

¿HEMOS TRAZADO EL CAMINO PARA BOLONIA?

Escrito por Soledad Yelo Díaz

Soledad Yelo Díaz, Inspectora de Educación. Madrid

RESUMEN

El cambio educativo, fijado por el Espacio Europeo de Educación Superior para España en 2010, se basa en el desarrollo de un trabajo competencial, un necesario cambio metodológico, la movilidad espacial y curricular de los alumnos, y la concepción de la educación como proceso permanente. Propone formas docentes con una didáctica más activa, diversa y tutelada, que incorpore las nuevas tecnologías. Las últimas reformas legislativas para la educación Primaria y Secundaria ya reflejan estos aspectos en un camino cuyos resultados serán el futuro inmediato. Nuestros bachilleres son la cantera de alumnos que concluirán el cambio que Bolonia marca. ¿Estarán preparados para el reto? Un breve repaso a las claves de la reforma universitaria comenzada son, a modo de espejo, la imagen a la que los niveles educativos básicos deben responder.

ABSTRACT

The educational change, settled by the European Space of High Education for Spain in 2010, is based on the development of a competential work, a needed methodological change, a curricular and physical movement and, also, the conception of Education as a permanent process. It proposes teaching procedures that imply more dynamic, diverse and guided didactics. The latest legislative reformations for Primary and Secondary Education shows these aspects in a way which results will be the immediate future. Our secondary scholars are the reserve of students that will conclude the change that the Bologna Plan means. Will they be ready for it? A short debriefing about the key points of the University reformation that has begun are, as a reflection, the image to which the basic educational levels must respond

CONSIDERACIONES GENERALES

La incorporación del sistema educativo español al Espacio Europeo de Educación Superior en 2010, a través de la implantación del Plan Bolonia en nuestras universidades, no es sólo un asunto que afecte a estas enseñanzas. Sin embargo, salvo respuestas estudiantiles solidarias, los niveles básicos, obligatorios o no, mantienen un cierto grado de indeterminación. El cambio de orientación educativa, fijado en pilares fundamentales - trabajo competencial, cambio metodológico, movilidad espacial y curricular y la concepción de la educación como un proceso permanente - dentro de un marco europeo común, no se está entendiendo en todo su calado; no es una reforma que implique inicialmente cambios determinantes en los niveles educativos anteriores. Pero ya surgen voces de alerta sobre el hecho de la necesidad, de modo más o menos inmediato, de una respuesta de todo el sistema educativo. Parece evidente que, aunque sea de un modo deductivo, la universidad reclamará que los alumnos que desembarquen en sus aulas, presenten un perfil acorde a lo que se les va a exigir.

La gran apuesta de Bolonia, aunque son las formas de financiación o la estructuración nueva de los estudios superiores lo más debatido, es ante todo una modificación de las formas docentes, hasta ahora academicistas y magistrales - como filosofía general, no tanto en las praxis habituales-, un cambio didáctico más activo, más diverso y tutelado, con la incorporación continua de las nuevas tecnologías. La aportaciones de las últimas reformas educativas de las enseñanzas elementales, obligatorias o no, parecería que han hecho su camino previo incorporando, como explica Antonio Montero Alcaide, en su

artículo "*Competencias educativas y desarrollo del currículo*";^[1] un largo recorrido que iniciaron las conductas observables (LGE 1970), continuaron las capacidades a desarrollar (LOGSE 1990), y que las competencias básicas a lograr (LOE 2006) ponen en sintonía con lo que Bolonia requiere.

LA EDUCACIÓN COMO ESTRUCTURA INTEGRADA E INTEGRADORA

Afrontar una reforma educativa en cualquiera de sus niveles, es una tarea continua y de largo recorrido, una búsqueda constante para mejorar uno de los pilares incuestionables de la sociedad, adaptando organización, gestión, funcionamiento y estrategias metodológicas a las diversas visiones de la realidad española y sus necesidades, tanto desde una perspectiva nacional como contextualizando los sistemas con esa realidad plural de nacionalidades y territorios. No es menor el detalle de que los objetivos generales encomendados al sistema educativo no difieran sustancialmente de unas propuestas reformistas a otras realizadas en las últimas décadas; con matices relevantes siempre condicionados por los avances y necesidades del resto de los sistemas sociales, como si la educación fuera un ente autónomo, un organismo vivo acabado pero con enorme capacidad para absorber y dar respuesta a lo que la sociedad le demanda, sin romper su esencia estructural. Los fines buscados - mejorar al ser humano y al mundo, desde el conocimiento de su pasado y diseñando su futuro en todos los ámbitos, capacitándole para cumplir su fin social -, hacerlo a través de unos contenidos que se construyen sobre sí mismos y que hay que aprender como un todo significativo, mediante unos métodos, fieles a la secular experiencia docente y capaces, a la vez y sin exclusiones, de incorporar los progresos tecnológicos como herramientas útiles, y evaluando los resultados para rectificar y progresar, es una especie de singular esqueleto de eso que llamamos educación.

Tampoco es anecdótico el comprobar que un aula de una escuela rural de los albores del siglo XIX, o la magnífica Aula Magna de la universidad salmantina donde explicaba Fray Luis de León, tienen en común toda una arquitectura educativa inconfundible, idéntica a esas clases al aire libre de una aldea remota de un país del tercer mundo. Tampoco es despreciable el que en todas ellas, cuando siguen en "activo" como centros de educación, allí donde haya un enchufe y llegue la luz, cada vez más y de forma imparable, van situándose herramientas más o menos sofisticadas de eso que denominamos tecnologías de la información y la comunicación.

Y siempre con una estructura piramidal en los aprendizajes, invertida o no - cuestión de perspectiva-, en la que todos sus elementos se interrelacionan, todos sus niveles deben encajar, conexas, establecer una coherencia de crecimiento, sin contradicciones para lograr su necesaria efectividad. Es en esta unicidad donde radica su eficacia. Y es desde ahí donde, en un salto que no es paradójico, se permite de forma continua ampliar sus horizontes, adaptarse a las nuevas necesidades y permitir que los individuos y las sociedades educadas sean más versátiles, porosas, adaptativas a los nuevos retos que se le presenten. Retos tales como es el desarrollo de una Europa común y fuerte, de ciudadanos que configuran un gran activo de capital humano, y que aporten al mundo y a sí mismos unos conocimientos y saberes para forjar entre todos un futuro mejor y globalizado.

Sobre estas bases, y sin entrar en el debate interno nacional de un urgente pacto educativo que fije bases para que el proceso dé los ya imprescindibles frutos deseados, sería desde donde los otros niveles no universitarios deben abordar lo que el Plan Bolonia y su marco educativo común, puede exigir de su tarea docente.

¿UNA REFORMA CONSOLIDADA?

Sin embargo, a la vista de las últimas leyes educativas de nuestro país, parecería que esa exigencia está cubierta. Esta reforma no es el comienzo de un cambio educativo que modifique todo el sistema. Es el resultado final y consecuente de una serie de reformas educativas que comenzaron en los niveles más básicos y obligatorios de la enseñanza y que, ahora, desembarcan en la universidad.

Un breve repaso a las leyes de educación españolas de las cuatro últimas décadas indican como esos cambios se han ido transmitiendo de unos niveles a otros, y es en esta última reforma, la LOE, donde de forma explícita y terminológica se entra en sintonía con las actuales demandas europeas. El tercer principio que estableció la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, trazó el camino a seguir: "El proceso de construcción europea es una cierta convergencia de sistemas educativos y formación que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos para el siglo XXI", cuya consecución supone actuar de modo progresivo en una formación permanente, donde todos los elementos del proceso de enseñanza coayudan a su consecución.

La LOE nos habla de unos principios metodológicos cuya base se concretaría en: 1.- aprender por sí mismos; 2.- trabajar en equipo, y 3.- aplicar métodos de investigación apropiados. En definitiva, los

presupuestos educativos de Bolonia y una línea de continuidad metodológica desde las anteriores y recientes reformas educativas españolas.

Parecería, por tanto, que la preparación de los futuros alumnos universitarios estará garantizada cuando ese desempeño competente se haya consolidado en toda la estructura educativa elemental y formal, desde el proyecto de centro, el currículo, a las formas de evaluación, la formación del profesorado, la gestión y organización completas de las instituciones educativas. En esta línea se está trabajando en todas las instancias implicadas para que, en un futuro próximo, los ciudadanos, en cualquiera de sus ámbitos de desarrollo, adquieran el perfil competencial que las prácticas sociales demandan. El RD 1513/2006, de 7 de diciembre, Anexo 1, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de primaria y el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, con las enseñanzas mínimas de secundaria obligatoria, lo salvaguardan con su práctica: son competenciales, permiten la diversidad, incorporan las TICs de forma no instrumental sino curricular y entienden la educación como un proceso permanente.

La educación infantil y los niveles básicos obligatorios de primaria y secundaria ya han abordado, por tanto y al menos en su regulación, lo que esta sociedad del conocimiento y la diversidad exigían: construcción permanente del conocimiento y las competencias del ciudadano, ampliación de la oferta desde estadias muy tempranas de la enseñanza, adaptabilidad de metodologías con la incorporación de las herramientas de la Sociedad de la Información, versatilidad evaluadora y promocional. Son todas aportaciones para atender a las demandas sociales, a las necesidades de más y mejores cualificaciones, con títulos nuevos y trayectorias que permitan una mayor diversificación. En su marco legal, especialización es igual a más diversificación, optatividad y fragmentación de tramos, a la separación de la formación profesional de la rama académica más teórica y propedéutica de la enseñanza, compaginando el carácter finalista de estos estudios formales con el acceso un tramo superior, el bachillerato. Además existe una clara relación entre los principios de Bolonia y el carácter de las metodologías que se definen, donde están más presentes las clases prácticas y métodos activos, con un alumno protagonista de su aprendizaje. Se busca el desarrollo de destrezas indispensables y del trabajo en grupo. Se aplican pruebas estándar - CDI- para la comprobación de general de sus logros. Como así se ha entendido desde las múltiples reformas implementadas en la enseñanza formal europea.

Pero cabe hacerse una nueva reflexión. Los futuros alumnos universitarios, procederán, en su mayoría, de unos estudios que se establecen en el tramo del bachillerato y en la formación profesional superior. Es este nivel donde se debería responder de modo más directo a la consolidación, en todos sus aspectos educativos, de esas "competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida" que la Comisión Europea estableció en Bruselas en 2004.

El Bachillerato configurado por la LOE (R.D.1467/2007, de 2 de noviembre, MEC,BOE núm. 266, martes 6 de Noviembre de 2007)), por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, en su Artículo 2, marca los fines: "El bachillerato tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior". Y en el Artículo 3, determina sus objetivos: "El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las **capacidades** que les permitan...", sin una referencia explícita a competencias a desarrollar.

Esta misma Ley estableció en su Artículo 38 que el acceso a los estudios universitarios exigirá, además de la posesión del título de Bachiller, la superación de una prueba que permita valorar, junto con las calificaciones obtenidas en el bachillerato, la madurez académica, los conocimientos y la capacidad de los estudiantes para seguir con éxito las enseñanzas universitarias. De nuevo, se habla de capacidades, admitiendo que las competencias básicas se han adquirido y consolidado en los niveles anteriores, sin necesidad normativa de una nueva profundización. En definitiva, nuestros bachilleres ya son competentes en esas ocho competencias básicas que define la LOE, la prueba que necesitan superar para acceder a la universidad no será competencial, no se comprobará el nivel de dominio de las nuevas tecnologías que emplearán en sus aulas universitarias y gran parte de los conocimientos adquiridos tendrán un carácter finalista. ¿Es eso lo que demanda Bolonia; es suficiente el bachillerato diseñado para cumplir sus expectativas; son concordantes las metodologías empleadas por el profesorado en las aulas de los institutos para no crear un salto en el vacío con la "nueva universidad"; tiene incorporado en su acervo educativo el concepto de "aprender a aprender" permanente?

¿QUÉ NECESITA BOLONIA?

La Declaración de Bolonia estableció la función de la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y del bienestar en el horizonte de 2010. En ella se entiende que el proceso educativo es un continuo que no se fragmenta en niveles estanco - como siempre se ha entendido la educación -, sino

que es un proceso permanente de aprendizaje desde los niveles básicos, obligatorios o no, que culmina en ese Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La **Declaración de Praga**, de 2001, se refiere al aprendizaje permanente como "elemento esencial" del futuro EEES.

El aprendizaje permanente **"no es un proceso separado y desarrollado en paralelo a la educación formal**; el aprendizaje permanente debe ser **reconocido e incorporado** en esta". ... "En estos tiempos de tecnologías y organizaciones cambiantes, la capacidad del individuo para aprender y para adaptarse a las necesidades del entorno en términos de nuevas destrezas y conocimientos es cada vez más valorada. La mera capacidad de aprender ya no es suficiente" (Mojca Kucler, ministra eslovena de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, marzo 2007). El aprendizaje permanente no funciona de forma paralela al resto de etapas de aprendizaje, sino que es un concepto integrador en un **entorno competitivo y para la promoción de la igualdad de oportunidades donde se pueda reconocer** la formación no formal.

El Comunicado de Berlín de 2003 reconocía los avances de los países participantes para "alinear sus políticas nacionales" en materia de educación. El **Comunicado de Londres**, de 2007, retomaba la idea; y el programa bianual de trabajo de Bolonia marcó dos objetivos principales en torno al aprendizaje permanente. Había que reconocer el *aprendizaje previo* (prior learning) como un pilar del sistema educativo común, e insertar a **las universidades** en su impulso, determinando las **estrategias nacionales de aprendizaje permanente**. La aprobación y publicación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente pretendió el reconocimiento del aprendizaje formal en diversas formas. El Marco (EQF-MEC), en 2006, estableció una herramienta estandarizada y general, definiendo ocho niveles educativos en el itinerario formativo de una persona durante toda su vida con sus correspondientes descriptores de Conocimientos, Destrezas y Competencias.

En cuanto a las instituciones de Educación Superior, la European University Association aprobó en 2007 la Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente, con el objetivo de **"ayudar a las universidades europeas a desarrollar su papel específico como instituciones de formación permanente y formar un pilar central de la Europa del Conocimiento"**. Sus compromisos hablaban de diversificación del alumnado, la creación de entornos de aprendizaje creativo y de servicios de orientación, el reconocimiento del aprendizaje previo, el impulso de la participación de adultos en los programas impartidos y la intensificación de relaciones con otras instituciones. Algo que ya parece institucionalizado en los otros niveles de la educación formal.

El plan se concretó en estos aspectos organizativos - CUADRO nº 1 - que pueden resultar alejados al mundo de la enseñanza elemental como las formas de financiación, la movilidad o el sistema de créditos, de claro contenido estructural, y que puede, en un periodo breve, condicionar aspectos no circunstanciales en todo el sistema educativo:

CUADRO 1

- **Configuración de un sistema europeo de educación y de investigación más atractivo a nivel mundial.**
- **Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS - European Credit Transfer System en [inglés](#))**, con las horas de clases teóricas y el trabajo que debe ser realizado por el alumno, favoreciendo la movilidad estudiantil y laboral, hoy reñida con la actual creación de planes de estudio.
- **Sistema de titulaciones por 2 ciclos.** en un primer ciclo de carácter genérico de 3-4 años de [Grado \(Bachelor en inglés\)](#) y un segundo ciclo de 1-2 años para la especialización, el [Máster](#).
- **Financiación:** recapitalizando la [Universidad](#), diversificando los fondos, recurriendo a la [inversión privada](#).

Lo que no parece circunstancial para el resto de los niveles del sistema educativo es todo lo relativo al cambio metodológico que sigue siendo un asunto pendiente en la universidad - ¿y en los otros tramos educativos?-. El análisis de lo que es la educación universitaria actual y lo que de ella se demanda, marca los indicadores de lo que se va a demandar del bachillerato reformado.

El Seminario de "El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas", (2008)[2] hizo un diagnóstico de la situación de nuestros estudios superiores en los aspectos metodológicos y organizativos donde, de forma más contundente, incide la reforma propuesta. Las metodologías que se están utilizando en las universidades, según la experiencia de los participantes y el

análisis de los estudios realizados, se pueden exponer en un sencillo cuadro - CUADRO 2-. Sería interesante realizar una extrapolación comparativa con las metodologías dominantes en la realidad cotidiana de nuestras aulas de enseñanzas obligatorias y bachillerato.

CUADRO 2

Clases teóricas: La "clase magistral", acompañada de distintos métodos como la resolución de problemas o casos prácticos, ejercicios, trabajo en grupo y debates.

FORTALEZAS:

- una estructura organizada del conocimiento.
- la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase.
- la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.
- la docencia a grupos numerosos.
- la planificación del tiempo del docente.

DEBILIDADES

- la pasividad y falta de participación del alumno.
- la falta de reflexión sobre el aprendizaje.
- el diferente ritmo docente/ discente.
- el desinterés por la búsqueda de información por el estudiante.

Clases prácticas: con diferencias entre áreas, adaptadas a las titulaciones. Tipos: "académicas", el "prácticum" y las "profesionales",

FORTALEZAS

- el desarrollo de destrezas.
- el conocimiento de los métodos propios de cada titulación.
- la adquisición de competencias.
- el desarrollo de habilidades técnicas.
- el incentivo de habilidades de comunicación.
- la visión global de la práctica profesional.

DEBILIDADES

- la exigencia de mayores recursos humanos y materiales.
- el tiempo de dedicación.
- la difícil coordinación.
- la colaboración de otras entidades

Tutorías: Son un elemento clave en el aprendizaje, con una realidad dispar en desarrollo y aprovechamiento. Modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas sobre la materia, sin carácter global. No atiende a la incorporación a la universidad a los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional.

La renovación de las metodologías educativas en la universidad para avanzar hacia la sociedad del conocimiento exige prestar la máxima atención a la cuestión metodológica que de momento sólo se ha abordado por cada uno de los docentes sin un marco referencial definido. Pero son muchas las dificultades. La escasa importancia real atribuida a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica, es un hecho constatado. En esas causas se encuentran numerosos parámetros que también podrían atribuirse a los demás niveles educativos - CUADRO 3- :

CUADRO 3

- Bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora - específico de la universidad-
- La concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos.
- La escasa preparación pedagógica-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente.
- La resistencia del profesorado al cambio metodológico.
- La falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica que comporta el EEES.
- La falta de tradición del trabajo cooperativo en docencia.
- La necesidad de manejar nuevas técnicas de planificación de la docencia.
- La carencia de modelos universalmente aceptados para evaluar competencias genéricas.
- El tamaño de los grupos, que todavía es excesivo en algunas titulaciones.
- La dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos.
- La falta de adecuación de los procesos administrativos a un modelo diversificado que incrementa considerablemente las tareas de planificación y gestión académicas.
- La inadecuación de muchas infraestructuras y equipamientos pensados para clases magistrales y grupos numerosos.
- el desarrollo tecnológico: las TIC como parte sustancial de los modelos educativos

Es interesante la inclusión en este diagnóstico del papel de todas las instancias implicadas para lograr este cambio pues en estas propuestas se encuentran puntos de reflexión para los agentes de los demás niveles de la educación. Así la Administración General del Estado y las autonómicas deben legislar y establecer el marco normativo global (incluyendo el impulso a la innovación y la evaluación), incentivar al profesorado para la carrera docente y los procesos de innovación metodológica, mejorar la evaluación y fomentar la innovación a través de la financiación. Además este Seminario propone una serie de tareas que las instituciones educativas, como la propia universidad, deben desarrollar para lograr su objetivo reformador desde todos sus estamentos - CUADRO 4- .

CUADRO 4

- LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**
- Definir, planificar y dinamizar la aplicación del modelo educativo propio, de acuerdo con el plan

estratégico institucional.

- Supervisar el ejercicio de las responsabilidades de los distintos niveles institucionales.
- Impulsar la formación del profesorado.
- Incentivar la renovación metodológica con los instrumentos apropiados.
- Potenciar las unidades técnicas de apoyo al profesorado, que impulsan los proyectos de innovación y cambio.
- Concretar, impulsar y coordinar la implementación de los planes y metodologías docentes, su innovación y la organización de las enseñanzas, de acuerdo con los objetivos institucionales, y con el uso de los instrumentos apropiados.
- Velar por la calidad de la docencia.
- Desarrollar los planes de innovación metodológica, coordinación y supervisión de las experiencias concretas.
- Favorecer el seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje y la adscripción del profesorado.
- La coordinación de los programas docentes.
- La homogeneización de los sistemas de evaluación.

EL PROFESORADO

- Responsable básico y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Responsable de la aplicación práctica de las metodologías docentes.
- Involucrado en los procesos de innovación y su aplicación.

EL ALUMNADO

- Consciente, y parte activa, de su propio proceso de aprendizaje.

Ante este diagnóstico, el Plan Bolonia propone unas reformas concretas, tal y como nos indica la propaganda oficial - se cita literalmente- : "Los profesores deben estar preparados para poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que ayuden y motiven a los estudiantes, aumentando la enseñanza práctica con la intervención activa del alumno (ejercicios, casos prácticos, trabajo en grupo, prácticas en aulas y profesionales...). Las tutorías personales deben reforzar el aprendizaje y las nuevas tecnologías apoyar un buen desarrollo". Así se implantan nuevos controles de calidad, sobre la evaluación y acreditación del profesorado, sobre los procesos y renovaciones metodológicas. Una calidad que podrá evaluarse, en último término, por la cualificación profesional y grado de empleabilidad de sus titulados, con nuevos Sistemas de Evaluación. Ahora ya no se va a evaluar sólo los conocimientos del estudiante, sino que también se tendrá en cuenta las competencias que el alumno deberá adquirir tras el periodo de aprendizaje. Es decir, lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer.

El modelo Bolonia, además de hablar de las nuevas metodologías docentes, motivadoras, prácticas, activas, impregnadas de NNTT, con intervención directa del alumnado, con unas tutorías que refuercen su aprendizaje, indica unos conocimientos básicos que se deben implimentar en todas las áreas del conocimiento y que marcan a sus niveles previos un camino concreto curricular con futuras implicaciones.

En todas las áreas del conocimiento, humanidades, científicas o técnicas, será necesario implementar conocimientos relativos a Idioma Inglés [12 ECTS], Habilidades de Comunicación [6 ECTS], Conocimientos Jurídicos y Empresariales [12 ECTS], Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [6 ECTS], Prácticas en Empresas [12 ECTS], Diversidad de Asignaturas Optativas [72 ECTS para elegir],

que permitan determinar la orientación profesional en persona y con la garantía de impartición de todas ellas.

Y desde el punto de vista más epistemológico, propugna unas formas de aprendizaje que implican tanto a profesores como a alumnos, concretan aprendizajes que deben ser aplicados - por coherencia educativa - en todos los niveles del sistema. Shuell[3] (1986) resumió la orientación hacia los estudiantes y su participación activa en los procesos de educación/formación en cinco rasgos esenciales que indican el modelo metodológico a seguir. CUADRO 5 -.

CUADRO 5

- *Aprendizaje activo*. No es posible aprender por otra persona, sino cada persona tiene que aprender por sí misma. (cf. Huber, 1997).

- *Aprendizaje autorregulado*. Los estudiantes tienen que percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las propias actividades y retroalimentar las actividades adecuadas por sí mismos (Kanfer, 1977). No se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que se deben aumentar.

- *Aprendizaje constructivo*. El conocimiento individual no es una copia de la realidad, sino que, al menos en parte, es una construcción personal. Los estudiantes construyen su conocimiento sobre todo interpretando sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles.

- *Aprendizaje situado*. Se comprende el aprendizaje como proceso situado cuando el contexto de aprender ofrece o, al menos, refleja oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos. Juntas, la dependencia de la situación y la vinculación con un contexto relevante, hacen hincapié en la importancia de los conocimientos que se deben aplicar (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993).

- *Aprendizaje social*. Como otros procesos cognoscitivos, aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino también un proceso social. Cada proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción social. Además, influyen muchos factores socioculturales en los procesos y los contenidos de la adquisición de conocimiento (Wertsch, 1985). Por tanto, se habla de unidades sociales de enseñanza y aprendizaje como «comunidades de práctica» (Lave & Wenger, 1991).

Aunque podamos concluir inicialmente que estos cambios necesarios en la universidad europea, y por ende española, pueden ser el resultado de los desajustes entre los niveles previos y los superiores, y que el nivel propedéutico configurado en el sistema educativo español - el bachillerato - , con las deficiencias que pueda presentar, susceptible de futuras reformas, ya admite en sus finalidades el sentido de la formación permanente por su carácter preparatorio, es innegable que, como un efecto rebote, se vea abocado a modificar ciertos aspectos estructurales que la implantación del Plan Bolonia le va a exigir. Hay innumerables aspectos del diagnóstico que asemejan los dos niveles.

Una universidad nueva requerirá unos alumnos nuevos. Unas metodologías nuevas, unas competencias exigibles para acceder a una enseñanza superior va a condicionar, incluso, unas nuevas formas de pruebas de acceso a la universidad, por elegir un aspecto que parece elemental. Porque esa singular estructura social que llamamos educación va más allá. Cada vez amplía más sus horizontes de actuación. El ser humano, como sujeto nunca acabado, necesita aprender siempre, necesita adaptarse día a día a los retos que se le presentan. Desde sus propias características y limitaciones la vida le invita a educarse cada mañana, para romper esa obstinada entropía que es vivir. Educar no es solo enseñar a aprender, es además aprender a hacerlo. Y a lo largo de toda la vida. Enseñar y enseñarse, aprender y aprenderse, educar y educarse requiere un tiempo.

[1] www.oge.net. Nº 2, marzo 2009

[2] Otras informaciones de interés: MEC: Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. 2006.

www.educaweb.com/contenidos/el-espacio-europeo-educacion-superior-e

www.eees.es

[3] HUBER, Günter L. (2008): *Aprendizaje activo y metodologías educativas*. Universität Tübingen. Institut für Erziehungswissenschaft. Tübingen, Alemania. Revista de Educación, número extraordinario 2008, pp. 59-81