

## LOS GRADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PERCEPCIÓN DEL PERFIL DOCENTE Y DISCENTE

M<sup>a</sup> Ángeles Valdemoros San Emeterio  
Universidad de La Rioja  
maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

M<sup>a</sup> Ángeles Goicoechea Gaona  
Universidad de La Rioja  
angeles.goicoechea@unirioja.es

### Resumen

La implantación del Plan Bolonia ha de implicar una auténtica renovación en las aulas universitarias en lo referente al perfil tanto del alumnado como del profesorado, lo que conlleva cambios de forma y de fondo que demandan una mayor implicación y participación activa del estudiantado en su proceso de aprendizaje y, por ende, la evolución del rol docente hacia patrones que lo constituyan en agente intermediario, facilitador, orientador y guía en el quehacer educativo.

En las aulas de Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja se cuenta con la experiencia de dos cursos académicos de implantación de los nuevos planes de estudio. Periodo en el que se descubre la necesidad urgente de un cambio en la mentalidad pedagógica, en los modos de programar las sesiones didácticas, en las metodologías a implementar y en los sistemas de evaluación a ejecutar.

La presente comunicación ofrece, a partir de la experiencia de la asignatura de *Educación para la Convivencia*, algunas de las conclusiones en lo referente al cambio de rol del alumno y del profesor en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, destacando tanto las virtudes descubiertas como las dificultades reveladas susceptibles de mejora.

**Palabras Clave:** Espacio Europeo de Educación Superior; rol docente; mediador; rol discente; autonomía; implicación activa.

---

**TEACHING GRADE ON EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: PERCEPTION OF THE STUDENTS' AND TEACHER'S ROLES**

**Abstract**

The implementation of the Bologna Plan implies an authentic renovation in Higher Education, specifically in the role played by students and teachers. It demands a higher involvement and active participation from the students' in their own learning process. And consequently, it requires the change of the teacher role towards patterns that constitute him as an intermediate, promoting, and guide agent of the education process.

At the University of La Rioja, the new plans on Teaching Degree in Early Childhood and Primary Education count with the experience of two academic courses of implementation. During this period it has been found out the need for a change on the way of understanding pedagogy, of programming didactic sessions, of implementing methodologies and also, of carrying out alternative evaluation systems.

The present communication offers, from the particular practice developed on the course of *Educación para la Convivencia*, some of the conclusions referring to the students' and teacher's roles evolution in the context of the European Space for Higher Education, emphasizing not only the detected strengths, but also the weakness capable of improvement.

**Keywords:** European Higher Education Area; teacher role; mediator; learner role; autonomy; active involvement.

## 1. Introducción

Algo parece que empieza a cambiar con la implantación en la enseñanza superior del Plan Bolonia, pues lo que exige la sociedad a la universidad es una formación más práctica y aplicada, centrada en las competencias, que permita al alumnado salir formado no sólo en conocimientos teóricos, como antaño, sino, además, prácticos. Este requerimiento exige una transformación de los pilares que sustentan la educación superior. El centro se desplaza del profesorado y la disciplina al alumnado. La enseñanza no puede ser únicamente magistral pues, por primera vez, se abordan las planificaciones desde el trabajo del estudiante, que es quien debe aprender a aprender, ser autónomo en sus aprendizajes.

El nuevo modelo de formación académica desplaza el foco de atención de la enseñanza hacia el aprendizaje (Fidalgo y García, 2008; Guth, 2006; Zabalza, 2007), siendo un proceso en el que ambos polos son necesarios, pero no en el orden que se establece en la enseñanza tradicional. Ante lo cual, se hace necesaria la transformación de los modos de trabajo del profesorado hacia nuevas pautas pedagógicas (Cifuentes, 2008) y, por ende, del proceso de aprendizaje del alumnado, que se convierte en agente activo que erige su propio conocimiento.

El marco en el que se encuadra este trabajo es la Universidad de La Rioja, donde en el curso 2009-2010 se comenzaron a impartir nuevas carreras adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Las titulaciones concretas en las que se ha centrado esta experiencia son los nuevos grados en Educación Infantil y Educación Primaria. En ambos estudios se imparte una asignatura denominada “Educación para la Convivencia”, que ha sido diseñada por las profesoras encargadas de impartirla.

La creación de esta asignatura, que no existía en los anteriores planes de estudio, se justifica por las siguientes razones:

- La evolución hacia una sociedad de la información o del conocimiento. En 1969 Peter Drucker utilizó por primera vez el término “sociedad del conocimiento”. Manuel Castells habla en la década de los 70 de la “era de la información”. El hecho innegable es que la sociedad cambia de forma vertiginosa, respecto a décadas anteriores. Esto exige una adaptación del ser humano mayor y más rápida, para la que no siempre está preparado. Estas nuevas situaciones provocan incertidumbre, pérdida de sentido, pues los valores, las actitudes, las normas, las costumbres, etc. de nuestros ancestros ya no sirven de la misma

manera. Es difícil saber cómo salir de estas situaciones de mutación casi constante. La educación tiene ante sí un nuevo reto, que ha sido encomendado a la institución escolar.

Antes, la familia era quien educaba para una primera socialización. En estos momentos, la falta de tiempo y la falta de orientación dificultan esta tarea, por lo que desde la educación formal y no formal se están tomando las riendas para contribuir a este fin.

- Con la puesta en marcha de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”, propuesta e implementada por la LOE en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se hace necesaria la formación de los maestros y los profesores en este ámbito. Los profesionales de la educación en ejercicio tendrán que buscar los contenidos a través de la formación continua, pero desde las universidades hay que incidir para que la formación inicial recoja esta necesidad y capacite profesionales competentes en esta materia.
- El fracaso aparente o real de la educación para la paz, pues el conflicto está cada vez más presente en nuestra vida y en nuestro entorno. Esto lleva a plantearse desde la docencia y la investigación maneras de intervenir para hacer posible un mundo más justo y pacífico. El movimiento 15 M refuerza la idea de que los modelos sociales, económicos, políticos y educativos, que se vienen aplicando, no sirven. Es necesario encontrar-buscar otros nuevos (o no, pues existen algunos paradigmas escritos ya, pero poco o nada experimentados). Se precisan otras formas de actuación a nivel social y ciudadano, para lo que tiene mucho que hacer la educación.

En el marco del EEES la planificación juega un papel cardinal, dado que la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el docente conoce sino de cómo lo concibe en función de las necesidades y el potencial de su alumnado, así como de lo que crea para brindar a todos oportunidades de aprendizaje (De Miguel, 2003). Asimismo, la planificación de toda asignatura requiere, entre otras cuestiones, la previsión y organización del periodo lectivo (Hanna, 2002), el fortalecimiento de las acciones de coordinación docente (Zabalza, 2007), la toma de conciencia del tiempo y los recursos de que se dispone (Sánchez, Ruiz y Pascual, 2011), una comunicación eficaz (con impacto) capaz de captar la atención del discente, aumentar su motivación (Del Barrio y Borragán, 2011) y provocar feed-back entre alumnado y profesorado, así como la definición de los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación en función de las competencias a desarrollar (Biggs, 2006; Fidalgo y García, 2007).

En el tema que nos ocupa, la planificación cristaliza en un plan docente y un cronograma, que se

constituyen en documentos que concretizan aquellas directrices, para el alumnado y el profesorado, que guían y orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el paso de las antiguas titulaciones de formación de maestros a las actuales requiere la adaptación y transformación de la figura del profesorado y del alumnado universitario. El cambio, en sí mismo, puede resultar motivante o desalentador para los docentes y los discentes, pues la resistencia al mismo (teoría de la reproducción de Giroux) es una característica que se da en gran parte de las personas. La mentalidad, tanto del profesorado como del alumnado, también ha de variar, pues ya no sirven los modelos antiguos para las nuevas enseñanzas. Esta exigencia requerirá de un gran esfuerzo por parte de todos, para que el proceso no se quede en lo superficial. Se hace preciso cambiar el fondo, las concepciones desde las que enseñar y sobre las que aprender.

Es objeto de la presente comunicación presentar los cambios puestos de manifiesto tanto en el rol del docente como en el del discente en el marco del EEES, desde el diseño de la asignatura de *Educación para la Convivencia* hasta su implementación y evaluación, destacando tanto las virtudes como las dificultades evidenciadas, con el fin de mantener lo positivo y convertir lo negativo en propuestas de mejora que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los nuevos planes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. En este trabajo se presentan los resultados puestos de manifiesto, las propuestas de mejora estimadas, así como la reflexión resultante tras su puesta en práctica durante los cursos aludidos.

## **2. El rol del profesorado en la asignatura de Educación para la Convivencia**

Una de las modificaciones experimentadas en las aulas universitarias en el marco del EEES ha sido la reducción de las horas lectivas de teoría con un grupo grande de alumnos -entre 75 y 89 en nuestro caso- con el consiguiente aumento de horas en los grupos reducidos, lo que ha provocado una necesidad de cambio en el rol docente en referencia a las estrategias didácticas. En los antiguos planes, éstas estaban muy vinculadas a la lección magistral, las clases expositivas con escasa participación del alumnado y sin control posible sobre aquellos y aquellas que libremente decidían intervenir. Aulas en las que organizar una actividad práctica era poco menos que imposible con la configuración espacial de que se disponía. Clases en las que estimular el pensamiento crítico se hacía difícil, ya que no permitían -por cuestiones espaciales y temporales- los debates y el diálogo con los alumnos o entre ellos.

En el caso de la asignatura *Educación para la Convivencia*, así como de otras del área de

Pedagogía, por primera vez se configuran grupos reducidos de 25 personas durante 2 horas a la semana. Esta nueva forma de agrupamiento, que combina el grupo grande (3 horas/semana) con el reducido, permite en este último indagar y experimentar estrategias de docencia más prácticas, utilizando espacios que, en el mejor de los casos, ofrecen una mayor movilidad y la posibilidad de aplicar distintas técnicas metodológicas.

Además de la modificación de las formas de agrupamiento del alumnado, esto conlleva pensar estrategias de intervención más variadas y alternativas que las que se daban en un grupo grande. Se hace preciso individualizar más la enseñanza, adaptándola a cada subgrupo de la clase e intentando que cada alumna y alumno se animen a participar sin sentirse agredidos -en el caso de quienes son tímidos- y limitando las intervenciones de quienes acaparan a menudo la atención y el tiempo de la actividad -sin que, por ello, se sientan heridos-.

Estas clases permiten lo que Giroux (1990: 204) expresa como: *si a los estudiantes les concedemos un papel activo en el proceso de formación cultural, esos mismos estudiantes pueden convertirse en agentes de la producción de prácticas sociales*. No es posible transformar la docencia, es decir, la enseñanza tradicional, sin transformar las estrategias.

Esta evolución reclama la potenciación de procesos cooperativos que renueven la excesiva desmembración de conocimientos (Biggs, 2006), constituyéndose éste en otro de los cambios en el rol docente, quien ha de implicarse en una cultura de trabajo en equipo con el resto de colegas. Asimismo, esta evolución requiere procesos de alfabetización digital para el profesorado.

Otra de las transformaciones en la tarea del docente guarda relación con la necesidad de formar al alumnado de esta asignatura para la comprensión y la selección de la información, máxime cuando las fuentes son tantas y tan diversas, por lo que se requiere crear espacios que favorezcan el análisis selectivo y crítico de todo cuanto acontece a nuestro alrededor en torno a los valores y las actitudes puestas de manifiesto en la educación para la convivencia democrática.

En general, estos cambios obligados son percibidos como una oportunidad para mejorar la docencia, para buscar nuevos recursos y nuevas estrategias.

No obstante, no ha de obviarse un aspecto negativo para la función docente, que ha sido y es, desde el inicio de reconversión a lo que propone el Plan Bolonia, la excesiva burocracia. En la última década se han confeccionado varias propuestas de guías docentes, incluso previas a la implementación de los grados, que no se han llevado a la práctica. Desde la universidad se nos ofrecen modelos de planificación, que cambian cada curso, con la consiguiente carga laboral y la

falta de originalidad al tener que cortar y pegar parecidos apartados en formatos distintos. No estamos en contra de mejorar la planificación de nuestra docencia, ni de aplicar mecanismos de evaluación del alumnado que pasen por las reuniones del profesorado, pero lo que se estima criticable es que las reuniones se acaben centrado más en los documentos, en su forma, que en una verdadera coordinación en cuanto a las materias y los contenidos dentro de éstas a enseñar, a las metodologías a aplicar, a las prácticas, etc.

Si la universidad europea considera que este tipo de documentos, prácticamente formularios, son imprescindibles, en primer lugar se debería ofrecer formación para realizarlos con mayor eficacia y, en segundo lugar, se tendrían contabilizar dentro de las tareas laborales.

En esta asignatura y, en especial, las actitudes y los valores manifestados por el profesorado tenderán a estar en coherencia con los que se intenta desarrollar a través de sus contenidos, que permitan una convivencia pacífica, haciendo uso de la democracia y el civismo.

## **2. El rol del alumnado en la asignatura de Educación para la Convivencia**

También el papel del discente se ve transformado en el EEES, en general, y en la asignatura de *Educación para la Convivencia* de Grado en Educación Infantil y Primaria, en particular, dado que se convierte en agente activo que ha de construir su propio conocimiento a través de procesos de aprendizaje tanto autónomo como cooperativo. Ello exige mayor protagonismo y mayores cotas de responsabilidad, dado que su actividad comienza antes de la clase presencial y continúa después de ella, debiendo formarse como un ciudadano maduro de la sociedad de la información y del conocimiento, capaz de usar, seleccionar, utilizar y organizar la información en continuo cambio (Rodríguez, 2008), así como perfeccionarse en las tareas de formación digital. De todo ello se encarga la asignatura objeto de estudio.

En sintonía con Martínez (2010) este cambio se materializa tanto en la necesidad de su autonomía como en su desarrollo profesional, y ha de conseguirse a través del aprendizaje de competencias transversales y genéricas, lo que conlleva cambios a nivel cognitivo, a nivel de conductas y hábitos, así como a nivel socio-afectivo.

Esta evolución en las funciones del discente implica que habrá que ponerle los medios para que disponga de capacidad para tomar sus propias decisiones, si bien con el deber de esforzarse para cumplir los objetivos establecidos de común acuerdo con el profesorado de esta materia en cuestión.

El trabajo cooperativo adquiere gran relevancia en esta asignatura, dado que aprender a convivir requiere de la experimentación de tareas grupales y de la relación con los demás. El estudiante debe aprovechar al máximo el tiempo de clase, no para acopiar contenidos en forma de apuntes, sino para analizar, criticar y debatir sus ideas y opiniones con las de sus compañeros. Igualmente, el aula se constituye en un espacio en el que el discente se habitúa a expresar oralmente sus ideas, a experimentar situaciones comunicativas y a vivenciar escenarios simulados que, con mucha probabilidad, va a encontrarse en su futuro contexto profesional.

A su vez, especialmente en la materia que nos ocupa, el éxito del estudiante dependerá del acierto con el que prevenga los conflictos y de la adecuada gestión de los mismos cuando se presenten en el aula, poniendo de manifiesto sus competencias sociales y emocionales (Martínez, 2010).

El discente deberá incrementar las horas de estudio para preparar y analizar la información, dado que no es suficiente la presencia en el aula, sino que se hace necesario invertir un número determinado de horas de trabajo autónomo, orientadas por el profesorado, que quedan claramente reflejadas en la guía docente.

Conviene resaltar que el trabajo previo y posterior al desarrollo de las sesiones presenciales, en muchos casos, fomenta en el alumnado el desarrollo de competencias para el uso de las TIC, pues requieren la búsqueda de materiales (noticias, artículos científicos, documentos de centros escolares, leyes, etc.) tanto en soporte papel como informático. El conocimiento de las fuentes de información, de su selección y análisis posterior, son imprescindibles para el desarrollo de su futuro profesional.

Por último, el alumnado deberá plantear su formación universitaria como si de su profesión se tratara. Para tal fin deberá evitar que su preparación se destine en exclusivo a superar esta asignatura, debiendo trabajar e interiorizar las exigencias de su futuro universo laboral. Para lo cual, ha de conocer los requisitos de evaluación, claramente establecidos por las profesoras, y ser conocedor de que ésta depende no sólo de la adquisición de determinados conocimientos sino, además, de la puesta en evidencia de que ha interiorizado una serie de valores y actitudes a trabajar con su futuro alumnado, así como de que maneja las habilidades comunicativas necesarias que garanticen la adecuada transmisión de conceptos, procedimientos y actitudes en el área de conocimiento que nos ocupa.

### **3. Las ventajas y los inconvenientes detectados.**



Cabe afirmar que son muchas las ventajas obtenidas con los nuevos planes de estudio que se enmarcan en el EEES, que se han ido avanzando a lo largo de esta comunicación y que se sintetizan a continuación:

- A nivel general, se ha logrado equiparar los estudios de maestro a los de otras titulaciones, siendo un grado de cuatro años de duración, con la consiguiente ampliación de materias teóricas y prácticas que redundarán en una mejor formación.
- El nuevo plan de estudios ha permitido la configuración de asignaturas como la que origina esta comunicación: *Educación para la Convivencia*, con una mayor conexión y relevancia social por los aprendizajes que pretende en el alumnado.
- Las nuevas formas de agrupamiento -grupos reducidos- permiten trabajar de forma más intensa, profunda y experimental, y posibilitan que el trabajo se lleve a cabo utilizando valiosas estrategias didácticas impensables de poner en práctica en los grupos masificados: debate, diálogo, análisis crítico, role-playing, exposiciones orales, etc. lo que facilita el trabajo creativo y reflexivo del alumnado, su papel activo en el aprendizaje, así como procesos de feed-back docente-discente.
- Dichas estrategias adquieren mayor importancia, si cabe, en la asignatura que nos ocupa, en la que la educación en valores a través de las actitudes y las conductas puestas de manifiesto se constituye en imprescindible para la formación docente.
- El profesorado puede hacer operativo su rol de mediador, acompañante y guía de su alumnado, pues la ratio actual lo facilita, así como llevar a cabo su función tutorial no sólo en el despacho sino, también, en las aulas.
- El aumento de sesiones prácticas permite sedimentar la teoría, así como transferirla a contextos experienciales, enriqueciendo y afianzando la formación del futuro maestro.
- Se posibilita la práctica de una evaluación pensada no como un hecho puntual y sí como un proceso, en el que ha de subrayarse la función de diagnóstico y la función formativa, así como hacer uso de procedimientos diversos, alternativos y creativos. Bolonia facilita espacios de reflexión sobre la propia práctica, con el fin de mejorar las acciones futuras, mayor consciencia de los avances y retrocesos, la posibilidad de verbalizarlo y ponerlo en común, así como ser receptivo a las valoraciones de los iguales y profesores.

No obstante, como era de esperar, no todo son alabanzas en este cambio de perspectiva pedagógica,

dado que se detectan ciertos obstáculos que, sin duda, han de solventarse a través de la experiencia, así como transformarse en propuestas de mejora. Se simplifican a continuación:

Al tratarse de una nueva asignatura enclavada en un nuevo paradigma, fue diseñada sin la posibilidad de ser paralelamente experimentada con un grupo piloto, por lo que se han tenido que llevar a cabo reajustes en referencia a los contenidos. El programa inicial de esta asignatura poseía una serie de temas organizados en bloques, como puede apreciarse en el anexo I que, tras su implementación, se ha visto modificado y readaptado a la estructura que aparece en el anexo II. Los cambios no han sido demasiado significativos, aunque sí ha debido de ser consensuada la reorganización de los contenidos, ubicándolos en temas distintos a la primera propuesta y creando una nueva.

- La organización de horarios y espacios, al disgregarse el grupo grande en tres grupos reducidos para el tiempo de prácticas, se ha complicado. En ocasiones, las dos horas de prácticas han sido adjudicadas a un grupo en días diferentes, rompiendo la dinámica que exige la puesta en práctica de ciertas estrategias para el tratamiento de muchos temas que en esta asignatura requieren de las dos horas seguidas para no interrumpir su correcto desarrollo.
- La excesiva burocracia, como se apuntó, resta tiempo y suma desmotivación entre el profesorado, por lo que deben establecerse mecanismos que aligeren esta ardua tarea y la conviertan en eficaz y operativa.
- Al tratarse de un cambio de mentalidad pedagógica -que va más allá de lo estrictamente técnico- que exige trabajo en equipo, así como aunar y dirigir esfuerzos en una misma dirección para optimizar resultados, se requiere de mayor tiempo y voluntad para la coordinación entre todos los agentes implicados, dado que es lógico encontrar resistencia a la transformación.

#### **4. A modo de conclusión**

Se hace preciso matizar que el cambio, en el caso de las profesoras de esta materia, ha sido percibido como un reto a superar, como una salida de la monotonía y el aburrimiento en que se pueden llegar a convertir las clases magistrales. La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior se percibe como un beneficio en la titulación de los Grados

de Educación Infantil y Primaria por las razones expuestas con anterioridad.

El nuevo rol del profesor en esta y otras asignaturas se caracteriza, entre otras cuestiones, por:

- Recopilar y reelaborar la teoría en torno a la *Educación para la Convivencia*.
- Diseñar y realizar las clases de teoría, las de prácticas, con la creación y adaptación de materiales que permitan la experimentación, así como las tutorías.
- Ser facilitador de las experiencias que cada alumno debe de vivir, contribuir a que sea capaz de unir la teoría con la práctica, orientarles en el trabajo autónomo.
- Ser flexible con los subgrupos reducidos, que al ser distintos van a condicionar el desarrollo de las actividades, aunque las propuestas sean similares en los tres grupos en los que se divide la clase.
- Tener capacidad para adaptarse a las circunstancias, modificando las actividades, ante la necesidad de completar y corregir la estructura de los contenidos, según vayan cambiando las circunstancias sociales, políticas y económicas, con las que la educación está estrechamente relacionada.
- Ser estimulador de la conciencia crítica y social necesaria para convertirse en un buen ciudadano.
- Ser burócrata: tiene que realizar más formularios, que no programaciones, más documentos requeridos por la propia universidad para presentar su asignatura y para evaluarla.

A su vez, el rol del alumno queda definido, entre otras cualidades, por:

- Constituirse en protagonista de su proceso de aprendizaje, haciéndose consciente de sus necesidades e intereses.
- Defender su formación integral mediante la adquisición y desarrollo de actitudes, valores, habilidades y conocimientos, haciéndolo transferible a otros escenarios sociales, personales y profesionales.
- Extender su formación fuera del aula, no conformándose con lo que recibe presencialmente sino poniendo de manifiesto, además, una actitud inquieta de búsqueda, selección y análisis crítico constante de la información mediante diversas fuentes.
- Una actitud reflexiva que evidencie su capacidad para la toma de decisiones responsable y coherente.

- Ser capaz de transferir lo aprendido en el aula universitaria a contextos educativos diversos en los que ejercerá su profesión.
- Atender a la formación digital, así como a la referente a las habilidades de comunicación, tan necesarias para el ejercicio de su futura profesión.
- Disponer de las herramientas pedagógicas necesarias para anticipar situaciones de conflicto en el aula, así como para prevenirlas o actuar de modo pacífico en su resolución.

Se finaliza esta comunicación expresando algunas propuestas de intervención fundamentadas en el cambio de rol docente y discente inherente al EEES. Se considera que para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario:

- Matizar correctamente las competencias genéricas y específicas para que puedan ser adecuadamente aplicadas en la práctica cotidiana universitaria.
- Concienciar al profesorado universitario de la necesidad de formación continua, incidiendo en la planificación, el desarrollo y la evaluación de programas.
- Otorgar la importancia que merece a la acción tutorial, con el fin de acercar a la realidad el deseo de que el docente asuma el rol de mediador, guía y orientador.
- Facilitar al alumno las pautas, las herramientas y los recursos necesarios para que se convierta en protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje.
- Intensificar el trabajo cooperativo entre el profesorado, con el fin de optimizar esfuerzos y de facilitar la transferencia del conocimiento en la sociedad de la información y la comunicación.
- Acercar la teoría a los escenarios educativos reales, estableciendo relaciones estrechas y reales entre el aula universitaria y la práctica educativa cotidiana.

### Referencias bibliográficas

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.

Castells, M. (1996). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

Cifuentes, P. (2008). Panorama de la Educación Superior en Europa en el marco del proceso de Bolonia. En J.R. Flecha (Coord.): *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en*

*Europa*. Madrid: Instituto Superior de Estudios Europeos.

- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Del Barrio, J.A. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, revista de pedagogía*, 63 (2), 15-25.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity*. Nueva York: Harper and Roy.
- Fidalgo, R.T. y García, J.N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35, 35-48.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Guth, J. (2006). The bologna process: the impact of higher education reform on the structure and organization of doctoral programmes in Germany. *Higher education in Europe*, 31, 327-338.
- Hanna, D.E. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (BOE, nº 106, 04/05/2006).
- Martínez, J.A. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el nuevo rol del estudiante universitario. Cuadernos de educación y desarrollo, 2 (16). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm> [Recuperado el 19 de junio de 2011].
- Rodríguez, R.M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 11, 131-147.
- Sánchez, M.; Ruiz, C. y Pascual, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón, revista de pedagogía*, 63 (2), 53-64.
- Zabalza, M. (2007). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

## ANEXO I

Los contenidos de la asignatura “Educación para la convivencia” fueron organizados en el temario para el curso 2010-11 con la siguiente estructura:

### BLOQUE I. ESCUELA, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA

Tema 1. Educar en los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

Tema 2. El centro educativo y el aula como comunidad de aprendizaje.

Tema 3. Educación afectiva.

### BLOQUE II. EDUCACIÓN EN VALORES

Tema 4. Clarificación conceptual: valor, actitud y norma.

Tema 5. Familia y escuela como contextos fundamentales para la educación en valores.

### BLOQUE III. CONVIVENCIA ESCOLAR

Tema 6. Concepto.

Tema 7. Legislación educativa.

7.1. Educación para la Ciudadanía.

7.2. El Plan de Convivencia en el centro escolar.

### BLOQUE IV. LA DISCIPLINA EN CONTEXTOS ESCOLARES. EL CONFLICTO Y SU RESOLUCIÓN

Tema 8. La disciplina: condición para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tema 9. Propuestas de intervención en el aula para la resolución de conflictos.

Tema 10. Violencia escolar: prevención, identificación e intervención educativa.

### BLOQUE V. CONVIVENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Tema 11. Educación intercultural en contextos multiculturales.

Tema 12. Coeducación: educación para la igualdad de oportunidades.

## ANEXO II

Los contenidos de la asignatura “Educación para la convivencia” serán organizados en el temario para el curso 2011-12 con la siguiente estructura:

### BLOQUE I. HACIA UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA. APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS SOCIALES

Tema 1. Educar en los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

Tema 2. La educación para la ciudadanía.

Tema 3. El centro educativo y el aula como contexto de aprendizaje de los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

### BLOQUE II. EDUCACIÓN EN VALORES

Tema 3. Clarificación conceptual: valor, actitud y norma.

Tema 4. Familia, escuela y sociedad como contextos fundamentales para la educación en valores.

### BLOQUE III. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y AFECTIVA

Tema 5. La educación emocional.

Tema 6. La emoción.

Tema 7. La inteligencia emocional.

Tema 8. Las competencias emocionales.

### BLOQUE IV. LA DISCIPLINA EN CONTEXTOS ESCOLARES. EL CONFLICTO Y SU RESOLUCIÓN

Tema 9. La disciplina: condición para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tema 10. Violencia escolar: prevención e identificación.

Tema 11. La intervención en el aula para la resolución de conflictos.

### BLOQUE V. LA CONVIVENCIA EN ESCENARIOS ESCOLARES

Tema 12. Concepto: convivencia escolar.

Tema 13. El Plan de Convivencia en el centro escolar.

BLOQUE VI. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y DIVERSIDAD

Tema 14. Los escenarios multiculturales.

Tema 15. Las cuestiones de género.

Tema 16. Educación afectivo-sexual y diversidad.