

El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios

Rosa M^a Rodríguez Izquierdo

Facultad de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Pablo de Olavide. E-mail: rmrodizq@upo.es.

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre las transformaciones que se están llevando a cabo en el ámbito de la educación superior desde el contexto de toda una serie de cambios en Europa. Planteamos algunas de las razones por las que las universidades necesitan replantearse la función que cumplen en la sociedad. En la segunda parte el artículo se centra en algunas de las innovaciones educativas y metodológicas necesarias para llevar a cabo una formación basada en competencias que articule la universidad con el mundo profesional.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), innovación educativa, metodologías y competencias.

Title: The challenge of the European convergence: needs and changes.

Abstract: This article reflects on the transformations that are taking place in the field of higher education from the context of a whole series of changes in Europe. We raise some of the reasons as to why universities need to rethink their role in society. In the second part, the article focuses on some of the needed educational innovations and methodological changes to carry out a competency-based training that articulates the university with the professional world.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA), educative innovation, methodologies, competences.

1. Un contexto de cambios europeos en el ámbito de la educación superior

Es habitual hablar en este tiempo de cambios. En este momento en las universidades europeas estas innovaciones están enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A nuestro sistema le han antecedido muchas otras reformas pero, en general, todas ellas iban orientadas a aspectos organizativos generales de la universidad y a los planes de estudios más concretamente. A nuestro juicio, el EEES supone, al menos potencialmente, un reto sin precedentes en la significación didáctica de sus ideas.

Es interesante recordar, casi a diez años vista y a menos de dos de sus intenciones, los principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación) que suscribe la Declaración de Bolonia (1999) y que determinan retos claves para las universidades europeas.

El proyecto está ya situado en un proceso más extenso que pasa además por las declaraciones de Praga-Berlín-Bergen. Se aspira a crear una educación superior que tiene de fondo las transformaciones económicas que están teniendo

lugar en Europa. En este proceso se parte de un análisis del estado presente del escenario universitario, en dónde el alumnado ha descendido significativamente y en dónde el balance entre estudiantes que vienen a estudiar a universidades europeas y los que van a estudiar a otros continentes es por primera vez, negativo.

El EEES ha concretado y puesto sobre la mesa alguno de los parámetros que deberían conformar el desempeño formativo de las universidades en el futuro. Este proceso está suponiendo un impulso dinamizador de las universidades europeas aunque de manera muy desigual como reconoce el propio MEC (2006). La creación de este espacio común está atrayendo la atención de todos los estamentos de la institución universitaria y ha puesto de moda los estudios de la educación superior desde un punto de vista sociológico, económico, político y metodológico, entre otros.

Estamos asistiendo a un replanteamiento de la función que las universidades cumplen en la sociedad. La convergencia plantea un cambio de papel y por lo tanto se está produciendo un debate público en torno a tan importante cuestión social. Aunque quedan en el aire muchas preguntas, entre ellas: ¿convergencia con quién?, ¿de qué manera las universidades y los profesionales que en ella trabajan están percibiendo la importancia de estos cambios y la necesidad de afrontarlos creativamente?, ¿es posible que la universidad cambie?, ¿es posible cambiar la cultura universitaria?, ¿es necesario?, ¿con qué finalidad?, ¿quién ha de cambiarla?, ¿hacia dónde se debe cambiar? Muchos profesionales del campo educativo se hacen estas y otras preguntas cuando tienen que enfrentarse a un proceso de cambio en profundidad de la organización y funcionamiento del sistema universitario.

Como señala Toffler (1985), las organizaciones complejas, como lo son las universidades, cambian significativamente cuando se dan tres condiciones: presión externa importante, personas integrantes insatisfechas con el orden existente y una alternativa coherente presentada en un plan, modelo o visión. Nos podemos preguntar si estas tres condiciones se están dando en esta situación. Las respuestas no son fáciles y serán distintas en cada realidad concreta.

Las condiciones previas del cambio son diversas. Entre todas ellas nosotros priorizamos la necesidad de una formación pedagógico-didáctica actualizada y no dejada al arbitrio personal de cada docente, con todo lo que esto implica, pertinente a las innovaciones que el proceso de convergencia demanda y de calidad ya que tiene que ser una ocasión para hacer posible la consecución de la exigencia de calidad y excelencia docente (Knight, 2006) que la convergencia toma como punto de partida. Hoy parece fuera de toda duda que la buena enseñanza exige el dominio de diversas competencias por parte de los docentes de cada facultad o escuela (Zabalza, 2007).

Para los profesores universitarios este escenario de revisión integral de la estructura del sistema universitario debería ser una oportunidad para evidenciar la necesidad de la formación y demandar maneras y formas para su institucionalización y puesta en práctica. Las agencias de calidad ya empiezan a tener en cuenta este proceso de formación didáctica-pedagógica en los sistemas de acreditación. Entendemos que la formación docente es una de las condiciones indispensable para hacer posible los cambios metodológicos y las innovaciones pedagógicas que comentaremos posteriormente en este artículo.

1.1. ¿Por qué necesita cambiar la universidad?

Los cambios estratégicos y metodológicos que se requieren son enormes y los expertos en estos procesos insisten en la importancia de recordar las múltiples razones que hacen preciso el cambio. Los motivos del cambio, sin duda, ayudarán a mantener la dirección de los mismos desde el enfoque de situaciones dinámicamente complejas. Las causas que motivan estos cambios son múltiples y aquí mencionaremos solo algunas.

En este apartado haremos alusión principalmente a los cambios requeridos en la forma de entender la función y el funcionamiento de la universidad para centrarnos más adelante en las innovaciones metodológico-didácticas que implica el proceso de convergencia europea.

La primera razón es de supervivencia. Como afirma Peters (2003) sólo aquellas organizaciones que sean completamente flexibles ante el cambio y capaces de adaptarse a este tienen esperanzas de sobrevivir y tener éxito. De hecho, este argumento viene siendo cierto desde hace ya bastante tiempo. La diferencia estriba en la velocidad a la que hay que adaptarse al cambio.

En segundo lugar, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los futuros empleadores dentro y fuera de Europa demandarán información fiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea camina en paralelo a un área de educación superior. Por otro lado, Europa debe hacer frente a EEUU (1) y debe ser competitiva en investigación (2), en la oferta de estudios y en la preparación para las empresas. Aquí debemos advertir la escasa contribución de recursos privados en Europa.

En tercer lugar, las nuevas tecnologías. Los rápidos avances científicos y tecnológicos y su difusión generalizada proporcionan potentes herramientas para el tratamiento de la información y permiten establecer redes de comunicación que facilitan una veloz circulación de personas e información por todo el planeta. Hoy, en la sociedad de la información y del conocimiento, el docente no puede ser considerado un mero transmisor de informaciones; tarea en la que podemos ser ventajosamente reemplazados por las avanzadas plataformas de tratamiento y difusión de la información. Entendemos que en el momento presente, el objetivo de la enseñanza universitaria es favorecer y estimular el rigor en la selección de la información según sean las intenciones y objetivos del estudio, fomentar la organización sistemática y racional de dicha información y fundamentar sus posibles interpretaciones y alternativas. Para construir este tipo de pensamiento se requiere la participación activa del alumno/a. Se hace necesaria un tipo de enseñanza que consiga combinar adecuadamente las virtualidades de la presencialidad y las nuevas posibilidades de apertura y diversificación que ofrecen las TIC.

En último lugar, estos cambios se sitúan en el contexto de la sociedad del conocimiento también llamada la sociedad del aprendizaje íntimamente ligada a la comprensión de la educación en un contexto más amplio: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (*LLL- Long Life Learning*, (Jarvis, 2008)). Es decir, una formación concebida como el inicio de un proceso formativo que durará toda la vida, donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un

contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente.

En este escenario se pone de moda el conocido eslogan: Estudiar toda la vida para trabajar toda la vida. En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. De esta manera, la universidad retoma y continúa la formación pre-universitaria y no cierra el proceso formativo sino que lo concibe como un escalón más en el continuum de aprendizaje y desarrollo profesional que durará toda la vida de los sujetos. Por otro lado, como apunta el informe CIDUA (2005) es preciso tener presente que: "La función formativa de la universidad ya no debe dirigirse únicamente a la preparación de jóvenes para el ingreso en el mundo laboral, ni a la formación sólo de las élites, sino a toda persona que desee o necesite readaptar su desempeño profesional con nuevos aprendizajes que le ayuden a no estancarse ni laboral ni personalmente, en un mundo en cambio".

Los retos que la sociedad del conocimiento plantea nuevos desafíos a la enseñanza y aprendizaje universitarios. Fundamentalmente con la rápida obsolescencia de los conocimientos. La formación permanente, basada en gran medida en el autoaprendizaje, se va conformando como una necesidad indiscutible para las gentes de nuestro tiempo.

La naturaleza del conocimiento presenta determinados rasgos, propios de nuestro tiempo que podríamos formularlos en estos términos:

- El saber cada vez más inabarcable, diverso y difícil de relacionar.
- La especialización y fragmentación creciente de los saberes.
- La aceleración en el ritmo de producción y creciente caducidad.
- La concepción crecientemente perspectivista con cierto carácter relativo.

Lo cierto es que la universidad si quiere dar respuesta a estos tiempos debe prestar atención a los cambios que se están produciendo en su entorno ya que mucho de esos cambios tiene implicaciones en la forma de organizar la enseñanza universitaria propiciados por el EEES a los que hemos hecho referencia. Por nombrar solo algunos, nos referimos, a los créditos ECTS, al suplemento europeo al título, a la enseñanza basada en competencias, etc.

Es habitual hablar en este contexto de cambios, pero es necesario recordar que el cambio no se obliga. Cada uno de nosotros/as tiene la palabra. Y, sobre todo, no olvidemos que los cambios nunca pueden venir de impuestos desde arriba. Una propuesta crítica y alternativa a ésta sólo es posible desde un proceso de cambio compartido por todos los miembros de la organización, no diseñado sólo por la administración y asumido por los demás. Una alternativa que se configura desde presupuestos democráticos y de colaboración colectiva. Como afirma Fullan (1994b): "Las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas". Esto implica que, en gran medida, en lo que resulte el proceso de convergencia depende de nosotros, profesorado y alumnado.

Con este planteamiento, hacemos de nuevo alusión a Toffler (1985) cuando se refiere a las condiciones que hacen posible el cambio. Ciertamente la presión externa es importante y con ella contamos pero es necesario también que las personas implicadas en el mismo lo estimen interesante para que se

comprometan en la búsqueda activa de alternativas coherentes y modos de hacerlo posible a través de actuaciones concretas: planes de estudio, guías docentes de las materias, organización curricular, prácticas, el trabajo en equipos docentes, etc.

2. Un proceso de innovación educativa

Nos ahorraremos el esfuerzo de poner de manifiesto la necesidad de la innovación entendida como mejora de la práctica docente y de la organización que en el campo empresarial ha quedado tan patente en publicaciones como la de Spencer (2003).

Uno de los cambios sustanciales es el Sistema Europeo de Transferencia y acumulación de Créditos (ECTS). Un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la carga de trabajo que el estudiante necesitaría para la consecución de los objetivos de un programa. El sistema de trabajo basado en ECTS implica grandes cambios tanto en el papel del profesor como el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adopción de una estructura común de créditos ECTS es también una herramienta para visualizar un cambio de fondo en la concepción de la docencia universitaria, que debe pasar de una actividad hasta ahora fundamentalmente centrada en el profesorado, a una concepción basada en el papel activo del alumnado en la construcción de aquellas capacidades (conceptuales, relaciones, de organización y gestión etc.) necesarias para su futuro desempeño profesional y social. Este sistema conlleva también una reformulación del planteamiento y de la organización del currículum de la educación superior mediante su adaptación a nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y en la adquisición de competencias.

En otras palabras, el proceso enseñanza-aprendizaje se centra más que nunca en el sujeto de aprendizaje y, por tanto, en su proceso de adquisición y maduración de los diversos aprendizajes. Al mismo tiempo, la movilidad de los estudiantes para acceder a los estudios de otras universidades europeas plantean nuevos desafíos a la labor de inclusión e integración no sólo en las instituciones superiores de países distintos al de origen, sino también en la articulación de los currículums formativos como han puesto de manifiesto algunas investigaciones europeas (Pedicchio y Fontana, 2000).

Hay que tener presente que, como cualquier innovación educativa, estamos ante un proceso con múltiples facetas: en él intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afecta a diferentes planos contextuales, desde el nivel del aula hasta el del grupo de universidades. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinan, filtran y den forma a los cambios propuestos. Las innovaciones educativas tienen como principal reto los procesos de aceptación por parte de las personas, los grupos y las instituciones (las cosas materiales y la información son, desde luego, más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos).

Al mismo tiempo, la innovación educativa, como cambio de mentalidad, de representaciones individuales y colectivas y de prácticas que es, no resulta ni es espontánea ni casual, sino intencional, deliberada e impulsada voluntariamente,

comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Ni las estrategias arriba-abajo, ni las abajo-arriba (centro-periferia y periferia-centro en la nomenclatura de Stenhouse) funcionan por sí solas, sino que se requiere una combinación adecuada de ambas (Fullan, 1994a). Las estrategias centro-periferia, aun disponiendo de una buena plataforma de difusión, no suelen tener el impacto deseado. En sentido opuesto, como señalan Fullan (2002), un buen desarrollo profesional por sí solo no es efectivo, la cultura organizacional debe cambiar.

En definitiva, estamos hablando de una innovación que podríamos resumir en:

- *Cambio en la misión de la educación universitaria:* Paso del modelo de universidad napoleónica a la universidad formadora y educadora.

- *Cambio en las concepciones y prácticas tradicionales:* Cuál es el rol del profesorado, qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer en el nuevo contexto institucional universitario.

- *Cambio en el perfil profesional y las tareas del profesorado:* Del enseñar a facilitar el aprendizaje. Del proceso E-A al proceso A-E. Qué es aprender y nuestro aprendizaje.

- *Cambio en los objetivos y contenidos:* Formación por competencias: conocimientos, destrezas, actitudes, valores.

- *Cambio en los métodos docentes:* De centrados en el profesorado a centrados en los estudiantes. De métodos expositivos a métodos activos.

- *Cambio en los medios:* Nuevas tecnologías y sus posibilidades. *E-learning*.

- *Cambios en la evaluación:* Evaluación de competencias. De la evaluación final a la evaluación continua y diversificada.

- *Cambio en el enfoque de la educación:* Hacia la educación como acto colegiado. Aprendizaje cooperativo entre profesores e interdisciplinaridad. Comunidades de práctica y de aprendizaje, equipo docente.

Para muchos, la convergencia se ha presentado como una *oportunidad* (Rué, 2007) para transformar las estructuras actuales del sistema universitario en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes. Se puede ver como una oportunidad para que la institución universitaria, como organización para el aprendizaje y como institución que aprende pueda revisarse y mejorar su servicio a la sociedad y la cultura europea. A niveles más cercanos a los profesores, este proceso se encara como una oportunidad de transformar el sistema tradicional de enseñanza en un modelo que se centre en el aprendizaje y en aprender a aprender.

2.1. Las metodologías activas

Lamentablemente, el sistema universitario sigue centrado en el trabajo docente y en la clase presencial sin enfatizar el enfoque orientado al trabajo del alumnado. Avanzar en la línea europea que considera el crédito europeo como la productividad del estudiante, significa ir paulatinamente cambiando la orientación magistral hacia un enfoque de mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado, lo que implica una modificación del papel docente y un cambio del trabajo del estudiante.

El método es un procedimiento reglado, fundamentado teóricamente y contrastado. Es un plan de acción por pasos, en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos que tiene que tomar en consideración variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza aprendizaje y variables sociales y culturales. Por eso, cada método tiene sus indicaciones y contraindicaciones. Cada método es bueno para determinadas situaciones de E-A, pero ningún método es bueno para todas.

El uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar, y el conjunto de variables que acabamos de señalar condicionan la pertinencia de un determinado método. La elección también depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de E-A. El profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos. La elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno.

Entre estos polos cabe establecer un continuo de combinaciones con participación diferencial de los extremos. Con respecto al aprendizaje, la elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.

Aunque los resultados de la investigación muestran que no existe un método mejor que otro de forma absoluta, sí nos aportan algunas conclusiones interesantes y a tener en cuenta: para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces (Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2008).

Los resultados superiores obtenidos con los métodos adecuados son atribuidos más a la cantidad y calidad de trabajo personal que exigen, que al método *per se* (Prégent, 1990).

Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Todos estos datos nos indican que el cambio de modelo educativo hacia el que pretende dirigirse el proceso de Bolonia determina, de algún modo, el tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje enseñanza más pertinentes (Huber, 2008). En este contexto, las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes: los *resultados de aprendizaje esperados*, que en estos momentos se centran en las diferentes competencias tanto específicas como genéricas vinculadas a los títulos universitarios y, las *características de un aprendizaje eficaz*, vinculadas a los modelos socio-constructivistas. Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando,

analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

No existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/o conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.

En síntesis, en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de las diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos.

2.2. El aprendizaje de competencias

El término competencias en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes en la que estos cobran un papel más activo en su formación.

Entrar en la clarificación conceptual de este término rebasa las posibilidades de este artículo pero cabe destacar algunas ideas relacionadas con el concepto de competencias. En primer lugar, el EEES está unido principalmente a la *empleabilidad* (3): "Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados" (MEC, 2006).

El Ministerio (2006, Apdo. 15) define las competencias como: "Una combinación de *conocimientos, habilidades* (intelectuales, manuales, sociales, etc.), *actitudes y valores* que *capacitarán* a un titulado para afrontar con garantías la *resolución* de problemas o la *intervención* en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado".

Nos interesa más centrarnos en las posibilidades que este término nos da sobre el diseño de los planes formativos y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, especial importancia va a tener la adaptación de los programas antiguos por objetivos (en muchos casos sólo programas de contenidos disciplinares) a programas por competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias que, conceptualmente, son un saber hacer complejo e integrador (Lasnier, 2000), lo que implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que

centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado).

Así pues, la introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación es algo más que la mera información. Formar no es transmitir. La formación no es sólo acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005). Como teoría explicativa de este aprendizaje, el modelo conductista se queda corto. La explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es más coherente con la naturaleza de las competencias. Desde esta perspectiva las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero.

En este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El profesor va cediendo terreno a favor del alumno que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje.

La tarea fundamental del profesorado es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados (trabajo en equipo, los estudios de caso, ABP, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en red, las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son algunas metodologías que parecen adecuadas) y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. La planificación puede materializarse a través de distintos documentos (plan docente, guías docentes...) y difundirse por distintas vías: en una plataforma, en la web de la asignatura, en un tablón, en un documento en papel...

Referencias bibliográficas

CIDUA (2005). *Informe sobre la innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas.

De la Cruz, M. A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Fullan, M. (1994a). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. En R. J. Anson (comp.), *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*. Washington, DC: US Department of Education Report.

Fullan, M. (1994b). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmar Press.

Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.

Huber, G. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 2008, (59-81).

Jarvis, P. (2008). *The Routledge internacional handbook of Life Long Learning*. Florence: KY, Routledge.

Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. M. y Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning with Technology*, 3rd. edition. Upper Saddle River, N. J.: Pearson.

Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia*.

MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. 21 de diciembre, apdo. 21.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (eds.) (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Pedicchio, M. C. y Fontana, I. (eds.) (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipografico Editoriale d'Ateneo.

Peters, T. (2003). *El seminario de Tom Peters. Los tiempos de locura requieren de empresas locas*. Argentina: Ed. Atlántida.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Spencer, M. D. (2003). *¿Quién se ha llevado mi queso? Como adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Madrid: Urano.

Toffler, A. (1985). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Notas

(1) Véase por ejemplo el *President's Report* de Harvard University, por Derek Bok, a los/as Members of the Board of Overseas (Junio 2007).

(2) Llama la atención que la Universidad de Harvard ha publicado recientemente un informe que considero relevante para instituciones universitarias que deseen establecer un equilibrio entre los recursos que se invierten en fomentar la investigación y los que se invierten en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *A compact to enhance Teaching and Learning at Harvard*. January, 2007.

http://www.fas.harvard.edu/home/news_and_events/releases/taskforce_012420_07.pdf. Uno de los temas recurrentes de este informe es la profesionalización de la enseñanza, es decir, el objetivo de elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada.

(3) Ver el estudio presentado por Jean-Jacques Paul (2006), del Instituto de Investigación IREDU de Bourgoñe, desde 1998 a 2000 se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos tratando de estudiar la relación entre la educación superior y el empleo, cuatro años después de su graduación. Paul, J. (2006). *At the centre of the Bologna process: European universities train their students to face knowledge-based societies?* *Revista española de educación comparada*. Madrid: UNED.