

Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES

Ángel DE JUANAS OLIVA
M.^a Pilar FERNÁNDEZ LOZANO

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Evolución y de la Educación

Recibido: 3 mayo 2008

Aceptado: 12 junio 2008

RESUMEN

El presente artículo pretende dar luz sobre algunos de los nuevos retos que la Universidad debe afrontar en la actualidad. Intentaremos clarificar, algo que en sí es complejo, el lugar que ocupan las estrategias de aprendizaje en relación al modelo de competencias propuesto desde la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior. Igualmente, valoraremos el impacto, las consecuencias e implicaciones educativas que, por razones evidentes, tendrá la enseñanza basada en competencias sobre las nuevas metodologías docentes.

Palabras clave: aprendizaje, competencias, estrategias de aprendizaje, enseñanza de las estrategias.

Competency and learning strategies. Think about the process of change
in the EEES

ABSTRACT

This paper aims at shedding some light on new challenges faced by Universities nowadays. We try to clarify a complex topic in itself: the place of learning strategies in relation to competency model proposed by the European Higher Education reform. Similarly, we assess the impact, consequences and educational implications that, for obvious reasons, a teaching system based on competence is expected to have on newer teaching methods.

Key words: learning, competency, learning strategies, teaching of strategies.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Nuevas perspectivas del aprendizaje. 3. Las competencias y su implantación en el mundo universitario y laboral. 4. Relación entre competencias y estrategias de aprendizaje. 5. Estrategias de aprendizaje y otros conceptos afines. 6. Clasificación de las estrategias. 7. Enseñanza de las estrategias. 8. Conclusiones e implicaciones educativas. 9. Referencias

1. INTRODUCCIÓN

2010. Es la fecha que se encuentra en el horizonte previsto para que la reforma iniciada tras el acuerdo alcanzado en la Declaración de Bolonia tome cuerpo creando un espacio común con un funcionamiento similar, convergiendo dentro del mismo marco los sistemas nacionales universitarios de toda Europa. Si bien, distintos países de fuera de la UE también se han adherido a esta propuesta.

El proceso de convergencia trae consigo un conjunto de cambios que no se refieren necesariamente a una serie de obligaciones, sino a compromisos que tras varias declaraciones (Salamanca, Praga, Berlín, Graz, Londres) han derivado en planes de actuación complejos que cada país deberá ir llevando a cabo con la finalidad de facilitar la movilidad de los estudiantes dentro del viejo continente (Documento COM 2004, 21). Para ello, se establecen titulaciones que sean reconocidas académica y profesionalmente dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estos compromisos se concretan en cuatro grandes pilares que afectan a la configuración del EEES. El primero, la apuesta por la implantación del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*); el segundo la creación de sistemas de acreditación que regulen la calidad de las enseñanzas impartidas en virtud de los requerimientos del EEES; el tercero, el establecimiento de una estructura común de la educación superior que dé lugar a ciclos o niveles que concluyan en una formación más flexible y ajustada a la realidad del mercado laboral; el cuarto, y último, la instauración de un sistema de titulaciones homologable que, mediante la utilización del llamado Suplemento Europeo al Título, facilite la libre circulación de titulados asegurando transparencia acerca del nivel y contenidos de las enseñanzas certificadas.

Por otro lado, los retos y la situación en la que se encuentra la Universidad en la actualidad definen, en gran parte, las causas que motivan las propuestas del EEES. Para Brew (1995) las principales causas de cambio son:

El alejamiento de la realidad social y de la actividad económica que rodea a la Academia; el progresivo aumento de órganos y sistemas públicos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior; la mayor implicación del mundo empresarial en la formación profesional de sus futuros empleados; la demanda del mundo productivo de profesionales formados con nuevas habilidades y capacidades ajustadas a la realidad de la sociedad de la información y la internacionalización de los estudios superiores a favor de una mayor expectativa de movilidad laboral.

Para dar respuesta a los planteamientos indicados anteriormente, Zabalza (2002) señala que la Universidad deberá ser capaz de afrontar los siguientes desafíos:

- Adaptarse a las demandas del empleo.
- Situarse en un contexto de gran competitividad.
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
- Constituirse en motor de desarrollo local.
- Reubicarse en un escenario globalizado.

En consecuencia, la Universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países y permanece sometida a las mismas leyes y políticas económicas que el resto de los recursos (Zabalza, 2007).

2. NUEVAS PERSPECTIVAS ACERCA DEL APRENDIZAJE

Paralelamente a las reformas que podríamos definir como *estructurales del EEES*, se producen otra serie de cambios que no están necesariamente vinculados a los compromisos de Bolonia, pero que representan una extraordinaria ocasión para modernizar y mejorar la calidad de la enseñanza de los sistemas universitarios y adecuarlos a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

En nuestro país, encontramos una evidencia de estas reformas en el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias oficiales que el Consejo de Ministros aprobó el 26 de octubre de 2007 y por el que se modifica el sistema de clasificación de la enseñanza superior. En este Real Decreto se explicita la voluntad de introducir cambios en la metodología docente y la disposición de centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante.

A continuación se presentan las principales reformas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Parece evidente que, como consecuencia a los planteamientos del nuevo EEES, la Universidad tome medidas para atender a las demandas sociales desde un nuevo paradigma educativo. Los futuros profesionales deberán estar preparados para desempeñar su labor dentro de un entorno cada vez más complejo, diverso y en transformación constante. Fruto de esta variabilidad, la sociedad solicita a la Universidad la formación de profesionales que además de poseer conocimientos logren desarrollar destrezas, aptitudes y capacidad de adaptación al entorno.

El paradigma tradicional centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos deberá dar paso a un nuevo paradigma. El proceso de enseñanza deberá estar diseñado desde la perspectiva del estudiante, para facilitar el desarrollo de sus capacidades generales, cualidades personales y profesionales (Benito y Cruz, 2005).

En consecuencia, la formación que reciban los estudiantes no deberá estar orientada exclusivamente hacia la adquisición de contenidos, pues muchos de ellos podrían resultar efímeros en un margen relativamente corto de tiempo.

El nuevo paradigma educativo tiene que conseguir involucrar y coordinar esfuerzos junto con facultades, tanto de docentes como de estudiantes, hacia la meta del aprender a aprender. Este modelo servirá para preparar profesionales capaces de: Aplicar los conocimientos aprendidos; utilizar sus capacidades de

manera responsable y seguir aprendiendo trascendiendo el periodo universitario, es decir *a lo largo de toda la vida*.

2.2. MODIFICACIÓN DE ROLES

Como acabamos de exponer en el nuevo paradigma el foco de atención es el alumno o aprendiz, cuya motivación y concepciones previas son el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos. Anteriormente, el rol del profesor se centraba en la transmisión de unos contenidos, principalmente de carácter declarativo o conceptual, que el alumno debía incorporar de forma mecánica. Se descuidaba la funcionalidad de los aprendizajes y el proceso de adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos.

Ahora, los conocimientos se caracterizan por su pertinencia y funcionalidad, abriéndose la tipología de los contenidos a adquirir: además de los *conceptuales*, también nos encontramos con contenidos de tipo *procedimental* (saber hacer) y otro clase de conocimientos que en un sentido amplio, atendiendo a una taxonomía procedente de la psicología cognitiva, hemos incluido dentro de los *actitudinales* («aprender a vivir» y «aprender a ser», en términos del Informe de la UNESCO, elaborado por J. Delors en 1996).

Dentro de la adquisición de conocimientos se pretende que los estudiantes adopten un *enfoque profundo* del aprendizaje (Marton y Säljo, 1984; Biggs, 1987; Entwistle, 1992) centrado en el interés por el aprendizaje, para lo cual deben encontrar un sentido personal a aquello que se pretende que comprendan y procurar valorarlo desde una perspectiva crítica (Hernández Pina, 1993).

Complementariamente, el rol del profesor consistirá en hacer posible que el alumno aprenda (Ramsden, 1992). Para ello, la principal función de los docentes será *facilitar los aprendizajes* (González Soto y Sánchez Delgado, 2005), proporcionando información, atendiendo especialmente al proceso de construcción de conocimientos desde una perspectiva en la que las diferencias e intereses personales cobren mayor relevancia.

En resumen, ahora el rol del profesor se torna mucho más complejo, ya que su función es clave: Ha de guiar y de orientar al alumnado para ayudarlo a que aprenda. El profesorado es responsable de ayudar al proceso de aprendizaje. Esta manera de ver la formación universitaria no sólo supone un cambio importante para la cultura docente predominante en la Universidad, sino incluso para la cultura del estudiante universitario (Parcerisa Aran *et al.*, 2005, p. 17).

2.3. APRENDER POR COMPETENCIAS

Relacionado con los anteriores cambios, surge la concepción de aprendizaje por competencias. Se trata de una nueva perspectiva que viene a desarrollar las reformas anteriormente señaladas con la finalidad de establecer un nexo que permita desarticular las barreras entre el mundo académico y el mundo profe-

sional. En el siguiente apartado desarrollaremos este contenido con mayor detenimiento.

3. LAS COMPETENCIAS Y SU IMPLANTACIÓN EN EL MUNDO UNIVERSITARIO Y LABORAL

La noción del término «competencia», procedente del mundo empresarial, intenta dar respuesta a algunos de los planteamientos expuestos más arriba, siendo el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) un modelo de especial relevancia en el actual proceso de reforma con su taxonomía de competencias. No obstante, el término ha originado la aparición de diversas controversias acerca de su significación y alcance. Zabala y Arnau (2007), categorizan las diferentes definiciones, desde su inclusión en dos ámbitos:

Ámbito profesional (McClelland, 1973; OIT, 2004; Le Boterf, 2000, entre otros). Podrían abstraerse los siguientes rasgos: las competencias tienen como principal finalidad la realización de tareas eficaces o excelentes. Las tareas están relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional claramente definido. Las competencias implican la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

Ámbito educativo (Consejo Europeo, 2001; OCDE, 2002; Unidad española de Eurydice-CIDE, 2002; Monereo, 2005; Perrenoud, 2004, entre otras). Estas definiciones recogen las ideas principales de las formuladas en el mundo del trabajo; pero con especial atención a la forma en que se movilizan los componentes de la competencia.

Para nuestra argumentación, nos parece especialmente clarificadora la postura de Perrenoud (2004, p. 11), que las define del siguiente modo: *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Esta definición hace hincapié en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento.
- Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a la otra.

En cuanto a los diversos *componentes* que se incluyen en la caracterización del concepto de competencia, Koster *et al.* (2005) citan algunos trabajos que diferencian entre tareas características de la competencia (conocimiento y habilidades) y características personales de la competencia (motivos o actitudes por

ejemplo), siendo estas últimas más difíciles de evaluar, debido a su carácter menos tangible, a menudo manifestadas en habilidades específicas.

4. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El carácter *contextualizador* de las competencias, las convierte en elementos de difícil encaje desde la formación que se imparte en la Universidad. Coincidimos con Monereo (2005), en la similitud entre los conceptos de competencia y de estrategia, éste último directamente referido al axioma de *aprender a aprender*:

Implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable. Quizás una posible distinción entre ambas sería de magnitud. Mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana (p. 13).

Asumiendo este punto de vista, la primera conclusión de carácter general orientada a la formación universitaria es la *necesidad de formar a los futuros profesionales en estrategias* o subcompetencias, que posteriormente deberán ser reestructuradas e integradas para poder ser aplicadas al correspondiente ámbito de trabajo. Para este fin, previamente, los estudiantes han de haber sido preparados para alcanzar la *autonomía* necesaria para ser capaces de *resolver problemas y tomar decisiones* en contextos de complejidad creciente.

La resolución de problemas y la toma de decisiones entroncan el futuro ámbito profesional, que queda delimitado por las competencias contempladas en los distintos grados y postgrados, con especial énfasis en el *prácticum* de las diferentes titulaciones.

5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y OTROS CONCEPTOS AFINES

En el apartado anterior hemos hecho alusión a la relación entre las competencias y las estrategias, vinculando estas últimas a un ámbito de actuación más restringido. Si bien, esta perspectiva es controvertida y algunos autores asimilarían ambos conceptos.

Existen otros conceptos íntimamente próximos al de estrategias, fundamentalmente, los conceptos de *habilidad* y de *tácticas o técnicas* de aprendizaje; pero antes de abordar esta relación intentaremos precisar mejor la conceptualización del término. Las diversas definiciones ponen de relieve dos notas importantes. En primer lugar, que se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, que las estrategias tienen

un carácter intencional o propositivo, e implica, por lo tanto, un plan de acción (Beltrán, 1993), como se pone de manifiesto en las siguientes definiciones:

«Capacidad de captar las exigencias de la tarea y de responder a ellas adecuadamente, es decir, la capacidad de reconocer y controlar la situación de aprendizaje» (Nisbet y Schucksmith, 1987, p. 22).

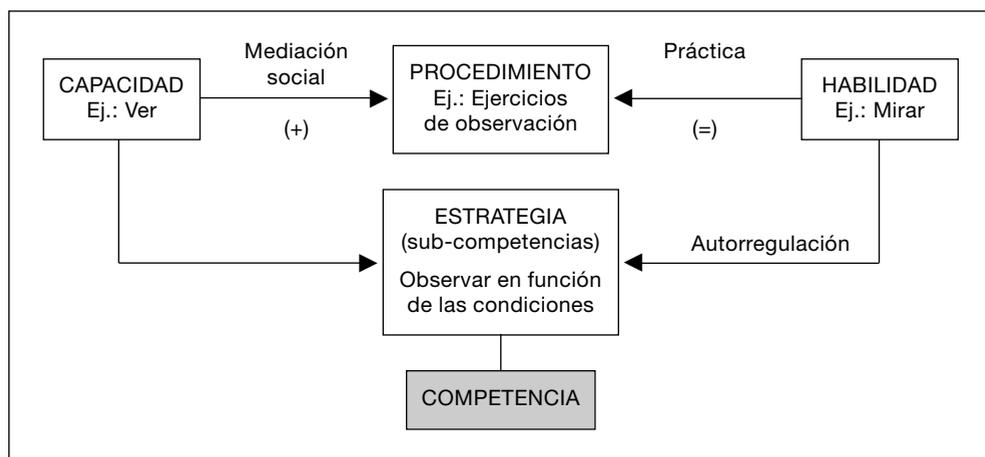
«Proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción» (Monereo, 2000, p. 34).

5.1. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE APRENDIZAJE

Algunos autores han identificado las estrategias con las habilidades generales de pensamiento, que son capacidades innatas perfeccionadas a través del aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de estudiosos defienden la tesis acerca de que el conocimiento estratégico es un *conocimiento condicional*. El carácter condicional de las estrategias presupone no sólo el dominio de una habilidad, sino la toma en consideración de una serie de aspectos referidos, tanto a las características del aprendiz, como a la índole de la tarea y su contexto.

5.2. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias se diferencian de las tácticas o técnicas de estudio, en el hecho de que estas últimas son actividades específicas, más ligadas a las materias (Snowman, 1986). Las técnicas están siempre al servicio de una o varias estrategias, pero no al contrario. Una analogía podría referirse al plan que un entrena-



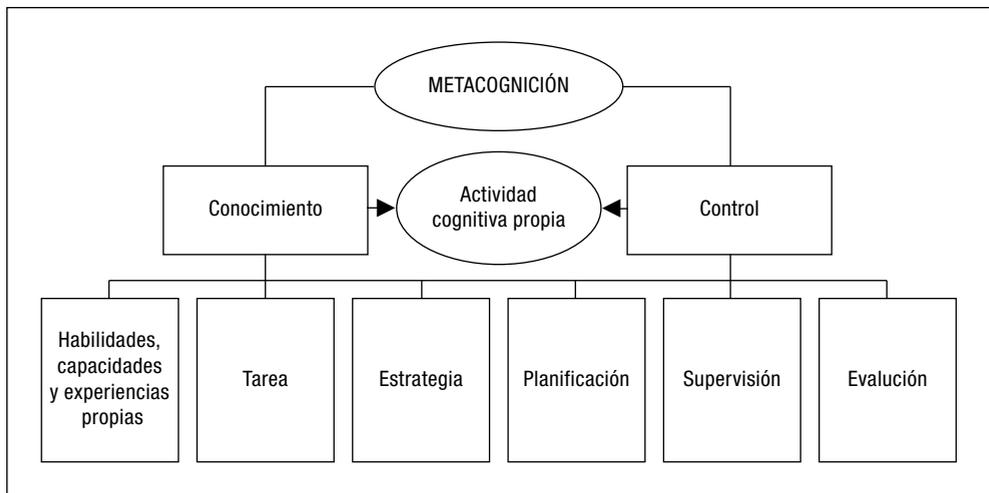
Adaptado de Monereo (2000-2005).

dor de un equipo de fútbol desarrolla para jugar contra otro equipo (estrategia); mientras que las técnicas se referirían a las destrezas específicas que los jugadores deberán poner en práctica, previo entrenamiento, para solucionar los problemas propios del juego. Un ejemplo más centrado en el ámbito académico podría ir referido a la diferencia entre las estrategias para seleccionar información relevante y las técnicas de que podemos auxiliarnos para escogerla (subrayado, resumen, idea principal, etc.). Técnicas que serán elegidas tanto en función del dominio que el estudiante posee de las mismas como de las características de la actividad concreta a realizar.

5.3. ESTRATEGIAS Y METACOGNICIÓN

El concepto de metacognición está íntimamente vinculado al de estrategia. La metacognición es el denominador común de cualquier estrategia de aprendizaje, y es tal su trascendencia que Nisbet y Schusksmith (1987) han llegado a denominarla como «el séptimo sentido».

La metacognición puede definirse como el conocimiento acerca del conocimiento. Como puede apreciarse en la siguiente figura consta de dos dimensiones, íntimamente relacionadas. Una de estas dimensiones podríamos definirla como *conocimiento declarativo* mientras que la otra se refiere al *conocimiento procedimental*. Dicho de otro modo, el aprendiz debe tener conciencia de sus propias capacidades y habilidades, de los requerimientos de la tarea y de la estrategia más adecuada para llevarla a término pero también debe ser capaz de planificar su actuación, de regularla y de evaluarla de acuerdo a los planes y el proceso seguido. Un estudiante eficaz, que conoce las estrategias y técnicas a utilizar, y cuando ha de usarlas, puede interpretar sus experiencias de estudio de una forma



Tomado de San Martín Ulloa, C. 2008.

significativa. Por lo tanto, acaba teniendo un buen conocimiento de lo que ocurre en su mente cuando aprende (González Cabanach *et al.*, 2004).

6. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

Existen múltiples clasificaciones de las estrategias a partir de distintos criterios; bastantes de ellas las equiparan a las habilidades y algunas otras a las técnicas. Presentamos la clasificación de Beltrán (1993) que consideramos especialmente clarificadora al distinguir entre los procesos de aprendizaje que se ponen en juego, las estrategias que favorecen dichos procesos y las técnicas específicas al servicio de las estrategias, algunas de las cuales ejemplificamos para los procesos cognitivos de adquisición.

Aunque hasta ahora hemos hecho especial mención a los aspectos cognitivos implicados en el conocimiento estratégico, en la caracterización de Beltrán, se destacan también las denominadas estrategias de apoyo, de carácter afectivo y actitudinal. Éstas deben potenciarse por ser el motor que impulsará al estudiante a aprender.

Llama la atención el hecho de que incluya en un apartado a las estrategias metacognitivas, referidas a los procesos de ejecución estratégica que ya hemos comentado en un apartado anterior. Coincidimos con Beltrán en que estos aspectos también deben ser entrenados.

— Estrategias de apoyo (procesos de sensibilización):

- Motivación.
- Actitud.

— Estrategias de procesamiento (procesos de adquisición):

- Selección de la información: Subrayado, Resumen, Idea principal, Abstracción.
- Organización de la información: Esquema, Mapa semántico, Mapa conceptual.
- Elaboración de la información: Organizador previo, Metáfora o Analogía.

— Estrategias de personalización del conocimiento:

- Pensamiento creativo.
- Pensamiento crítico.
- Transfer.

— Estrategias metacognitivas:

- Planificación.
- Auto-regulación.
- Evaluación.

7. ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS

Un punto polémico es si las estrategias deberían ser enseñadas a título general («enseñar a pensar») desvinculadas de los contenidos curriculares; o al contrario si han de ejercitarse junto con ellos. Actualmente domina la segunda perspectiva, denominada *infusión*, puesto que se defiende que estrategias y contenidos deben trabajarse de forma conjunta o infusionada, ya que es la única forma de facilitar la transferencia a otros contextos similares.

Aunque son muchos los profesores de Universidad que consideran que los estudiantes de este nivel ya deberían poseer un repertorio amplio de habilidades y estrategias, a menudo constatamos que esto no es así: toman apuntes de forma mecánica y literal, a menudo no comprenden lo que leen y, frecuentemente, no se expresan por escrito con precisión, etc.

Desde nuestra perspectiva, pensamos que este déficit de estrategias debe ser compensado por la Universidad, no a través de los llamados «cursos cero», previos a la enseñanza reglada, sino infusionadas con cada una de las materias que se imparten, que delimitan una contextualización distinta para el mismo procedimiento (por ejemplo: comprender un texto depende de la conceptualización y exigencias de cada disciplina y no es lo mismo un texto literario que uno científico).

Una consideración importante es que las estrategias se apoyan en las técnicas para realizar tareas específicas y difícilmente se puede ser estratégico si éstas no se dominan.

En cuanto a la secuencia de la enseñanza de estrategias debe orientarse a que el alumno vaya alcanzando cotas progresivas de autonomía. Posibles momentos serían:

- Presentación de la estrategia a través de distintos procedimientos que la expliciten.
- Práctica guiada. El sujeto trabajará sólo o en grupo, pero contando con el *andamiaje* (Bruner, 1975) y el apoyo del profesor.
- Práctica independiente.

8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La búsqueda de una Universidad capaz de formar profesionales más competentes tendrá sentido en la medida en que, desde todos los estamentos, se valore la importancia que tiene el verdadero capital universitario: alumnos y profesores.

Como señalamos al comienzo del presente artículo, la formación en estrategias y en competencias determinará, en gran medida, que profesores y alumnos logren superar los desafíos planteados desde el EEES. Recordemos, que las estrategias tienen un ámbito de aplicación más reducido que el de las competencias, pero el carácter contextualizado de ambos términos reclama nuevas metodologías de trabajo dentro de los sistemas de enseñanza superior.

Profesores y alumnos deben ser, ahora, *competentes y estratégicos*. En la relación entre ambos, deberá primar una reivindicación común: el interés por aprender. Los alumnos deberán adueñarse de ese interés y movilizar sus recursos para adquirir diversos tipos de conocimientos, competencias, y, por supuesto, técnicas y estrategias de aprendizaje.

Los docentes deberán proponerse nuevos retos pedagógicos y ser capaces de desplegar metodologías activas, donde los alumnos participen constantemente en la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes de diversa índole. Para ello, deberán:

- Presentar tareas cercanas a la realidad profesional futura.
- Estimular el trabajo cooperativo en pequeños grupos desde los distintos ámbitos disciplinares.
- Integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje dentro de sus materias. Para ello, deberán explicitar este objetivo dentro de la programación de curso y concretar su aplicación en cada una de las tareas y propuestas didácticas que pretendan desarrollar.
- Ajustar los diversos sistemas de evaluación a las nuevas circunstancias sociales, personales y pedagógicas. Asimismo, los profesores universitarios deberán plantearse la necesidad de evaluar la adquisición y desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En los últimos tiempos han aparecido propuestas metodológicas que permiten poner en práctica un uso estratégico de las técnicas de aprendizaje desde una perspectiva *situada* (Gibson, 1986). Entre ellas, destacan:

El *estudio de casos*. Se trata de un método interactivo que pretende ser un nexo entre la teoría y la práctica, situando a los estudiantes delante de representaciones cercanas a la realidad (López Yañez y Rodríguez López, 2007). Esta técnica requiere que el estudiante realice el análisis sistemático de un suceso o evento. Requiere poner en marcha por parte del alumno, los procesos de análisis y síntesis, de control del propio aprendizaje, y pensar de una manera crítica. Asimismo, facilita, la transferencia de conocimientos desde el ámbito académico al profesional.

Metodología de *aprendizaje basado en problemas (ABP)*. En el ABP, se presenta un problema de índole ficticia o real que logre implicar a los estudiantes en la resolución del mismo, es decir *tareas auténticas*, en términos de Brown *et al.* (1993). Después, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. Esta metodología pone en marcha, además de los mismos procesos que el *estudio de casos*, los procesos implicados en la toma de decisiones y en la resolución de problemas (Vega González y Fernández Lozano, 2005).

El *Aprendizaje Basado en Proyectos o Project Based Learning (PBL)*. Es un método por el que los alumnos aprenden, aplican e investigan sobre contenidos interdisciplinares realizando un proyecto previamente diseñado y formulado, instruccionalmente, por el profesor. Se trata de una metodología similar al ABP

pero que tiene como principal característica que promueve habilidades de trabajo en equipo cooperativo y colaborativo a la par que fomenta el aprendizaje autónomo y mejora la motivación del alumno (Bottoms y Webb, 1998). En general, pone en movimiento los mismos procesos cognitivos que el ABP pero exige requisitos fundamentales de comunicación, intercambio y gestión de la información.

Todas estas metodologías permiten el abordaje interdisciplinar caminando hacia lo que Zabala y Arnau (2007) denominan *metacurriculum*. El profesorado deberá, por tanto, trabajar en equipos multidisciplinares alejándose de la enseñanza tradicional parcelada en asignaturas y temas.

9. REFERENCIAS

- BARNETT, R.
1994 *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BAIJARD, D.; MEIJER, P. C. y VERLOP, N.
2004 «Reconsidering research on teachers professional identity». *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- BELTRÁN, J.
1993 *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BENITO, A., y CRUZ, A.
2005 *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. B.
1987 *Student Approches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BOTTOMS, G., y WEBB, L. D.
1998 *Connecting the curriculum to «real life.» Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- BREW, A.
1995 «Directions in Staff Development». *The Society for Research into Higher Education and Open University Press*. UK. Buckingham.
- BROWN, A.; ASHD, D.; RUTHERFORD, M.; NAKAGAWA, K.; GORDON, A., y CAMPIONE, J. C.
1993 «Distributed expertise in the classroom». En G. Salomon (Ed.): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 188-228.
- BRUNER, J.
1975 *Early Social Interaction and Language Acquisition*. London: Academic Press.

CONSEJO EUROPEO

- 2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. 2002. Trad. cast.: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

DELORS, J.

- 1996 *La educación encierra un tesoro*. En www.unesco.org/education/pdf/DE-LORS_S.PDF.

ENTWISTLE, N.

- 1992 *The impact of teaching on Learning Outcomes in Higher Education. A literature review*. Centre for Research on Learning and Instruction. University of Edinburgh.

EURYCIDÉ

- 2002 *Competencias un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. En www.eurydice.org.

GIBSON, J.

- 1986 *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J.

GONZÁLEZ CABANACH *et al.*

- 2004 *Estrategias y Técnicas de Estudio*. Madrid: Pearson.

GONZÁLEZ SOTO, A., y SÁNCHEZ DELGADO, P.

- 2005 «¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad?». En C. Chamorro y P. Sánchez Delgado (Coord.), *Iniciación a la docencia universitaria*. Madrid: UCM-ICE.

GONZÁLEZ y WAGENARD, R. (Eds.)

- 2006 *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final-Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.

KOSTER, B.; BREKELMANS, M.; KORTHAGEN, F., y WUBBELS, T.

- 2005 «Quality requirements for teacher educators». *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 157-173.

LE BOTERF, G.

- 2000 *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

LÓPEZ YÁÑEZ, J., y ROGRÍGUEZ LÓPEZ

- 2001 «Estudio de casos como metodología centrada en el aprendizaje». En M.C. Fonseca Mora y J. I. Aguaded Gómez (Coords.), *Enseñar en la Universidad: experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Net-biblio.

MARTON, F., y SÄLJÖ, R.

- 1984 «Approaches to learning». En F. Marton *et al.* (Eds.) *The experience of Learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.

MCCLELLAND, D. C.

1973 «Testing for Competencies rather than intelligence». *American Psychologist*, 28, 1-14.

MONEREO, C. (Coord.)

2000 *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor

2005 *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.

NIBET, J., y SHUCKSMITH, J.

1987 *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

OCDE

2002 *Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels*. Document de stratégie. DEESA/ED/CERI/CD (20002) 9.

OIT

2004 *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación 195. Ginebra.

PARCERISA ARAN, A. (Coord.).

2005 *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

PERRENOUD, PH.

2004 *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó (Original en francés, 1999).

RAMSDEM, P.

1992 *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

SAN MARTÍN ULLOA, C.

2008 *Tesis doctoral en curso*.

SHOWMAN, M.

1986 «Learning tactics and strategies». En G. D. Pbye y J. Andre: *Cognitive Educational Psychology*. NY: Academic Press.

VEGA GONZÁLEZ, M. A., y FERNÁNDEZ LOZANO, P.

2005 «Formación a través de problemas auténticos». En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó. pp. 303-321

ZABALA, A., y ARNAU, L.

2007 *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A.

2007 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

2002 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.