El reto en la innovación docente: El EEES como punto de encuentro

David Caldevilla Domínguez

El reto en la innovación docente: El EEES como punto de encuentro

Vision Libros

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas de las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2012 EL RETO EN LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL EEES COMO PUNTO DE ENCUENTRO
© David Caldevilla Domínguez
davidcaldevilla@imagometrica.com
© 2012 Editorial: Vision Libros
C/ San Benito, 21, Local 28029 Madrid
Tel: 0034 91 3117696 Web: www.visionlibros.com
Vision Libros es marca registrada de Vision Netware S.L.

ISBN: 978-84-9011-475-9
Descargado de: www.visionlibros.com

Disponible en papel y ebook
www.vnetdistribuciones .com

Pedidos a:
pedidos@visionnet.es

Si quiere recibir información periódica sobre las novedades de nuestro grupo editor envíe un correo electrónico a:
subscripción@visionnet.es

A Marga, mi esposa,
porque aún lo es
pese a todo lo que mi trabajo supone de atentado
contra una vida matrimonial normal

El presente libro, *El reto en la innovación docente: El EEES como punto de encuentro*, tiene como objetivo aunar investigaciones originales en el ámbito del EEES (Espacio Europeo de Enseñanza Superior o Plan Bolonia), aplicado específicamente en los campos de: Comunicación, Sociología, Tecnologías de la Información y Audiovisuales (cine, televisión, radio).

Los siguientes capítulos constituyen los resultados de nuevos aportes dentro de la colección "*Nuevo impulso educativo*" a fin de que sean expuestos mediante su difusión, ante la Comunidad científica especializada en el área temática de la innovación educativa y los nuevos espacios docentes.

Constituyen un esfuerzo científico por realizarse en ellos un análisis actualizado, crítico y valorativo a partir del estudio de las fuentes especializadas de información del área disciplinar en el que se desarrolla el EEES, tanto en formas como en contenidos.

Para seguir los criterios de calidad con el necesario celo, se ha constatado que los capítulos presentados no han sido publicados previamente en su totalidad, que son por tanto originales, fruto de investigación y/o reflexión (para los de tipo ensayístico) propia, así como que nunca han sido postulados para otras publicaciones del tipo que fuere.

También se constata que su publicación ha sido bajo el consentimiento de todos sus autores y por las autoridades responsables (tácita o explícitamente) en el que se ha realizado la investigación en que algunos capítulos están basados.

A fin de mantener un listón elevado en cuanto a la calidad de los contenidos, siempre desde el enfoque del rigor científico, el coordinador verifica que el proceso de revisión de manuscritos se ha realizado bajo el principio de la revisión arbitral por pares categoriales, mediante dos informes ciegos

(y un tercero de desempate de existir discrepancias entre ambos), por revisores externos a la editorial Vision Libros y pertenecientes a la Comunidad Universitaria Internacional Hispana.

El coordinador y el editor han verificado que todos los manuscritos son de carácter científico, presentan un alto nivel de redacción y coherencia y, finalmente, que todos los textos se hallan en relación con el objetivo y alcance temático del libro y de la colección en que éste se halla incardinado.

Los árbitros universitarios designados han valorado los siguientes aspectos:

a) Originalidad del manuscrito.
b) Metodología empleada.
c) Calidad de los resultados y conclusiones, así como coherencia con los objetivos planteados en el libro y en la Colección *'Nuevo impulso educativo'*, y
d) Calidad de las referencias bibliográficas consultadas.

Todo este esfuerzo por conseguir la excelencia en la divulgación en los planos formal y de contenido se ve reflejado en las siguientes páginas, quienes aúnan la innovación en la enseñanza, a la que conduce el EEES, con la más clásica tradición universitaria de la relación discente-docente.

Creemos que este gran esfuerzo, que ya se ha visto compensado por la satisfacción del trabajo bien hecho, se volverá a ver justificado por la cálida acogida que los lectores harán, a buen seguro, de él.

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense (España)
Coordinador del libro

Índice

Págs.

INTRODUCCIÓN

El reto en la innovación docente: El EEES como punto de encuentro
David Caldevilla Domínguez 13

CAPÍTULOS

I. Las TT.II.CC. como herramienta de innovación docente en el EEES
David Caldevilla Domínguez 19

II. Los planes de Carreras y los sistemas de Promoción Profesional como referencia para el nuevo EEES: El caso de la Corporación RTVE
Miguel Ángel Ortiz Sobrino 39

III. Las fórmulas docentes en la enseñanza de la historia: Una revisión a sus efectos
María Elena del Valle de Villalba 59

IV. Experiencia de innovación docente a través de un cortometraje en inglés
José Díaz-Cuesta 73

V. Adquisición y desarrollo de competencias de los comunicadores digitales ante el reto del EEES
Francisco Cabezuelo Lorenzo 91

VI. El aula ubicua. Pontecialidades de implantación del *podcasting* en la titulación de Comunicación Audiovisual
Teresa Piñeiro Otero 105

VII. El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación: Discursos institucionales, formación continua e innovación
Javier Rodríguez Torres 121

VIII. Portales educativos oficiales
José Francisco Durán Medina 137

IX. Deconstrucción de la eficiencia comunicativa gráfica: Innovador método docente en el análisis y construcción de los mensajes publicitarios
José Jesús Vargas Delgado 155

X. La instrucción audiovisual como método aplicado
Beatriz Peña Acuña y María Concepción Parra Meroño 175

XI. Bases de datos sobre cine y televisión para los nuevos grados del EEES
Graciela Padilla Castillo 191

XII. El EEES, un destino seguro a distintas velocidades
Carmen Salgado Santamaría 205

XIII. Tratamiento informativo desde la perspectiva de género
María de las Mercedes Zamarra López 221

Págs.

XIV. Sociedad de la información y educación: expresiones de convergencia
Clara Janneth Santos 239
XV. Innovación en la exploración del género. Una propuesta sobre la resistencia a los discursos universales hegemónicos feminista y extraño: un modelo "emic" de género y sexualidad de Tailandia
Otto F. von Feigenblatt 257
XVI. El EEES: Guía básica para docentes
Elvira Calvo 275
XVII. La necesaria conexión de la web 2.0 y 3.0 con el EEES
Juan Enrique Gonzálvez Vallés 289

Introducción

El reto en la innovación docente: El EEES como punto de encuentro

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense de Madrid
Coordinador del presente libro

Hablar sobre el EEES es hablar sobre un reto. Toda innovación conlleva desafíos, pero en este caso lo que está en juego es un modelo docente y educativo para los próximos lustros en una coordinación internacional sin precedentes.

Cuando nos propusimos varios investigadores hablar sobre novedades en la docencia, convinimos en que no sólo el EEES supone innovación ya que las aulas exigen constantes esfuerzos a los docentes para adecuar los contenidos a las exigencias de los nuevos tiempos.

Si antes educábamos a una generación preinformática, ahora nos sumergimos en aguas pobladas por nativos digitales que manejan las nuevas herramientas electrónicas con una soltura envidiable sino abrumadora.

Las TT.II.CC. surgen como el Cornucopia moderno, dejando de un lado, peligrosamente, el concepto de aprendizaje a través del estudio, único motor eterno de la superación cultural. Es cierto que la aproximación a los contenidos puede ser facilitada mediante la tecnología (novedosísima/obsoleta año tras año), pero será finalmente el alumno quien asimile y atesore contenidos para posteriormente producir nuevos desde los existentes.

Si consideramos en su total amplitud, un giro copernicano como el pretendido, hallaremos que basa su carta de naturaleza en una

serie de presupuestos políticos que arrancan desde la Declaración de Lisboa (2007) tras la Declaración de Bolonia (1999). Sobre el lema: Universidades fuertes para una Europa fuerte, se pretende cimentar la formación y, por ende, el éxito vital de las generaciones venideras. Estos textos, que pueden ser consultados en los siguientes enlaces que adjunto al final de esta introducción, nos adentran en un mundo de contenido político sobre la visión que de la educación superior se tiene en un conjunto de países con unidad monetaria, con una pequeña unidad política y con una nula coincidencia educativa.

Este *status quo* es el que fornece a los muñidores de la Unión Europea para tratar de hacer converger a los miembros de este Estado de Naciones en una disposición general de acompasamiento de sus sistemas educativos para hacerlos equivalentes e intercambiables. Obviamente se comienza por el segmento superior de la misma, para, quizás en unos pocos años, reformar la secundaria.

Si planteamos un símil de dos tierras separadas por un río vivificador, vemos aquende como se consideran obsoletos los métodos de enseñanza, pero sin incidir en una igualdad de contenidos (¿quizás un despiste general o quizás un pactado *laissez-faire* a los gobiernos nacionales?) a partir de las nuevas posibilidades de la tecnología como centro de estudio y como herramienta para los demás saberes. Allende hallamos una tierra no hollada por la rémora del pasado que se promete feraz, pero que no afronta los problemas de la Universidad en su conjunto, sino que, epidérmicamente, trata de unificar ciertos criterios formales y métodos novedosos como mayor y mejor aportación a la formación de los nuevos europeos del siglo XXI.

Todo camino, por largo que sea, comenzó con un simple paso, como afirmaba Confucio, y siglos más tarde recordaba el propio Mao. Este desiderándum debe ser tomado como si de un *albo lapillo notare diem* para nuestro futuro.

El docente, gran actor dentro de este nuevo escenario, ha sido llamado a encarnar el papel de protagonista secundario tras las TT.II.CC., verdaderas *primas donnas* de este nuevo sistema.

Quizás las siguientes páginas ayuden a los docentes internacionales (ya que no sólo Europa tiene como objetivo hacer medrar sus resultados educativos) a descubrir y posteriormente poder plantear situaciones que los ayuden a mejorar su relación con los dicentes

a través de experiencias ajenas que enriquezcan su visión de su labor.

El futuro, ese país desconocido, como afirman en la película *Star Trek VI, aquel país desconocido*, deberá ser escrito en renglones rectos, pero con letra digital. Esta rectitud es el camino que nos muestran los políticos, el tipo de letra los países y nosotros, los soldados de este ejército invencible del saber, debemos dotarlo de contenido.

El presente libro desea ser una

Suerte para ésta, nuestra vieja nueva tarea.

Principales hitos para la Enseñanza Superior en Europa:

1. Reunión de Ministros Europeos de Educación

— Declaración de Bolonia
  - Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia, junio de 1999. [http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf]

— Declaración de la Sorbona
  - Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido). La Sorbona, París, mayo de 1998 [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/lasorbnne.pdf]

— Encuentro de Praga Comunicación de los Ministros de Educación europeos, reunidos en Praga en 2001 [www.ucm.es/cont/descargas/documento1799.pdf]

— Encuentro de Berlín: Realising the European Higher Education Area. Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior. Berlín, 19 de septiembre de 2003 [www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf]

— Encuentro de Bergen: The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Bergen, 19 - 20 de mayo de 2005 [www.crue.

org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf]

2. Asociación de las Universidades Europeas (EUA)

— Lisboa 2007
  - Declaración de Lisboa 2007. Las universidades de Europa más allá del 2010. Diversidad con un propósito común [www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf]

— Glasgow 2005
  - Declaración de Glasgow 2005. Universidades fuertes para una Europa fuerte [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/glasgow.pdf]

— Graz 2003
  - Declaración de Graz 2003. Después de Berlín: el papel de las universidades [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/graz.pdf]

— Salamanca 2001
  - Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, celebrada en la Universidad de Salamanca [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/salamanca.pdf]

— Tendencias en las estructuras de enseñanza
  - Tendencias 2005. Universidades europeas. Puesta en práctica de Bolonia [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/traduccion_tendencias05.pdf]
  - Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (Julio 2003). Traducción realizada por la Universidad de Jaén [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/traduccion_tendencias03.pdf]
  - Trends in Learning Structures in Higher Education (Marzo - Mayo de 2001) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/trends01.pdf]
  - Trends in Learning Structures in Higher Education. Guy Haug y Jette Kirstein (Junio 1999) [www.usc.es/

export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/trends99.pdf]

— Student Göteborg Convention (Göteborg, Sweden - March 2001) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/students_goteborg.pdf]

3. España

- EEES (Página del Ministerio de Ciencia e Innovación con información sobre el EEES) [www.queesbolonia.gob.es]
- La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Febrero de 2003 [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/documento_marco.pdf]

— CRUE [www.crue.org]

- Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (Madrid, 6 de octubre de 2003) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/declaracionAG6102003.pdf]
- Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (Santander, 12 de septiembre de 2003) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/EspacioEU_Santander.pdf]

4. Homologación y convalidación de Planes de Estudio

— REAL DECRETO 285/2004 de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (Publicado en el BOE nº 55 de 4 de marzo) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/rd285homologaciontitulos.pdf]

— REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo

el territorio nacional [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/rd49planesestidiosterritorio.pdf]

5. Sistema de Créditos (ECTS)

— Real Decreto 1125/2003, del 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224 de 18 de septiembre de 2003) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/rd112504credito.pdf]
— Sistema europeo de transferencia de créditos. Guía del Usuario Comisión Europea (1998) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/guiausuariocomisioneuro98.pdf]
— El crédito europeo y el sistema educativo español (grupo técnico nacional de expertos, septiembre de 2002) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/creditoinformetec.pdf]

6. Suplemento Europeo al Título

— Real Decreto 1044/2003, del 1 de agosto, polo que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218 de 11 de septiembre de 2003) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/rd4403suplemento.pdf]
— El suplemento europeo al título (grupo técnico nacional de expertos septiembre de 2002) [www.usc.es/export/sites/default/gl/goberno/vrodoces/eees/descargas/suplemento-vigo2002_.pdf]

NÍHIL ÓBSTAT. IMPRIMÁTUR

I

Las TT.II.CC. como herramienta de innovación docente en el EEES

David Caldevilla Domínguez
Universidad Complutense de Madrid

1. El EEES como innovación en Competencias y Metodologías gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación

La Universidad europea pretende modificar los elementos que sustentan su naturaleza, de manera que los resultados docentes se vean mejorados en simbiosis con las necesidades de los mercados laborales. Esta loable intención recae, sobre todo y especialmente, en el empleo de nuevas tecnologías como vehículo de nuevos conocimientos.

La situación podría tildarse de universal (o ecuménica) porque es un esfuerzo en que se quieren ver comprometidos todos los países de la Europa occidental para poder facilitar la movilidad de personas (alumnos y profesores) así como de conocimientos estructurados dentro de los rígidos corsés de las titulaciones superiores.

Para ello, se han diseñado planes comunes de enseñanza en cuanto a formas, pero, quizás, sin entrar en el verdadero meollo de la cuestión, que serían los contenidos detallados, de manera que si las formas ayudan (aunque irónicamente los calendarios lectivos no coinciden entre países), se ha considerado que las formaciones recibidas por los discentes se aparejarán.

Este *desiderándum* ha recibido respuestas contrarias en algunas universidades de referencia (especialmente las sajonas ya que ellas

son las que suelen marcar los baremos de evaluación de las Universidades mundiales, en una muestra más de su innegable y superior inteligencia para definir el marco de actuación), entre ellas, paradójicamente la propia Universidad de Bolonia (la más antigua del mundo, con más de 850 años).

Este camino en común que se desea recorrer, actualmente presenta ciertas limitaciones, pero, que, suponemos en breve, serán superadas por la necesidad de generar espacios comunes en todos los ámbitos europeos de gestión.

En el nuevo marco del EEES se manejan dos herramientas fundamentales para entender el cambio de las nuevas metodologías pedagógicas con el fin de alcanzar los objetivos diseñados en la Declaración de Bolonia de 1999 (refrendado por la 'Declaración de Lisboa' en 2007): los créditos ECTS y las Competencias.

El presente artículo se divide en tres partes: (1ª) en la primera pretendemos abordar la definición de estos dos conceptos clave (créditos y competencias) y estudiar cómo los nuevos estudios de grado y máster influyen en los métodos psicopedagógicos actuales; (2ª) en la segunda parte del artículo trataremos las nuevas metodologías de enseñanza adoptados por este nuevo Espacio Educativo y que revolucionan la forma de impartir la docencia en las aulas; (3ª) y en la tercera parte la forma en la que las nuevas TT.II.CC. (Tecnologías de la Información y la Comunicación) servirán al alumno para su desarrollo personal, académico y profesional.

2. EL MAREMÁGNUM DE LOS CRÉDITOS Y LAS COMPETENCIAS

2.1. ¿En qué consisten los créditos ECTS?

El Plan Bolonia refleja sobre el papel las preocupaciones de la Universidad Europea sobre el futuro desarrollo de la sociedad común del conocimiento y el bienestar.

Uno de los mayores retos de esta Declaración es la conjunción de las metodologías docentes. Requiere por tanto el apoyo conjunto de los Centros Universitarios, las Administraciones Educativas, los

poderes políticos encargados de la educación, los estudiantes, sus familias y los profesores comprometidos con una mejora continua de la actividad docente universitaria.

Para llevar a cabo esta homogenización, el Sistema de Educación Superior tiene como eje vertebral una serie de créditos académicos valorizados según su carga de tiempo y esfuerzo personal de alumno correspondiente que éste debe cumplir de forma ineludible para la consecución de su título de Grado. Son los llamados ECTS.

El ECTS (***E**uropean **C**redit **T**ransfer and accumulation **S**ystem* o Sistema de Transferencia y acumulación de Créditos Europeos), es la nueva forma de valoración de las enseñanzas universitarias. Su puesta en funcionamiento es una de las medidas principales que se han implantado en el Espacio de Educación Superior.

Este sistema de créditos sirve para dar cobijo a la necesidad de llegar a un sistema de equivalencias y reconocimientos comunes de los estudios cursados en otros países con el fin de facilitar las convalidaciones y el movimiento interuniversitario. Este nuevo sistema tiene como objetivo el protagonismo del estudiante como pilar del sistema universitario europeo.

2.1.1. ¿Cuál es el valor de un Crédito ECTS?

La mayor diferencia con el sistema de créditos anterior aplicado en España es que el ECTS recoge, no sólo la duración de las clases impartidas por el docente como venía haciendo hasta ahora, sino que también asimila la carga de trabajo total que el estudiante realiza de forma personal para superar cada asignatura, incluyendo:

1. Las horas de clases teóricas y prácticas (de obligado cumplimiento presencial);
2. El esfuerzo dedicado al estudio desarrollado en su casa o bibliotecas siempre guiado por un tutor;
3. La preparación y realización de exámenes.

El nuevo sistema de créditos valora la dicotomía entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Lo que supone que no sólo

se considera relevante aquello que transmite el profesor sino aquello que el propio alumno aprende gracias a su iniciativa personal, pero que es corregido y tutorizado para evitar errores.

El valor del crédito pasa de las diez horas de clase del sistema español a las veinticinco horas de carga de trabajo del sistema europeo. De estas veinticinco horas, nueve deben ser presenciales obligatoriamente y las restantes computan como horas de trabajo autónomo del alumno. Conformando finalmente cada curso al superarse setenta créditos ECTS.

Podemos llegar entonces a la conclusión de que el Crédito Europeo es el canon o medida computable que indica el haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa. La principal novedad respecto al sistema anterior es que al considerar los créditos no tenemos en cuenta lo que va a hacer el profesor sino lo que va a hacer el alumno, pasando de los créditos LRU, donde 1 crédito representaba 10 horas de trabajo del profesor en el aula (al igual que para el alumno), a los créditos ECTS, donde 1 crédito representa 25 horas de trabajo del alumno, pero lo fundamental es que los alumnos pasan de un modelo en el que reciben clase magistral (80%) y desarrollan unas prácticas (20%) a otro modelo en el que la clase magistral se reduce al 30% y el aprendizaje autónomo del alumno constituirá el restante 70%; por tanto, la disponibilidad de información para que el alumno lleve a cabo la adquisición de conocimientos de forma autónoma se convierte en el eje fundamental de todo el proceso. Para este objetivo, como veremos con detalle más adelante, será fundamental el uso de herramientas de las Nuevas Tecnologías de la Información.

2.1.2. Las nuevas formas de aprendizaje: "El aprendizaje a lo largo de la vida"

Otra de las claves de este nuevo proceso educativo radica en que las propias Universidades deberán planificar los contenidos de las diferentes asignaturas definiendo claramente los objetivos y las competencias que deben adquirir los alumnos. La redefinición de

los objetivos de la Educación Superior, que supone el proceso de convergencia europeo, implica un profundo cambio. Los estudiantes habrán de adquirir un aprendizaje que comprenda, no sólo el conocimiento específico de su carrera, sino además numerosas capacidades y destrezas, que nunca podrían adquirir con la enseñanza basada únicamente en la clase magistral. A partir de ahora, las metodologías docentes deben ser activas en el sentido de que el estudiante ocupe un papel protagonista, asumiendo un papel activo en la adquisición del conocimiento. Para ello se plantean aulas con 30 alumnos como máximo, algo de imposible consecución actualmente en algunas Facultades (básicamente las de Humanidades), por lo que su implantación va a ser, cuando menos, compleja.

El avance en las nuevas tecnologías de forma casi diaria requiere que la formación que recibe un discente deje de ser una "formación para toda la vida" y cobre protagonismo la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) como viene sucediendo de forma tradicional a una nueva concepción de adquisición de conocimientos bajo la fórmula "formación durante toda la vida".

Este concepto de formación continua-permanente fue definido por la Comisión Europea como "*toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones y las aptitudes*". El aprendizaje durante toda la vida recoge las siguientes dimensiones:

1. Empieza en la etapa de educación infantil y termina más allá de la jubilación superando por tanto la concepción temporal clásica del ciclo vital estableciendo para ello tres etapas: educación, trabajo y jubilación.
2. Se tiene en cuenta el aprendizaje formal, no formal e informal fomentando para ello las enseñanzas entre generaciones.
3. Debe ser entendido como todo aprendizaje emprendido a lo largo de la vida, cuya finalidad recae en mejorar los conocimientos, las habilidades y las aptitudes desde una perspectiva personal, social o laboral.

Un lugar privilegiado dentro del aprendizaje a lo largo de la vida tiene la alfabetización tecnológica (no tanto para las nuevas

generaciones de "nativos digitales" así como para aquellos "emigrantes digitales" incorporados a las nuevas tecnologías de forma más tardía). Las tecnologías de la información y comunicación (TT.II.CC.) pretenden hacer llegar la enseñanza universitaria a colectivos que de forma tradicional no podían acceder a ellas facilitando la actualización profesional y la educación a distancia de forma permanente (requisitos indispensables en una sociedad global cuyo contexto social, económico y cultural se encuentra en constante mudanza). También merece la pena destacar en este punto, el apoyo a la docencia presencial gracias a las nuevas tecnologías a través de lo que comúnmente se denomina "Campus virtuales". Lugares web albergados en los portales de las universidades en los que, accediendo con una clave personal, se pueden descargar contenidos, responder a exámenes, tener una comunicación más estrecha con los docentes y los propios contenidos, ampliar la información recibida en clase, preparar exámenes y trabajos y un largo etcétera.

En este escenario, la atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor, ya que, al focalizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, se contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente, a abatir los índices de suspensos (reprobación) y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal, por citar sólo algunas de las ventajas.

3. LAS COMPETENCIAS: ¿QUÉ ES EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

En este nuevo espacio de educación superior, la enseñanza no se limita a la transmisión de meros conocimientos (modelo clásico), sino que podemos entenderla como el método mediante el cual, el docente promueve o suscita las competencias educativas (conocimientos —competencias del saber—; habilidades —competencias

del hacer—; y hábitos —competencias del ser/estar—) a un discente mediante unas técnicas, en función de unos objetivos prediseñados (currículos disciplinares) y dentro de un contexto universitario superior. Es decir, el profesor no sólo enseña un temario al alumno, sino que lo enseña a cómo aprender esos y otros conocimientos.

Concomitantemente, el proceso de enseñanza, en este nuevo paradigma, es indisoluble de su complemento, el aprendizaje. Podemos definir "Aprender" como proceso mediante el cual el alumno procura captar y desarrollar contenidos expuestos por una fuente de información. Según Aristóteles "*Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender*". El nuevo EEES significa un triunfo de sus tesis.

En este contexto, el docente actúa como guía del aprendizaje de competencias que el estudiante, una vez terminado el grado, podrá desarrollar de manera satisfactoria en su ámbito personal y profesional. Este nuevo planteamiento docente sitúa al alumno como verdadero eje transversal de su aprendizaje.

Este nuevo papel protagonista del estudiante no debería finalizar una vez egresado, sino que, y gracias a la vertiginosa evolución tecnológica, le acompañará a lo largo de su vida. Las ofertas curriculares de las Universidades, muy probablemente evolucionarán hacia unos posgrados abiertos (no presenciales gracias a las TT.II.CC.) para el público en general, pero muy adecuados especialmente para los exalumnos, que mejoren su capacitación.

3.1. ¿Qué son las competencias?

El concepto de competencia es definido por la Real Academia de la Lengua Española como *"Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado".* La Declaración de Bolonia lo definió como (OCDE, 2002) la *"Habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito".* Relacionando estas habilidades con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.

El Ministerio de Educación quiso subrayar la acepción académica del término y no su sentido de atribución profesional. Para ello definió las competencias como:

> *"La combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales,...), 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".*

Sin embargo, colegimos que el término debe ser entendido desde su contexto integral. Las destrezas para llevar a cabo de forma exitosa una actividad laboral y/o investigadora no pasa únicamente por la memorización (competencia de saber o cognitiva) de una serie de conceptos clave sino, además, por la habilidad o competencia de saber aplicarlos, adaptarlos…, (competencia —no cognitiva— de saber hacer); Sin embargo, ahondando un poco más, también la habilidad o competencia de poder exponer, desarrollar, comunicar o formalizar estos conceptos resulta clave para la consecución de un puesto de trabajo una vez terminado el periodo universitario (competencia —no cognitiva— de saber ser y estar). Es por esto por lo que la enseñanza superior, lejos de centrarse únicamente en la exposición de conceptos o teorías, debe incorporar metodologías didácticas que promuevan y motiven la consecución de estas competencias demandadas por las empresas una vez egresado el titulado tras su carrera universitaria.

4. METODOLOGÍAS ADAPTADAS AL NUEVO ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La enseñanza basada en el aula y en la labor del profesor evoluciona hacía una enseñanza orientada al aprendizaje de destrezas mediante el trabajo de manera independiente, reforzando un nuevo modelo en la enseñanza superior que surge con la creación del EEES. El contenido que recogemos, en esta segunda parte del texto, consiste en la exposición de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje estudiados, entre otros, por M. de Miguel y que consideramos idóneos para la adaptación por parte del cuerpo docente a los nuevos retos educativos planteados por el nuevo Plan Bolonia.

4.1. ¿Qué son las modalidades de enseñanza?

Mario de Miguel entiende por modalidades de enseñanza "*las distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje*" (Miguel de, M., 2006: 19).

Al suponer el trabajo autónomo por parte del alumno un punto básico y fundamental del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, el crédito ECTS tiene en cuenta esta cantidad de trabajo exigible al alumno (un patrón-medida de cuántas actividades relacionadas con el aprendizaje son necesarias para obtener ciertos resultados). Se debe contabilizar el tiempo de trabajo en horas requeridas, esto incluye: la cantidad de horas invertidas en modalidades de enseñanza presencial (clases de teoría y de prácticas, seminarios, tutorías, etc.) y el número de horas invertidas en las actividades no presenciales creadas por los profesores para que las hagan los alumnos de manera autónoma (A) (trabajos *en línea*, estudio de la materia, trabajos cooperativos, etc.)

M. de Miguel distingue por tanto cinco modalidades de aprendizaje por parte del alumno en el transcurso de su carrera universitaria:

Clases teóricas: Definidas como "Hablar a los estudiantes". La finalidad de este método es hacer llegar la información a los alumnos promoviendo su comprensión de los distintos conocimientos y estimulando su motivación académica. Se trata de sesiones expositivas, explicativas o demostrativas de contenidos (tanto por el profesor como por presentaciones realizadas por los propios alumnos.

Seminarios o talleres: Entendidos como "*construcción de conocimientos a través de la interacción y la actividad*". Su finalidad consiste en trabajar con profundidad un aspecto o una materia específica, a través de la interacción personal con el alumno. Dependiendo de los contenidos por desarrollar, se pueden adoptar diferentes modalidades: El Seminario es el más indicado para actividades que requieran un debate, una reflexión o un intercambio de puntos de vista o conocimientos; mientras que los talleres son más indicados para enseñar habilidades procedimentales de carácter más práctico.

Clases prácticas: Se basan en "Mostrar cómo deben actuar". Su finalidad consiste en guiar al alumnado en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. Sirven para acercar al alumno al futuro de su profesión cuando acaben el Grado. Dentro de las prácticas que podemos realizar en el aula conviene destacar las prácticas de campo, que se diferencias de las externas en que van ligadas a una materia concreta y es el propio profesor de esa materia encargado de dirigirlas. Dentro de este campo podemos incluir cualquier tipo de prácticas (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, investigaciones de campo, aplicaciones informáticas…)

Prácticas externas: La finalidad de esta modalidad es que el alumno desarrolle actividades en un entorno relacionado con el ejercicio de su profesión. Dentro de esta modalidad podemos diferenciar entre: el *prácticum* (puede formar parte o no del plan de estudios como una materia específica); las prácticas en empresa (desarrolladas por los egresados de una titulación); y prácticas clínicas (vinculadas a las Ciencias de la Salud); o, finalmente, la formación realizada en empresas y entidades externas a la Universidad durante el curso (prácticas asistenciales, becas…)

Tutorías: Dentro de esta modalidad podemos diferenciar tres tipos de tutorías: (1ª) tutoría docente (se centra en apoyar al alumno en el aprendizaje de una asignatura concreta, en facilitar la adquisición de técnicas y estrategias para el trabajo autónomo, favorecer el trabajo autónomo, detectar la falta de conocimiento y habilidades); (2ª) la tutoría de seguimiento (se centra en apoyar al alumno en la toma de decisiones y en la orientación en el estudio); (3ª) y la tutoría de orientación laboral (se centra en apoyar al alumno en la orientación y toma de decisiones vinculada, específicamente, con su inserción laboral una vez graduado). Estas tutorías poseen una componente esencial de relación personal de ayuda, donde un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en su proceso formativo.

Para poder desarrollar estas cinco modalidades de aprendizaje se precisan los siguientes métodos de enseñanza:

En el cuadro adjunto se relacionan los métodos más afines para desarrollar las distintas modalidades organizativas expuestas.

TABLA 1
CUADRO RESUMEN DE LOS DISTINTOS MODELOS ORGANIZATIVOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN EL EEES

P/A	Modelos organizativos	Métodos de enseñanza
Horario presencial	Clases teóricas/expositivas	Lección magistral.
	Seminarios/Talleres	Estudio de casos. Resolución de ejercicios y problemas.
	Clases prácticas	Resolución de ejercicios y problemas. Aprendizaje basado en problemas.
	Prácticas externas	Aprendizaje basado en problemas.
	Tutorías	Aprendizaje orientado a proyectos. Contrato de aprendizaje.
Horario no presencial	Estudio y trabajo en grupo	Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje cooperativo.
	Estudio y trabajo individual/ autónomo	Aprendizaje orientado a proyectos. Contrato de aprendizaje.

Fuente: DE MIGUEL, M.: *Métodos y modalidades de enseñanza superior*. Madrid, Alianza, 2006 pp. 25.

TABLA 2
MÉTODO DE ENSEÑANZA: LA LECCIÓN MAGISTRAL *(LECTURING)*

Definición	Estrategia metodológica basada en la exposición estructurada de un tema. La finalidad es transmitir y facilitar información organizada siguiendo unos criterios adecuados a la finalidad perseguida. El profesor es considerado una autoridad científica en la materia y un hábil comunicador didáctico que permite la comprensión de la información expuesta.
Competencias por desarrollar	**Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales**. • Adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos de la materia (conceptos, modelos,…). • Aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas de carácter profesional. **Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas**. • Capacidad de síntesis, análisis, aplicación, evaluación,.. • Estrategias de planificación, organización y gestión de tiempo y recursos de aprendizaje. **Basadas en el desarrollo de actitudes y valores**. • Desarrollo de la motivación, la atención, el esfuerzo, la participación,… • Desarrollo de habilidades relacionadas con la formación permanente.
Estrategias organizativas	• La modalidad organizativa más apropiada para el desarrollo de esta técnica es la clase teórica. • Técnica dirigida al gran grupo.

Fuente: DE MIGUEL, M: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencia.* Madrid, Alianza, 2006 pp. 27-52.

TABLA 3
MÉTODO DE ENSEÑANZA: ESTUDIO DE CASOS
(*CASE STUDY*)

Definición	Estrategia metodológica en dónde se analiza con profundidad un acontecimiento o problemática real. Vincula la teoría con la práctica y su finalidad es que el alumno conozca, interprete, genere hipótesis, contraste ideas, diagnostique y lleve a la práctica posibles soluciones. La solución a un caso no es única. Esta metodología se estructura en torno a tres fases: una primera fase en la que el profesor presenta el caso y el alumno, en sesión grupal guiada por el profesor realiza un primer análisis; en una segunda fase, y ahora con grupos pequeños o con todo el grupo, se expondrá un análisis más profundo en el que se expondrán puntos débiles y fuertes y en el que se dará respuesta a cada uno de los elementos; y una tercera fase de exposición de conclusiones y recomendaciones encaminadas a la toma de decisiones.
Competencias por desarrollar	**Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales.** • Análisis, razonamiento y toma de decisiones. • Interpretación de lo casos en el contexto del marco teórico • Generar nuevos conocimientos. **Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas.** • Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado que se ajuste al mundo real. • Habilidad en la comunicación de ideas y argumentación. • Habilidad para organizar a las personas en la resolución de un caso. **Basadas en el desarrollo de actitudes y valores.** • Desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo. • Tener iniciativa para poder resolver problemas con responsabilidad y autonomía, sopesando ventajas e inconvenientes.
Estrategias organizativas	• Las modalidades organizativas más idóneas para el desarrollo de esta técnica son los seminarios y talleres. • Los casos serán resueltos por grupos reducidos (6-10 personas). También se puede combinar con el trabajo individual, en parejas y en gran grupo. • Dinamizar el proceso a través de debates, tormentas de ideas,… Estrategias de enseñanza.

Fuente: DE MIGUEL, M.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencia*. Madrid, Alianza, 2006 pp. 53-81.

TABLA 4
MÉTODO DE ENSEÑANZA: RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS Y PROBLEMAS
(*PROBLEM SOLVING*).

Definición	Estrategia metodológica que plantea a los estudiantes (generalmente después de una lección magistral), la realización de rutinas, aplicación de fórmulas, aplicación de procedimientos de transformación de la información para poder dar solución a problemáticas concretas. A los alumnos se les propone un ejercicio o problema directamente relacionado con los conocimientos adquiridos para que sepan aplicarlos. Generalmente, la solución a un ejercicio o caso suele ser única.
Competencias por desarrollar	**Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales**. • Seleccionar, interpretar, organizar, registrar información. • Adquirir, comprender y sistematizar conocimientos específicos de la materia. • Aplicar los conocimientos en la resolución de problemas de tipo profesional. **Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas**. • Desarrollo del pensamiento propio. • Desarrollo de estrategias de planificación. • Organización y gestión de tiempo y recursos. **Basadas en el desarrollo de actitudes y valores**. • Adquirir hábitos de rigor profesional. • Desarrollo de la motivación, la atención y el esfuerzo para el aprendizaje.
Estrategias Organizativas	• Las modalidades organizativas más idóneas para el desarrollo de esta técnica son los seminarios y talleres y las clases prácticas. • Esta es una metodología que se aplica muy bien en pequeños grupos aunque también se puede desarrollar en gran grupo.

Fuente: DE MIGUEL, M.: *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencia.* Madrid, Alianza, 2006, pp. 83-102.