

## POSIBILIDADES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado  
*Departamento de Didáctica de la Lengua y la literatura*  
*Universidad de Granada*

En A. González y J.A. Liébana (eds.): *Posibiidades, experiencias y retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada. Páginas: 37-48. ISBN 978-84-338-4897-0.

### **1. Introducción: las competencias como concepto clave para la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Existe un amplio acuerdo sobre la consideración de que el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una buena oportunidad para avanzar en la mejora de las universidades europeas (MEC, 2006), pues su instauración plena supone, o al menos debe suponer, una renovación intensa en muchos aspectos de la enseñanza universitaria. De entre estos aspectos cabe destacar por encima de todos el ámbito de la docencia, puesto que sin una asunción de las posibilidades de innovación que abre –y necesariamente exige– el marco europeo afrontadas por el profesorado universitario como retos más que como problemas, la configuración de este espacio no será real en el sentido que le otorgan los documentos legales y se reducirá a una mera unificación externa de índole administrativa.

El sentido último de la innovación educativa en la universidad no es otro que la mejora del aprendizaje de los estudiantes, meta que en principio no es en absoluto novedosa, si no fuera por el hecho de que en esta ocasión se establece con vistas, no solamente a adquirir más contenidos o saberes más especializados, sino a permitirles desarrollar las variadas competencias que demandan las sociedades actuales. El concepto de *competencia* ha sido elegido para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea, “ya que pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al

término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida” (Bajo y otros, 2004: 1). No obstante, son muchas las definiciones que existen sobre las *competencias* y ya desde la primera mitad del siglo pasado es amplia la literatura sobre este tema; sin embargo, de manera general, a la hora de definir qué son, hay aspectos que se repiten y que delimitan su esencia: aúnan sistemas de conocimientos, sistemas de hábitos y habilidades, actitudes, expectativas, capacidades para la solución de problemas y la toma de decisiones.

El proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003: 80) define la competencia como “[...] una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”, lo cual la conecta estrechamente con el concepto de *destreza*, de tal manera que las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y de vivir en un contexto social). Pero también se conciben como una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

De este modo, el logro de este objetivo de desarrollo de las competencias en el alumnado universitario implica que el cambio ha de ser profundo e integral, lo que sitúa a los docentes ante situaciones complejas, para las que no tienen recursos suficientes por lo novedosas, y a las que tratan de buscar respuestas a través de una formación orientada igualmente a la adquisición de competencias para su propio desempeño profesional en el nuevo contexto europeo.

La determinación de cuáles han de ser las competencias que debe poseer el profesorado universitario ha generado también una rica bibliografía (Imbernón, 1994; Estebaranz, 2001; Zabalza, 2003; Bajo y otros, 2004; Perrenaud, 2004; Villar Angulo, 2004; Cano, 2005) que, en su mayor parte, además de tratar de fijar el concepto, establece amplios listados de éstas en clasificaciones más o menos estructuradas, al tiempo que pone de manifiesto las principales dificultades para el cambio (MEC, 2006: 44):

“Los mayores obstáculos para la renovación de las metodologías docentes recaen en el ámbito del profesorado. Entre otros, pueden destacarse la falta de incentivos al reconocimiento de la

labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, en envejecimiento del propio profesorado y cierto desconcierto en cuanto a los objetivos concretos del EEES.”

Algunas de las causas de estas dificultades, cuyo conocimiento ha de ser previo a cualquier propuesta innovadora para ofrecer alternativas realistas y eficaces que apunten de verdad a la mejora, son resaltadas por el Seminario “El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas” (MEC, 2006). Se señalan un total de quince, entre las que destacan la poca motivación que produce la docencia por el escaso valor que se le otorga frente a la actividad investigadora, la concentración de los esfuerzos en la transmisión de contenidos, la resistencia al cambio, la elevada *ratio*, el desconocimiento del EEES o la escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado universitario derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación tanto inicial como permanente.

## **2. Sentido y ámbitos de la innovación**

Estos datos ponen en evidencia el interés de aprovechar la coyuntura para, vinculando la tradicional falta de formación didáctica del profesorado universitario español con la necesidad de ajustarse a los requerimientos del actual EEES, avanzar en un proceso de innovación inextricablemente unido a una mejora de la cualificación profesional y firmemente comprometido con el cambio y la mejora de la calidad, en tanto en cuanto se basa en el establecimiento de puentes entre la docencia y la investigación.

Para encarar tanto su formación como su actividad docente e investigadora con arreglo a este objetivo innovador, el profesorado necesita orientar su propia actividad de acuerdo con los requerimientos que conlleva la educación superior europea. Como punto de partida pueden servir –en nuestra opinión– los que, tomando como referencia a Fielden, recoge Rodríguez Espinar (2003) en el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinado por la UNESCO. Son éstos:

- a) Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los alumnos aprendan.
- b) Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.

- c) Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- d) Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- e) Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- f) Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- g) Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- h) Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
- i) Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- j) Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- k) Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

El factor común que sin duda podemos extraer de este listado como eje central del perfil profesional del docente universitario es el dominio solvente de todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto desde el punto de vista teórico como desde la praxis, lo cual no supone relegar, en modo alguno, el contenido científico de las materias, sino, más bien al contrario, enriquecerlo planteando siempre la conversión de este saber en conocimiento enseñable y aprendible. Este *modus operandi* emanará de la constante investigación y, sobre todo, de la vinculación de los resultados de ésta con la docencia mediante su aplicación-explicación en las aulas, logrando así, por un lado, reducir la distancia que ahora mismo existe entre ambas facetas y, por otro, proporcionar una mayor coherencia a la labor del docente universitario que ha de llegar a percibir su trabajo como un todo en continuo avance e innovación que se alimenta de varias fuentes.

Con estas premisas, los ámbitos de innovación que nos parecen más urgentes y rentables para lograr tales metas son dos, el de la metodología y el de la formación docente.

### 3. La innovación metodológica

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula –papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.– y que definen el estilo educativo del docente. Se caracteriza, de forma paradójica, por su apertura, es decir, por albergar en sí muchos aspectos de la programación educativa, y por ser el más concreto, el más próximo a la realidad del aula. Por este motivo, en el proceso de adaptación al EEES, lejos de ser un elemento menor, es clave para la implementación del cambio.

Este componente del currículum debe concebirse, no como un mero discurso teórico de escasa utilidad real o como un mero saber aplicado, sino, tal y como se deriva de la caracterización que hemos hecho, como una construcción teórico-práctica. Se construye, pues, como un espacio de confluencia entre los presupuestos teóricos, las imposiciones que establece el marco legal y la práctica docente, con lo que el concepto incluye cualquier elemento didáctico destinado a promover el aprendizaje. La metodología que un docente utiliza es el elemento del currículum que mejor pone de manifiesto las características fundamentales del modelo teórico desde el que enfoca su actividad didáctica.

“Un marco teórico de principios [...], combinado con una serie de actividades para aplicarlas a la práctica en clase, es a lo que aquí me refiero con el término ‘metodología’. No se trata ni de pura teoría ni de pura práctica, sino que combina las dos. Es una especie de mapa conceptual de la realidad de la clase que trata de integrar ideas de diferentes fuentes y, a su vez, orienta al profesor sobre tipos concretos de acciones”. (Littlewood, 1994: 10)

De esta forma, los puntos esenciales para la renovación metodológica de la enseñanza universitaria podemos sintetizarlos en los que se exponen a continuación.

*a) El replanteamiento profundo de la función de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.* Se trata de una faceta esencial para el cambio, y sin embargo no parece que hasta ahora en el ámbito universitario se esté dinamizando mucho esta vertiente de la renovación metodológica inherente a la implantación del EEES. Tanto la metodología como la evaluación tienen que ser coherentes con la naturaleza de los aprendizajes que se pretende lograr, y la clave de éstos se formula en

el marco europeo, como ya hemos dicho, en clave de competencias, lo cual demanda al menos dos actuaciones básicas: por una parte, proporcionar al profesorado formación específica sobre los componentes de las competencias y sobre los modos de desarrollarlas en la enseñanza universitaria; por otra parte, mantener un diálogo permanente con la sociedad y con colegas de otras universidades nacionales y extranjeras para poner en común experiencias y difundir las buenas prácticas docentes.

La formación en estos aspectos debe preparar al profesor para planificar la enseñanza y el aprendizaje y para tomar decisiones instructivas y curriculares que articulen de forma armónica metas, valores y contenidos ajustados a las demandas del sistema social, del contexto cultural y del sistema académico. Debe, asimismo, fomentar el trabajo didáctico en equipo desde perspectivas interdisciplinarias e interculturales, así como la capacidad de tomar decisiones para la gestión del aprendizaje.

Las estrategias metodológicas que se pongan en práctica han de incorporar aspectos muy variados que no es sencillo conjugar de manera coherente y sistemática. Así, forma parte de la competencia del profesor la construcción de guías de estudio realizadas con criterios de progresión y diferenciación, el diseño y puesta en práctica de tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas diferentes de solución de problemas, la organización del tiempo y del espacio físico en los escenarios de la enseñanza, el uso y la recomendación de fuentes documentales diversificadas, la actuación como guía del trabajo del alumnado revisando, reflexionando, proponiendo, etc. (Villar Angulo, 2004). Las modalidades organizativas y de enseñanza óptimas para lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes serán los seminarios, las conferencias, las clases magistrales, el trabajo de campo, las lecturas, las prácticas, los talleres, los estudios de caso, los grupos cooperativos, el trabajo autónomo o los contratos de aprendizaje (De Miguel, 2005) combinadas de forma equilibrada según la tarea propuesta en cada momento y los objetivos prioritarios que se persigan. La motivación para aprender desde estos parámetros requiere una organización de los contenidos y las actividades basada en tareas, proyectos y problemas para resolver más que en temas.

Estas estrategias tienen que tener algunas características si se pretende que realmente sirvan para desarrollar competencias (Yániz, 2006):

- Validez o congruencia con los aprendizajes pretendidos.
- Relevancia y significación o la posibilidad de aplicar lo que se aprende a la realidad y la utilidad para esa realidad.
- Variedad de actividades para lograr desarrollar todos los elementos de las competencias propuestos.

En suma, las formas de trabajar con arreglo a los parámetros que reclama el EEES requieren un profesorado que planifica, relaciona, indaga, pregunta, investiga, concluye, define, justifica,... que busca el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes en una actitud permanente de flexibilidad e interés por su labor.

***b) La reconfiguración del sentido de las actividades de enseñanza-aprendizaje.***

De acuerdo con los postulados del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesor debe proporcionar al sujeto situaciones de observación, de experimentación, de búsqueda, de comprensión y de acción. No se trata tanto de hacer muchas actividades como de la actitud que tome el sujeto, protagonista que compromete su persona y se realiza y construye como tal.

Los procedimientos que se utilicen para diseñar, seleccionar y poner en marcha las actividades, tanto en situaciones teóricas cuanto en situaciones de prácticas pueden ayudar a que el estudiante haga suyos los contenidos del programa y refuerce, por esta vía, el desarrollo de las competencias pertinentes. De las actividades dependerá en una buena parte el nivel de eficacia que se alcance en el quehacer docente y para ello es fundamental implementar un proceso que ayude a presentarlas y realizarlas de forma idónea. Los requisitos de dicho proceso se dividen en: pasos previos a la realización de la actividad, aspectos que se deben controlar durante la ejecución de la misma y consideraciones finales una vez terminada.

Entre los pasos previos destacan: i) la preparación del contexto organizativo y los materiales; ii) la información detallada a los estudiantes sobre la actividad, es decir, explicar qué objetivos se persiguen con ella, cómo realizarla, la bibliografía y recursos disponibles y, en su caso, los criterios de evaluación que se van a seguir para valorarla; iii) la delimitación de las tareas, sobre todo en el caso de los trabajos en equipo; y iv) la aproximación a los productos esperados para conseguir en la mayor medida posible que se ajusten a lo planificado. Durante la ejecución de la actividad, hay que llevar a cabo un seguimiento permanente que oriente al alumno para lo cual la retroalimentación ha de ser constante. Por último, es conveniente acabar cada actividad con una puesta en común y una reflexión sobre su adaptación o posible aplicación en diferentes contextos y sobre la validez de la dinámica de trabajo seguida.

Por otro lado, los criterios generales que guían la selección de actividades serán:

1) La calidad. Las actividades tienen que contemplar diversas potencialidades: solución de problemas, procesamiento de información, capacidad crítica, etc. Es importante que sean útiles, gratificantes y susciten la creatividad.

2) La adecuación. En la selección de actividades es importante no perder de vista los objetivos del diseño y las características del proyecto o tarea en el que se insertan y su valor en la epistemología de la materia.

3) La coherencia, es decir, la programación de tareas con sentido, con adecuada estructuración y, por supuesto, en consonancia con los presupuestos didácticos del modelo.

4) La gradación, tanto a lo largo del cuatrimestre o del curso como en sesiones concretas que abarquen diferentes actividades. Es preciso ordenarlas de forma apropiada para que no interrumpan el proceso lógico de su realización y faciliten el aprendizaje de los alumnos, no lo obstaculicen.

*c) La importancia de la acción tutorial* permanente para reforzar el contacto con los estudiantes y el conocimiento de sus características, estilos de aprendizaje, intereses, etc. como corresponde a una metodología centrada en el aprendizaje. La tutoría se presenta como una forma de orientación personal al alumno y como un espacio de consulta para resolver sus dudas y solucionar, en la medida de lo posible, sus problemas. Las sesiones, individuales y en pequeños grupos, serán fundamentales para la organización y el seguimiento del trabajo autónomo y cooperativo, por lo que la acción tutorial se vincula directamente a la globalidad del proceso formativo, tal y como requiere el concepto de competencia que propugna el EEES.

En este sentido conviene recordar que los estudiantes universitarios se aproximan a la edad adulta, por lo convendría que, como se hace en otros niveles educativos, las características cognitivas, afectivas y de todo tipo que caracterizan esta etapa vital se incorporen como referentes o criterios para la planificación y la práctica docentes en aras de aumentar la eficacia del aprendizaje (Yániz, 2006). Si se pretende, en efecto, que el alumno adquiera información cognoscitiva al tiempo que habilidades profesionalizadoras y actitudes para la mejora profesional-intelectual y la maduración cultural-personal, conviene tomar en consideración algunas propuestas.

Los procesos de enseñar y aprender se integran con la acción tutorial y arrancan de un acercamiento motivador al tema de estudio que incluye la información sobre los objetivos propuestos, la exploración de expectativas y conocimientos previos y la posibilidad de que los estudiantes hagan aportaciones al plan de trabajo para ajustarlo más a sus intereses y conseguir así una mayor implicación en él. Con estas actividades introductorias, a caballo entre lo académico y lo tutorial, se estimula la necesidad de analizar con profundidad el tema y se intenta promover una experiencia formativa estimulante que suscite la curiosidad, la contradicción, la duda, y con ello, el acercamiento crítico de los sujetos.



La indagación y la gestión son también dos modelos que pueden ser utilizados en situaciones de clase y de tutoría. La consideración del alumno como indagador le conduce a la búsqueda de información, a plantearse problemas y a intentar darles solución. Ello le permite el aprendizaje de técnicas apropiadas, métodos formativos orientados al conocimiento procedimental, pero también a la modificación de actitudes y a la clarificación de valores, que son las herramientas primordiales para gestionar con autonomía el propio proceso formativo. Las sesiones de tutoría cumplen, en efecto, la labor fundamental de potenciar el aprendizaje frente a la enseñanza, es decir, la gestión autónoma y activa por parte de los estudiantes de su trabajo, superando así los estereotipos sobre el papel de agente pasivo del alumno y haciendo real el logro de la competencia para *aprender a aprender*, así como las capacidades de selección y organización de lo que necesita saber para lograr las propias metas.

**d) La consideración explícita de la dimensión comunicativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.** En el acto de enseñanza-aprendizaje confluyen los métodos de enseñanza, los medios o recursos instrumentales y las relaciones de comunicación que se establezcan entre los miembros del acto comunicativo. En el ámbito del uso de la lengua como instrumento de la interacción didáctica, hay que interrogarse en relación con la formación del profesorado sobre su competencia lingüística y sobre el papel que los contenidos lingüísticos ocupan en su formación como medios para mejorar su competencia docente pues la competencia en comunicación lingüística es otra de las que han de contribuir a lograr en sus estudiantes (Núñez Delgado, 2000).

En tanto en cuanto la enseñanza es, por su propia naturaleza, una actividad lingüística, la forma en que negocian, comparten significados y construyen conocimientos los profesores a través del lenguaje se torna en otro elemento fundamental de su competencia que hay que contribuir a desarrollar en tanto en cuanto el docente es modelo (y contramodelo) de determinados actos de habla, de usos lingüísticos cultos, de modos de organización del discurso y de la producción y análisis de textos formales. Se impone, pues, profundizar en el papel del docente como modelo de lengua y como fuente de pautas normativas que son las que han de regir en el aula, para lo cual su propia competencia ha de poder verterse en dos grandes ámbitos:

1) Capacidad comunicativa: comunicarse con expertos de la misma y de otras áreas; dominar la capacidad comunicativa oral y escrita en la lengua materna; conocer y utilizar otras(s) lengua(s); ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas utilizando estrategias comunicativas variadas; expresarse con los alumnos de manera coherente, de forma correcta y con un discurso adecuado a la situación y contexto; etc.

2) Dominio de la interacción: realizar exposiciones magistrales a grandes grupos coherentes, cohesionadas y bien estructuradas; usar la conversación, la interrogación y la discusión; dominar medios y recursos técnicos de apoyo; realizar operaciones cognitivo-lingüísticas y señalarlo (demostrar, argumentar, sintetizar, etc.); observar y fomentar pautas de interacción con distintos formatos y finalidades, etc.

#### **4. La formación del profesorado universitario**

Todo docente posee amplios conocimientos sobre los contenidos que son objeto de enseñanza-aprendizaje y, además, de forma implícita posee también una teoría de la enseñanza que se plasma en su actuación en el aula, la cual viene determinada por sus concepciones sobre el alumno y su aprendizaje, la percepción de su tarea, etc. Sin embargo, no es frecuente que el profesorado reflexione sobre estos últimos aspectos, pese a que nadie podrá negar que la profesión de enseñar exige, además de saber contenidos, saber enseñarlos. El requisito para lograr una formación del profesorado que dé respuesta a las exigencias del EEES es, precisamente, el equilibrio y la interrelación entre los diversos campos disciplinares que intervienen en el diseño y la puesta en práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y entre la teoría y la práctica.

La función básica de la tarea docente del profesor universitario consiste, como ya hemos dicho, en convertir el saber académico en conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, por lo que la formación pedagógica y didáctica debería incidir en los principios y las estrategias que se requieren para este proceso sin perder de vista que el sistema didáctico se integra por arriba en otros sistemas más amplios, como el educativo o el social, y, por abajo, se despliega en tres subsistemas: el enseñante, el aprendiz –que constituyen conjuntos organizados de representaciones sociales y de representaciones cognitivas, de actitudes, prácticas, etc.– y el contenido de enseñanza. Para ello sería imprescindible mantener una constante actualización científica no sólo en los aspectos epistemológicos de la materia, sino también en aspectos pedagógicos, psicológicos y socioculturales que posibiliten realizar propuestas para la enseñanza, comprobarlas en la práctica y reflexionar sobre las experiencias.

Para que sea factible alcanzar este objetivo y, con él, la formación que requiere el marco europeo, algunas propuestas de mejora consistirán en, por ejemplo, impulsar una nueva concepción de la formación del profesorado universitario que compagine en una base sólida, y orientada por las directrices del EEES, el componente epistemológico con el psicopedagógico y el sociocultural; es decir, incluir saberes de transposición

didáctica como parte de la capacitación docente. El papel de la Universidad es el de lugar de encuentro entre la teoría y la práctica, de plataforma para la investigación y la innovación en todos los ámbitos, de aquí la lógica de que esta manera de actuar sea visible, en primera instancia, en la propia institución.

La cualificación de la formación a través de la puesta en marcha de dinámicas en las que el profesorado se sienta verdaderamente implicado, basadas en la reflexión sobre la práctica y en la mejora en la consideración de la tarea docente, así como el impulso desde las administraciones de cambios reales en la cultura de los centros universitarios, optimizando aspectos infraestructurales imprescindibles para la innovación, son casi requisitos previos. Estas actuaciones se verán favorecidas por medio de una evaluación rigurosa de la práctica docente y de las distintas estrategias formativas que el profesorado tiene a su disposición.

Es forzoso asimismo fomentar la creación de redes de profesorado y de comunidades de aprendizaje así como el intercambio en busca de la calidad, potenciando para ello las iniciativas investigadoras de colectivos innovadores de docentes. El aprovechamiento de la multitud de recursos tecnológicos para la comunicación de los que se dispone actualmente es fundamental para la diseminación del saber didáctico como uno más de los que genera la institución universitaria.

Se trata, pues, de diseñar programas integrales de formación del profesorado universitario destinados a desarrollar en estos agentes las competencias necesarias para:

- Aplicar los conocimientos en la práctica.
- Adaptar las aportaciones de la investigación a situaciones nuevas.
- Generar ideas a partir de la experiencia.
- Reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza como algo dinámico, creativo y centrado en el alumno.
- Investigar sobre la enseñanza.
- Acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo (en y sobre la acción).
- Establecer coordinación curricular con colegas.
- Asumir la responsabilidad propia de la docencia con iniciativa y con capacidad crítica y autocrítica.
- Entender la profesión como un proceso continuo de formación

- Desarrollar la tarea docente como un compromiso ético.

La formación del profesorado universitario y su desarrollo profesional se han de centrar, dentro de esta concepción, en proporcionar a los docentes amplias oportunidades para el cuestionamiento de su propia práctica y la de otros, identificando problemas importantes de la misma, examinando a sus estudiantes, sus clases y sus centros, desarrollando los currículos, actuando como verdaderos agentes del cambio y la innovación y asumiendo los papeles activos que les conduzcan a la transformación de sus clases, de sus centros y de la misma sociedad en que viven. Y todo ello de forma colaborativa, constituyendo verdaderas redes de indagación desde las que generar conocimiento y donde la investigación se contemple como instrumento de esa transformación. Dicho en palabras de De la Cruz (2003), es preciso un apoyo formativo sólido que ayude a satisfacer la necesidad de una mayor profesionalización de la docencia, ante una tarea progresivamente más compleja, pero también más rica y apasionante.

## **5. Reflexión final**

La Universidad tiene como función básica la formación cultural y, por esa vía, la transformación social, es decir, la formación de ciudadanos competentes basada en la libertad de pensamiento y expresión, en el ejercicio del sentido crítico y en la apertura a la interculturalidad y a la interdisciplinariedad que exige el actual contexto europeo. Como institución social y cultural, como institución democrática, debe perseguir ante todo la calidad de la enseñanza entendida como apuesta por la investigación, por la incorporación de los avances tecnológicos, por la preparación sólida en lo académico y en lo humano, como adaptación ética a lo que los tiempos demandan. En esta tarea de formar personas en un perfil humanista debe ser pionera enseñando a vivir, a conocer y a ser y, al margen de las dudas, dificultades e incertidumbres que sin duda acarrea, el Espacio Europeo de Educación Superior se presenta como una magnífica oportunidad de modernización e internacionalización para avanzar hacia esa meta.

## **Bibliografía**

Bajo, M.T. y otros (2004). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Consultado on-line el 19 de enero de 2008 en [http://www.ugr.es/~economia/documentos/Documentos/definitivos/anexo\\_c.pdf](http://www.ugr.es/~economia/documentos/Documentos/definitivos/anexo_c.pdf)

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- De la Cruz, A. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331: pp. 35-66.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331: pp. 13-34.
- De Miguel, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standars and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Estebaranz, A. (2001). *La enseñanza como tarea del profesor. La función docente*. Madrid: Síntesis.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20(2), pp. 271-301.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34: pp. 123-132.
- Knowles, M.S y otros (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Mexico: Oxford University Press.
- Kholb, D. (1983). *Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta Y M. Llanodosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, pp. 19-28.
- Núñez Delgado, M.<sup>a</sup>P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16: pp. 155-172.
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza.
- Perrenaud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quintanilla, M. A. (1998). “El reto de la calidad en las universidades”. En J. Porta Y M. Llanodosa (coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, pp. 79-101.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Villar Angulo, L.M. (coord.) (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24: pp. 17-34.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zamorano, S. (2007). *Conclusiones del seminario “Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la universidad”*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid.