

Nuevos enfoques para el aprendizaje básico en entornos globalizados: más allá de la enseñanza

New perspectives regarding basic learning processes in a globalized framework: beyond education

CAROLINA FERNÁNDEZ-SALINERO DE MIGUEL*



PALABRAS CLAVE

Alfabetización; Ámbitos educativos; Gestión del conocimiento; Enfoques para el aprendizaje; Globalización.

RESUMEN La ruptura de fronteras debido a las tecnologías, el acceso masivo a diferentes fuentes de información y la proximidad de culturas diversas, son consecuencias de la globalización que requieren de una educación, formal, no formal e informal, apoyada en el aprendizaje de competencias básicas, más que en la enseñanza de contenidos, y desarrollada a través de nuevos enfoques metodológicos, vivenciales e interactivos, destinados a profesores y estudiantes.

KEYWORDS

Literacy; Educational environments; Knowledge management; Approaches to learning; Globalization.

ABSTRACT The breaking of borders due to technology, mass access to different sources of information and proximity of diverse cultures, are consequences of globalization that require formal, non-formal and informal education based on learning basic skills, rather than teaching content, and developed through new methodological, experiential and interactive approaches aimed at both teachers and students.

* **Carolina Fernández-Salineró de Miguel** es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) (cfernand@edu.ucm.es).

MOTS CLÉS

L'alphabétisation; Les environnements éducatifs; La gestion des connaissances; Les approches à L'apprentissage; Mondialisation.

RÉSUMÉ La rupture des limites dues à la technologie, l'accès massif à différentes sources d'information, et la proximité de cultures diverses, sont des conséquences de la mondialisation qui requièrent des études, formelles, non formelles et informelles, basées sur l'apprentissage des compétences de base, plutôt que les contenus d'enseignement, et développé grâce à de nouvelles méthodes, expérimentiels et interactifs, pour les enseignants et les étudiants.

Planteamientos introductorios: un contexto globalizado

El proceso de globalización como hoy lo conocemos no sería posible sin los cambios que se han producido en las dos últimas décadas del siglo XX, referidos a los nuevos sistemas de información y telecomunicaciones. Robertson (1992) comienza a referirse a este término a mediados de los años ochenta, y lo acuña para tratar de fijar la intensidad con la que se concibe el mundo en su totalidad y que va provocando una disminución de las diferencias geográficas frente a las prácticas culturales y sociales. No obstante, algunos autores como Giddens (1999), consideran que el origen de este proceso de globalización, tal y como lo entendemos actualmente, estaría en el inicio de la Modernidad y, más concretamente, en la Europa del siglo XVII, que fue favoreciendo un modelo basado en el control de la información y la supervisión social. Una definición de globalización bastante completa desde el punto de vista conceptual, y que amplía los análisis realizados por Robertson y Giddens, podría ser aquella que la considera un proceso o, más bien, un conjunto de procesos que engloban una transformación de la organización espacial de las relaciones sociales y las transacciones valoradas en términos de su extensión, intensidad, velocidad e impacto, trascendiendo flujos transcontinentales e interregionales y redes de actividad, interacción y ejercicio de poder (Held, McGrew, Golblatt y Perraton, 1999).

Algunos autores, como Lozano (2009), señalan que ese carácter procesual y dinámico del término nos lleva en ocasiones a invocar a la globalización de una manera interesada, polivalente y ambigua, según sea la orientación que queramos darle. Esa ambigüedad también se da en la educación, que aún siendo esencial y necesaria para la intervención activa en esta racionalidad derivada de la globalización y que se ha denominado Sociedad de la Información y del Conocimiento, no es condición suficiente para una participación completa y un desarrollo de la potencialidad humana en todos sus sentidos. Una Sociedad de la Información y del Conocimiento en la que los procesos de desarrollo individual y social se asientan sobre la construcción compartida de significados en interacción con el mundo físico, tecnológico y social en el que los individuos se desenvuelven (Barroso, 2012).

En este entorno globalizado, que se caracteriza fundamentalmente por la ruptura de fronteras gracias a las tecnologías, el acceso masivo a diferentes fuentes de información y la proximidad de culturas diversas, se requiere una educación básica que se apoye en el pasado pero que avance hacia el futuro, que aproxime los intereses de los estudiantes a sus necesidades de conocimiento y que lo haga en ámbitos educativos formales, no formales e informales, donde destaque el aprendizaje frente a la enseñanza, y en los cuales el profesorado gestione el conocimiento propio y el de su alumnado, apoyándose en nuevos enfoques metodológicos que favorezcan ese aprendizaje.

El aprendizaje básico en entornos globalizados

La educación, hoy en día, debe afrontar la sensación de vértigo que se vive ante la globalización. Se atribuye a la educación la misión de permitir a los ciudadanos el hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (Delors, 1997). Con tal objeto, se hace necesario revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios para comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. En este escenario, la educación debe brindar competencias básicas a unos estudiantes con necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones diversas, con la finalidad de favorecer su incorporación a una sociedad y a un ámbito productivo que está en constante cambio a nivel tecnológico, científico, político, económico y social (Fernández-Salineró, 2014).

Por ello, cuando nos referimos a la educación básica, en el momento actual y en entornos globalizados, debemos definirla claramente. Según Prensky (2011), podemos identificarla como la “alfabetización del siglo XXI” (que incluiría la alfabetización académica, funcional y digital), la cual busca desarrollar las siguientes competencias:

- 】 Capacidad de leer y escribir con atención una lengua escrita contemporánea.
- 】 Fluidez para utilizar una o varias de las lenguas más habladas.
- 】 Capacidad de realizar operaciones matemáticas útiles y aplicables.
- 】 Capacidad de entender y crear mensajes, comunicaciones y trabajos que incluyan o se construyan con elementos visuales, orales y táctiles —elementos físicos— y con palabras.
- 】 Capacidad de adaptar la tecnología digital a nuestras necesidades, deseos y propósitos.
- 】 Capacidad de gestionar el conocimiento, a partir de la identificación de los datos, que una vez contextualizados se convierten en información y, finalmente, dotados de significado, en conocimiento.
- 】 Capacidad de aprender a aprender.
- 】 Capacidad crítica, para la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Es una educación que puede y debe desarrollarse tanto en ámbitos formales (centros educativos), como no formales (organizaciones educativas fuera del sistema reglado) e informales (familia, grupos de iguales, etc.), donde la sistematicidad e intencionalidad de los dos primeros y la incidentalidad o el carácter difuso del último se orientan a un objetivo común, esto es, desarrollar el aprendizaje en contextos diversos y con el apoyo de diferentes herramientas y recursos (Trilla, 1992); buscando la interacción y la influencia mutua de los distintos ámbitos. Una educación así concebida requiere nuevos enfoques para el aprendizaje, que se lleven a cabo en los centros educativos (ámbito formal), pero que faciliten la creación de otros escenarios, igualmente educativos, que pueden establecerse en entornos no reglados, de manera presencial o virtual, con una intención y una guía marcadamente formativas (ámbito no formal), y que han de complementarse con las vivencias y experiencias educativas que cada persona tiene a lo largo de su vida y que no están planificadas (ámbito informal). Todo ello, dentro de un sistema abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos.

Nuevos enfoques para el aprendizaje: más allá de la enseñanza

Los estudiantes del siglo XXI viven un presente que está en constante unión con un futuro inmediato. Sin embargo, las personas encargadas de su educación apoyan la enseñanza en un pasado remoto y en unos métodos heredados de ese pasado. Un ejemplo de este desfase lo apunta Prensky (2001), al considerar a los estudiantes de hoy en día como “nativos digitales”, personas que identifican a la tecnología como parte de su vida. Mientras al docente, por el contrario, le define como “inmigrante digital”, al contemplar a la tecnología como una herramienta sofisticada que hay que estudiar con calma. Este desfase entre alumnado y profesorado hace necesario un cambio de enfoque en los procesos educativos, en los que el docente debe aprender nuevos caminos para enseñar y el discente debe zambullirse en el aprendizaje a través de los mismos. En definitiva, tenemos que consolidar y concentrar los contenidos importantes que nos han legado y dar cabida, en la educación básica, al aprendizaje del siglo XXI.

La única educación que podrá tener éxito en el futuro será, por tanto, aquella que ayude a los estudiantes a respetar el pasado, pero no a vivir en él (Prensky, 2005).

Una educación de estas características debe hacer hincapié en el aprendizaje (donde el estudiante es el protagonista), más que en la enseñanza (donde el protagonista es el docente). Para dar respuesta a esta exigencia es conveniente promover nuevos enfoques para el aprendizaje adecuados tanto para el profesorado como para el alumnado. Pues, en educación, todas las personas involucradas son sujetos de aprendizaje, más aún en un contexto de alfabetización del siglo XXI como el actual. Estos nuevos enfoques se conciben como aquellas estrategias metodológicas que nos informan

sobre el camino a seguir, que se conforman como la respuesta psicopedagógica al perfil del sujeto en formación (Puchol, 1995) y que se identifican con el conjunto de situaciones y actuaciones que es necesario preparar y llevar a cabo durante el proceso educativo para conseguir que los sujetos que aprenden alcancen las competencias requeridas (Colom *et al.*, 1994: 82). Por lo que actuar desde esta perspectiva implicará hacerlo de acuerdo a un orden o procedimiento que ha de basarse en los principios de actividad (aprendizaje reflexivo), funcionalidad (transferencia al contexto), participación (implicación de los participantes) y economía (eficiencia de recursos) (Sarramona, 2002).

En este sentido, podemos identificar enfoques metodológicos para el aprendizaje del profesorado y del alumnado.

Enfoques metodológicos para el aprendizaje del profesorado

La preparación y conducción de las actividades de un programa educativo requieren de su responsable (Viladot, 2002): actitud ecléctica para asumir el principio de multivariedad metódica; capacidad para improvisar cambios, lo que implica una actitud reflexiva, crítica, abierta, creativa e innovadora sobre su trabajo; así como, adaptabilidad al grupo con quién debe empatizar e interactuar. Deben sustentarse en principios educativos de orientación, tutoría y acompañamiento, para responder de una manera más eficaz y eficiente a los requerimientos establecidos, y han de apoyarse en enfoques metodológicos fundamentalmente demostrativos y activos (Fernández-Salinero, 2013).

El docente debe ser capaz de gestionar el conocimiento de sus estudiantes, logrando un equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre el conocimiento tácito, personal, interno e implícito (mundo de las ideas), que integra conocimientos previos, elementos culturales, prejuicios, interpretaciones individuales, etc., y el conocimiento explícito, externo, comunicable y codificable (mundo de los símbolos), que se expresa en soporte físico (documentos, CD, información digital, imágenes) (Nonaka y Takeuchi, 1995). Esta interacción entre el conocimiento explícito y tácito permite desarrollar procesos de aprendizaje, que el docente debe asumir y promover al orientar sus objetivos educativos a la construcción personal del conocimiento más que a la mera adquisición del mismo por parte de sus estudiantes. El conocimiento se construye así a través de la experiencia compartida (Dewey, 2004).

Estar dispuesto a aprender exige ser capaz de poner en entredicho lo que se da por sabido y a cambiar de opinión y de conducta de acuerdo con los hallazgos obtenidos (Ayuste *et al.*, 2012). Con tal objeto planteamos a continuación los siguientes enfoques para el aprendizaje del profesorado, siguiendo a Gros *et al.* (2013):

El benchmarking o análisis de buenas prácticas. Es una herramienta dirigida a la acción o cambio, que implica aprendizaje, gestión del conocimiento y adaptación de prácticas

excelentes (Harrington, 1996). Se concibe como un proceso sistemático, ordenado, fiable y continuo para evaluar comparativamente las buenas prácticas de diferentes centros o profesores. Consiste en tomar parámetros de comparación o *benchmarks* de aquellos centros o docentes que evidencian las mejores prácticas educativas, con el propósito de transferir el conocimiento adquirido y su aplicación. Los pasos a seguir en un proceso de *benchmarking* extenso y no únicamente diagnóstico, serían los siguientes (Intxaurburu *et al.*, 2007): Planificación (identificación del área a comparar y de los centros educativos con buenas prácticas, así como del método de recogida de datos), análisis del desempeño actual y futuro de nuestro centro o actividad, integración de los datos obtenidos en el contexto organizativo de referencia, acción (diseño de un plan de mejora, ejecución del plan e implementación de los cambios) y maduración (verificación de la continuidad).

Esta herramienta favorece la interrelación entre docentes y la verificación de buenas prácticas en contextos educativos diversos, comprobando en la realidad la utilidad de la teoría.

El aprendizaje a través de redes. El término red se entiende como una malla de personas conectadas por enlaces en torno a los cuales fluyen cosas como trabajo, afectos, conocimiento, evaluación, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están interconectados unos con otros. Las redes enlazan a diferentes personas con distintos propósitos, utilizando una variedad de fórmulas (Marcelo, 2001). Lieberman y Grolnick (1996) entienden que las redes constituyen una manera de implicar al profesorado en la dirección de su propio aprendizaje, le permite superar las limitaciones de su rol institucional, jerarquía y localización geográfica, y le anima a trabajar con personas diferentes. Los participantes tienen, así, la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio perfeccionamiento, favoreciendo formas de aprendizaje más relacionadas con las experiencias profesionales vividas. Las redes se configuran, en definitiva, como espacios en los que el aprendizaje está distribuido, donde es posible construir colaborativamente y donde el profesorado es el protagonista y responsable de su formación (Fernández-Saliner, 2014) y, en palabras de Day (1999), proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de docentes reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros y resolver temas curriculares y estructurales.

Esta manera de aprender facilita la comunicación, la interconexión y la puesta en común, y se apoya en las mismas tecnologías que emplean los estudiantes, lo que facilita conocer los escenarios en los que se mueven estos y sus posibilidades, así como sus perspectivas de uso por parte de colegas dentro del ámbito de la educación.

El coaching o aprendizaje vivencial. Es un modo de ejercer la orientación que utiliza técnicas emocionales basadas en la confianza profunda. Es una experiencia formativa en la que la relación entre *coach* y *coachee* (así se llama al orientado) sea tal que el primero genere una total confianza en el segundo, y que el segundo consiga a través

de esta confianza descubrir todo su potencial personal, social y profesional. Es decir, *coach* es aquel profesional capaz de ayudar al orientado a realizar una amplia revisión, interna y externa, de su personalidad, de su competencia social y de su capacidad profesional, para obtener, en un relativo espacio de tiempo, un cambio sustancial en su vida. Con el *coaching* el profesorado se beneficiará de una formación específica en competencias emocionales que le permitirá dirigir y organizar equipos (Hué, 2012). Sus etapas fundamentales son (De Mariano, 1999: 31-32): Establecer la relación con el otro, escuchar sus propuestas, aceptar y apreciar al otro, aprender y compartir información con el otro, visionar su sistema de valores, buscar la convergencia entre lo aprendido y lo sabido, dar prioridad a lo importante y actuar para el desarrollo del proyecto personal y profesional del docente. Con todo ello, se pretende conseguir el aprendizaje por inmersión, buceando en las competencias poseídas y en las necesarias, para ir aquilatando un saber hacer diferente y más adaptado a la realidad de los estudiantes del siglo XXI.

Estos tres enfoques favorecen en los docentes el conocimiento de otras realidades educativas que funcionan y obtienen buenos resultados, la interacción entre colegas y la puesta al día a través de la tecnología, así como el apoyo en profesionales que se convierten en acompañantes durante el proceso de aprendizaje de los profesores.

Enfoques metodológicos para el aprendizaje del alumnado

En educación básica, consideramos que los métodos tradicionales de enseñanza no son los más adecuados para promover el aprendizaje de los estudiantes, por ello nos parece oportuno seleccionar cuatro enfoques metodológicos, más acordes con los planteamientos presentados, siguiendo a Lorenzo *et al.* (2014):

Metodología de proyectos. Este enfoque es una síntesis de la investigación sobre simulación, juego y experimentación (Kilpatrick, 1918) y se puede definir como un conjunto de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y reales, a través de los cuales desarrollan y ponen en práctica competencias específicas. Busca reducir al máximo el umbral de incertidumbre que existe tras tomar una decisión, y su objetivo es el diseño de un proyecto o conjunto de acciones interrelacionadas y dirigidas a lograr unos resultados para transformar o mejorar una situación, en un plazo limitado y con unos recursos preestablecidos. Concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una situación dinámica en la que todos los participantes se involucran, tanto profesores como estudiantes (Figueró, 2005). Se desarrolla a través de las siguientes fases: Recopilación de información, diseño del plan de trabajo, decisión de la estrategia de acción a seguir, realización del proyecto, control del proceso y evaluación de resultados. Este enfoque potencia en los estudiantes la capacidad de investigar y favorece la toma de decisiones.

Aprender haciendo. Los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios a través de la metodología de *aprender haciendo*, que incluye en el proceso de aprendizaje el

ensayo y el error, la resolución de problemas explícitos y la realización de descubrimientos (Schank, 1999). En este caso nos referimos al modo afectivo del aprendizaje, aprender por encontrarse, a través de la inmersión en una experiencia. Esta metodología consiste en invertir el proceso de enseñanza tradicional, transformando la secuencia habitual que va de la teoría a la práctica, por otra que va de la práctica a la teoría. El docente se convierte aquí en un “gestor de la clase” o facilitador del aprendizaje y el estudiante en el verdadero protagonista, desarrollando su capacidad de análisis, la deducción y la creatividad.

Aprendizaje basado en problemas. Hanke, Kisenwether y Warren (2005) destacan que, en este método, los estudiantes son alentados a trabajar activamente en lugar de ser receptores pasivos, mientras el docente es un asesor o “mentor”, que se encarga de guiar y orientar el desarrollo de las competencias del otro, más acordes con su potencial, respondiendo a dificultades específicas (Fernández-Saliner, 2014). Como resultado, los participantes asumen una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje y son libres de comprometerse tan profundamente como ellos quieran en los problemas (Barrows y Tamblyn, 1980). Su proceso de desarrollo es el siguiente: Un grupo de estudiantes, de manera autónoma aunque guiados por el docente, debe encontrar la respuesta a una pregunta o la solución a un problema de forma que el conseguir resolverlo correctamente suponga que los estudiantes han tenido que buscar, entender, integrar y aplicar los conceptos básicos del contenido del problema, así como los relacionados con el mismo. De este modo, consiguen elaborar un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, construir el conocimiento de la materia y trabajar cooperativamente (Morales y Landa, 2004).

Entornos de aprendizaje. En un escenario colaborativo, los estudiantes intercambian sus ideas para coordinarse en la consecución de unos objetivos compartidos y el docente asume el papel de animador y guía. En este sentido, el aprendizaje colaborativo es una actividad social, que involucra a una comunidad de estudiantes, en la que se comparten los conocimientos poseídos y se adquieren otros nuevos, proceso que se ha denominado construcción social del conocimiento (Lacasa, 1993). Para que exista una colaboración efectiva en procesos grupales como este, los integrantes deben adquirir y desarrollar las competencias de trabajo en equipo, tales como, establecer formas de funcionamiento, adoptar criterios para determinar y aceptar soluciones, generar alternativas o justificar y evaluar soluciones (Marcano y Talavera, 2007). En este sentido, los programas de mentoría entre iguales (*peer mentoring*) se presentan como una buena estrategia para desarrollar conjuntamente competencias generales y específicas dentro de un contexto de aprendizaje colaborativo y de un clima de confianza (Velasco y Benito, 2011).

1 La figura del mentor nace en la cultura griega (Mentor fue el instructor elegido por Ulises por su experiencia, y no por su saber académico, para Telemaco, su hijo), pasando por la figura del maestro y el aprendiz en los oficios de la Edad Media, hasta el tutor como figura en la pedagogía actual.

En la práctica educativa se percibe, por lo tanto, un avance de las teorías pedagógicas en las que subyace el acompañamiento como filosofía y como motor para la acción, y que enfocan al estudiante como responsable de su propio desarrollo y le consideran como un aprendiz más efectivo en la convivencia social. El estudiante es el dueño de su aprendizaje, cuestiona y reflexiona sobre lo que está aprendiendo y aprende más y mejor cuando se expone a métodos más vivenciales, donde el docente se vuelve un facilitador.

Conclusiones

En el presente texto hemos querido romper con la concepción tradicional de la educación, identificándola como una alfabetización del siglo XXI que se puede desarrollar complementariamente en diferentes ámbitos (formal, no formal e informal) y que debe apoyarse en la gestión del conocimiento. Porque, como afirma Castells (2009), la sociedad red, que surge en el marco de la globalización, evoluciona en múltiples entornos culturales, producidos por la historia diferencial de cada contexto, los cuales ya no se basan en los contenidos, sino en procesos y protocolos que permiten la comunicación intercultural sobre la base no necesariamente de valores compartidos, sino de compartir el valor de la comunicación.

Esta manera de entender la educación requiere la puesta en escena de nuevos enfoques metodológicos que favorezcan el aprendizaje de profesorado y alumnado, los cuales han de promover la conectividad, que permite a docentes y estudiantes crear y distribuir sus propios materiales e identidad (Siemens, 2010), la discriminación inteligente para seleccionar y filtrar la información más relevante, la creatividad para convivir cómodamente con la incertidumbre, la innovación orientada a procesos y productos, la confianza en las posibilidades de aprender de cada persona, la participación en red como un ejercicio de aprendizaje, la inteligencia colectiva que nos permita dar el paso de la sociedad del conocimiento a la democracia del conocimiento, así como la identificación de las instituciones educativas como organizaciones que aprenden, capaces de facilitar procesos de coproducción e interacción (Fernández-Salineró, 2012: 65).

Bibliografía

- AYUSTE, A; GROS, B. y VALDIVIELSO, S. (2012): "Sociedad del Conocimiento. Prospectiva Pedagógica", en García Aretio, L. (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*, UNED, Madrid, pp. 17-40.
- BARROSO, C. (2012): "Sociedad del conocimiento y entorno digital", en García Aretio, L. (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*, UNED, Madrid, pp. 47-53.
- BARROWS, H. y TAMBLYN, R. (1980): *Problem-Based Learning. An approach to Medical Education*, Springer Publishing Company Inc, Nueva York.
- CASTELLS, M. (2009): *Comunicación y poder*, Alianza Editorial, Madrid.

- COLOM, A; SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1994): *Estrategias de formación en la empresa*, Narcea, Madrid.
- DAY, CH. (1999): *Developing Teachers. The challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, Londres.
- DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París.
- DEWEY, J. (2004): *Democracia y educación*, Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ-SALINERO, C. (2014): “La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales”, *Teoría de la Educación*, vol. 26, nº 1, pp. 161-186.
- (2013): “Aproximación metodológica a la formación profesional”, *Prospettiva EP. Pedagogía del Lavoro*, nº 3, pp. 83-95.
- (2012): “Cómo gestionar el nuevo conocimiento pedagógico”, en García Aretio, L. (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación*, UNED, Madrid, pp. 61-66.
- FIGUEROA, G. (2005): “La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural”, *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, nº 7, pp. 1-52.
- GIDDENS, A. (1999): *Las consecuencias de la Modernidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- GROS, B.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C.; MARTÍNEZ, M. y ROCA, E. (2013): “El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar” en Argos, J. y Ezquerro, P. (eds.), *Liderazgo y educación*, Publican Ediciones, Santander, pp. 173-192.
- HANKE, R.; KISENWETHER, E. y WARREN, A. (2005): “A Scalable Problem-Based Learning System for Entrepreneurship Education”, *Academy of Management Proceedings*, August, pp. E1-E6.
- HARRINGTON, H. (1996): *The Complete Benchmarking Implementation Guide: Total Benchmarking Management*, McGraw Hill, New York.
- HELD, D.; MCGREW, A.; GOLBLATT, D. y PERRATON, J. (1999): *Global Transformations: Politics, Economics, Culture*, Stanford University Press, Stanford California.
- HUÉ, C. (2012): “Liderazgo y Coaching en la función directiva de los centros: Una metodología para la formación”, *Fórum Aragón*, nº 4, pp. 7-11.
- INTXAURBURU, G.; OCHOA, C. y VELASCO, E. (2007): “¿Es el Benchmarking una herramienta de aprendizaje organizacional?”, en VV. AA. (eds.), *XX Congreso Anual AEDEM: Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*. AEDEM, Palma de Mallorca, pp. 18-32.
- KILPATRICK, W. (1918): “The Project Method”, *Teachers College Record*, nº 19, pp. 319-334.
- LACASA, P. (1993): “La construcción social del conocimiento: Desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista a Willem Doise”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 61, pp. 5-28.
- LIEBERMAN, A. y GROLNICK, M. (1996): “Networks and Reform in American Education”, *Teachers College Record*, vol. 98, nº 1, pp. 7-45.
- LORENZO, M.; CIVILA, A.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C. y NAVAL, C. (2014): “Programas de emprendimiento en contextos educativos formales”, Ponencia

- presentada al XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE), Sevilla.
- LOZANO, J. (2009): *La empresa ciudadana como empresa responsable y sostenible*, Trotta, Madrid.
- MARCANO, Y. y TALAVERA, R. (2007): “Metodologías para el desarrollo de ambientes de aprendizaje en entornos colaborativos: Una reflexión teórica”, *Multiciencias*, vol. 7, nº 1, pp. 63-71.
- MARCELO, C. (ed.) (2001): *La función docente*, Síntesis, Madrid.
- MARIANO, R. (1999): “Un cuento de Management y Coaching”, *Capital Humano*, nº 127, pp. 28-32.
- MORALES, P. y LANDA, V. (2004): “Aprendizaje basado en problemas”, *Theoria. Ciencia, Arte y Humanidades*, nº 13, pp. 145-157.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995): *The knowledge Creating Company*, Oxford University Press, Nueva York.
- PINEDA, P. (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones*, Ariel, Barcelona, pp. 149-169.
- PRENSKY, M. (2001): “Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1”, *On the Horizon*, vol. 9, nº 5, pp. 1-6.
- (2005): “Listen to the Natives”, *Educational Leadership Magazine*, vol. 63, nº 4, pp. 8-13.
- (2011): *Teaching for the New Millenium*, Universidad Camilo José Cela, Madrid, pp. 29-34.
- PUCHOL, L. (1995): *Dirección y gestión de recursos humanos*, Esic, Madrid.
- ROBERTSON, R. (1992): *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Sage, Londres.
- SARRAMONA, J. (2002): *La formación continua laboral*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- SCHANK, R. (1999): *Dynamic Memory Revisited*, Cambridge University Press, UK.
- SIEMENS, G. (2010): *Conociendo el conocimiento*, Ediciones Nodos Ele, Granada.
- TRILLA, J. (1992): “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, en Sarramona, J. (ed.), *La educación no formal*, CEAC, Barcelona, pp. 9-50.
- VELASCO, P. y BENITO, A. (2011): “Peer Mentoring at the Universidad Europea de Madrid: An Educational Strategy for the Development of General and Specific Competences”, *Higher Learning Research Communications*, vol. 1, nº 1, pp. 22-32.
- VILADOT, G. (2002): “Métodos y técnicas de formación en las organizaciones”, en Pineda, P. (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones*, Ariel, Barcelona, pp. 149-169.