

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL

M^a Carmen López López

Universidad de Granada

1. Introducción

Entre las virtualidades que se puede adjudicar al denominado Proceso de Bolonia figura, sin lugar a dudas, el haber convertido a la educación superior en foco de máximo interés. Las discusiones y reflexiones en torno al papel que está llamada a jugar en la sociedad del conocimiento es un tema ampliamente recurrido en numerosos foros y debates.

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) comporta cambios de gran magnitud que afectan no sólo a la estructura del sistema universitario, sino que hunden sus raíces en los principios que hasta ahora habían sustentando la formación ofrecida por la institución universitaria. La preocupación por armonizar y hacer converger los sistemas educativos europeos en materia de educación superior e incrementar su calidad, la elaboración de nuevos planes de estudios apoyados en la definición de perfiles profesionales, el especial impulso conferido a la movilidad de estudiantes y profesorado, la incorporación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias, o los nuevos roles que se asignan a los docentes universitarios en los procesos formativos, son algunos de los rasgos que definen el futuro de la educación superior y los retos a los que deberá hacer frente la institución universitaria.

En los últimos años se está realizando un esfuerzo ímprobo por clarificar y redefinir el papel que debe jugar la universidad en el actual escenario social, poner en marcha el nuevo modelo educativo, generar mecanismos y estructuras que permitan articular el cambio anhelado y establecer las condiciones más propicias para conseguirlo. Pero, junto a las contribuciones que subrayan las virtualidades que acompañan a este proceso de cambio iniciado en el ámbito universitario, se unen aquellas otras que advierten de los peligros y riesgos que comportan las claves desde las que se está articulando este proceso de convergencia.

Potenciar la relación entre universidad y formación profesional es precisamente una de las claves en que se apoya este nuevo espacio europeo, sin embargo, y como es sabido, la implicación y compromiso de la institución universitaria en la formación para el ejercicio profesional es altamente deficitaria, lo que nos lleva a plantear algunos interrogantes de interés que podrían dinamizar el debate de los participantes y asistentes a esta mesa. Preguntas como: ¿qué supone profesionalizar la educación superior?, ¿está la universidad española en disposición de estrechar sus vínculos con la formación profesional?, ¿qué pasos serían necesarios dar para responder a las nuevas expectativas generadas con el EEES?, ¿qué dificultades o ventajas tiene el

hacerlo?, ¿dispone la universidad española de los medios y recursos necesarios para responder a los retos que comporta la creación del EEES?, ¿cuáles son las iniciativas emprendidas hasta el momento en esta dirección?, ¿hasta qué punto el modelo educativo basado en el dominio de competencias y apoyado en estándares puede contribuir a incrementar la profesionalidad de los titulados?. Me permito, como coordinadora de la mesa, recurrir a algunas de las claves que están siendo objeto de debate público en estos momentos y que más tarde, quienes me acompañan en la mesa, podrán, si lo creen oportuno, retomar y clarificar en sus intervenciones.

2. Profesionalizar la educación superior: ¿oportunidad de mejora o decadencia de la institución universitaria?

En el caso de nuestro país, existe una apreciación, ampliamente compartida, que nos lleva a reconocer que entre las funciones que tradicionalmente han identificado la labor desempeñada por la institución universitaria no figura la formación para el trabajo, salvo las matizaciones propias que pudieran efectuarse en el caso de las carreras técnicas. Esta tradición viene marcada por la distancia que ha existido entre la formación académica e intelectual, asignada a la institución universitaria y a la que se le ha conferido un elevado prestigio social, y aquella otra encaminada a la formación de profesionales, más interesada en impulsar el saber hacer y que hay que reconocer no ha alcanzado el mismo status que la primera. Esta consideración encierra, en opinión de Tejada (2006), prejuicios y tabúes sociales, al tiempo que lleva a ciertos equívocos al apuntar que la universidad no profesionaliza. Sin embargo, a pesar de esta apreciación acertada, en nuestra opinión, tenemos que admitir que el desencuentro entre el modelo educativo imperante en la institución universitaria y el impulsado desde la formación profesional es uno de los rasgos que ha definido el escenario educativo en nuestro país.

Esta escisión, por otra parte, es el reflejo de la división, perpetuada en el pasado, entre el mundo intelectual y el mercado de trabajo, el sector productivo y el sector sociocultural, lo académico y lo manual. Pero es precisamente esta segmentación de la realidad social lo que hoy se cuestiona y uno de los aspectos claves desde los que se pretende redefinir el nuevo papel que están llamadas a jugar las universidades en el contexto social.

Las fuertes críticas vertidas sobre la formación universitaria que inciden en su desvinculación del contexto social y su deficiente compromiso con la formación práctica, unido a la creciente complejidad que adquieren los diferentes campos del saber, apuntan a la necesidad de incorporar nuevas perspectivas más sistémicas e integradoras, y a la configuración de nuevos espacios epistemológicos, más holísticos e interdependientes, desde los que abordar la complejidad del mundo en que vivimos (Morín, 1994, 2000). Estas consideraciones hacen insostenible cualquier postura sustentada en la vieja lógica reduccionista y segmentada de la realidad social, económica y cultural, al tiempo que cuestiona la polaridad establecida entre el mundo académico y laboral. Desde esta posición, una formación académica que

no prepara para el desempeño de una actividad profesional es deficitaria como también lo es aquella otra que capacita para el desempeño laboral y desatiende el desarrollo integral de las personas y su compromiso con la mejora cultural y social de los individuos y sus entornos.

Los cambios acontecidos en el mundo del trabajo y el empleo, la superación de la división del trabajo manual e intelectual, la nueva concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, la necesidad de una formación continuada en el tiempo, y la conveniencia de promover la polivalencia y flexibilidad en el desempeño profesional, nos obliga a poner en marcha mecanismos que ayuden a salvar la brecha existente entre la formación académica y profesional y tender hacia nuevas formas de pensamiento que permitan contemplar las interacciones y múltiples conexiones existentes entre ambas posibilitando una actuación ética y responsable.

Se impone así la necesidad de superar las críticas vertidas sobre la educación superior y poner en marcha procesos formativos en los que, sin dejar de atender la formación académica de los individuos, se revalorice las prácticas profesionales que son, por otra parte, el aspecto más descuidado (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006). Este giro, permitirá atender las necesidades de los sectores económicos y productivos que son, como sabemos, aspectos claves del tejido social. Esta última consideración es precisamente la que en estos momentos reta a la universidad a redefinir su relación con el mundo del trabajo.

El interés por impulsar el valor de la práctica y el carácter profesionalizante de la formación universitaria no está exento de polémica y controversia, como puede constatarse en las diferentes lecturas y posicionamientos adoptados. Algunas de estas posturas manifiestan abiertamente sus recelos y temores respecto al proceso iniciado y denuncian los peligros y sombras que lo envuelven apoyándose en argumentos tales como: que supone una pérdida de identidad de la institución universitaria y de su referente formativo, o que se supedita su compromiso con el desarrollo personal a la política de mercado y a los intereses del neoliberalismo. Otras posiciones, en cambio, ven en este proceso de cambio una oportunidad para la renovación, para impulsar la presencia de la universidad en sectores hasta ahora desconectados o lejanos al ámbito universitario, para crear comunidades de aprendizaje comprometidas con la formación de los ciudadanos y su empleabilidad, y una ocasión para superar viejas dualidades y dilemas no poco cuestionados en diferentes ámbitos, sobre todo el productivo.

Escudero recoge muy bien ambas lecturas y reconoce que la actual ola reformista que invade la institución universitaria y el resto del sistema educativo, responde a dos lógicas bien diferenciadas. *Una de ellas discurre por un mayor reconocimiento del papel y el valor de la educación en la sociedad del conocimiento y busca reconstruir los sistemas educativos de forma radical, con el objetivo de garantizar a todas las personas una educación de mayor calidad, más justa y equitativa al mismo tiempo.* Desde esta postura se aboga por una educación mejor, más humanista, democrática y capaz de impulsar la cohesión social. *La otra, en la que también se reconoce el valor estratégico de la educación en la economía del conocimiento, lo*

que se busca es la excelencia, el sometimiento de la formación a los imperativos de la globalización económica y las demandas del mercado, la innovación y la competitividad mercantil, la racionalización, eficiencia y eficacia de los sistemas escolares en todos sus niveles, el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de una posición que enfatiza más el valor de la formación para el trabajo y la empleabilidad (Escudero, 2008, 3).

Sendas lecturas, establecidas en claves dicotómicas, son sin duda clarificadoras e invitan a la prudencia en la toma de decisiones y en el análisis y valoración de las actuaciones llevadas a cabo. Consideramos, sin embargo, que la lectura que debemos efectuar del actual proceso de cambio, por su complejidad y magnitud, debiera hacerse en claves no tanto de enfrentamiento, como de complementariedad e integración de perspectivas que apuntan a la calidad académica de las universidades y a la empleabilidad de los titulados al mismo tiempo, salvando así falsos debates.

La institución universitaria y los profesionales que en ella trabajan, desde el ejercicio de la capacidad crítica que les caracteriza, disponen de la competencia suficiente para participar activamente en el desarrollo socioeconómico de los entornos locales, nacionales e internacionales, sin que este compromiso implique renunciar al papel decisivo que han jugado y deben continuar jugando en la formación y desarrollo integral de las personas y en el progreso cultural de los individuos.

Sería interesante aportar en este foro algunas reflexiones y valoraciones sobre esta cuestión que ayuden a clarificar hasta qué punto enfatizar el carácter profesionalizante en la formación universitaria y estrechar su vinculación con la formación profesional, en los términos en que se está planteando en los diferentes documentos del proceso de convergencia y en las actuaciones que se han iniciado, representan un peligro o renuncia de los valores que ha sustentado la institución universitaria. Exponer y compartir estas cuestiones no sólo pueden arrojar algo de luz a los discursos presentes hoy en el contexto social, sino que ayudan también a mantenerse alerta ante los riesgos que parecen acompañar a este proceso de cambio ya iniciado e imparable que se instala en la educación superior.

3. Reforzar la vinculación entre educación superior y formación profesional. Objetivo del espacio europeo de educación

El deseo de convertir a la Unión Europea en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de promover un crecimiento económico sostenible, contribuir a la mejora del empleo y asegurar la cohesión social está en el espíritu y fondo de numerosos de los comunicados y declaraciones ministeriales que se han difundido hasta el momento (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007 y Leuven y Louvain-la-Neuve, 2009).

En muchas de ellas se le confiere a la educación superior un papel clave, al tiempo que se le reconoce su labor en el desarrollo cultural, tecnológico, económico y social de cualquier país, asignándoles funciones como: la *preparación de los estu-*

diantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal, la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado, y el fomento de la investigación e innovación (Declaración de Londres, 2007, 1).

La decantación por un modelo profesionalizante del sistema educativo europeo que persigue revalorizar la dimensión práctica de la formación desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, demanda de la educación superior procesos formativos más ajustados a perfiles profesionales, abrirse a nuevos entorno formativos para hacer visible su potencial y nutrirse al mismo tiempo de otras experiencias formativas, participar activamente en la formación para el desempeño profesional y mejora de la empleabilidad, mostrarse más receptiva a las demandas sociales y laborales, y mejorar su relación con los agentes socioeconómicos, sin que deba entenderse estos como únicos fines.

En la resolución adoptada por el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, en noviembre de 2002 en Bruselas, ya se enfatizaba la necesidad de mejorar la orientación profesional de los estudios superiores y la calidad de la Formación Profesional en los sistemas educativos europeos, así como la conveniencia de avanzar en el reconocimiento de competencias y calificaciones para garantizar la movilidad.

La Declaración de Berlín (2003) subraya la importancia de impulsar la empleabilidad de los graduados universitarios como pilar básico para la competitividad económica, social y cultural de Europa. En Bergen (2005) se plantea la conveniencia de reforzar el diálogo entre los empleadores y los agentes sociales, y en la Declaración de Londres (2007), por poner algunos ejemplos, se incide en la necesidad de incrementar la empleabilidad en cada uno de los ciclos formativos, así como en el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, reconociendo que esta labor conlleva necesariamente la implicación responsable de todos los interesados. *Los Gobiernos y las instituciones de educación superior necesitarán una mayor comunicación con los empleadores y otros implicados como base fundamental para sus reformas. Trabajaremos, en la medida de nuestras competencias, dentro de nuestros gobiernos para que los empleados y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones. Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje* (p. 6).

Esta necesidad de impulsar la vertiente profesional de la formación y su vinculación con la formación académica, no responde sólo a objetivos de la Unión Europea, sino que está presente en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), donde se recomienda reforzar los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, al tiempo que se proporcionan algunas pistas sobre los pasos que deberían darse para conseguirlo. *Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de com-*

binación de estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales (Art. 7, apartado b).

Por otra parte, este interés por relanzar la vinculación entre la educación superior y la formación profesional no se circunscribe únicamente al espacio europeo, sino que trasciende sus límites. Un buen ejemplo de ello es el Programa de Cooperación en Educación Superior y Formación Profesional entre la UE y los EE.UU puesto en marcha desde la Comisión Europea dentro del Programa ATLANTIS (2006-2013) y cuya última convocatoria finalizó el pasado día 23 de marzo de 2009 con un presupuesto que asciende a 5 millones de euros (DOUE de 24 de diciembre de 2008).

Hacer efectiva y operativa esta vinculación no va a resultar fácil para las instituciones de educación superior, pues comporta cambios de naturaleza estructural y cultural, estos últimos posiblemente más difíciles de conseguir, al menos a corto plazo. Tenemos que admitir, sin embargo, que impulsar el compromiso de la educación superior con las necesidades concretas del entorno socio-cultural proporcionando a los estudiantes competencias demandadas en el mercado laboral y en coherencia con los requerimientos del sector productivo se ha convertido en una prioridad para las universidades.

Esta prioridad debe entenderse en términos de colaboración y complementariedad, ya que potenciar la formación para el mundo del trabajo no está reñido con una buena formación y en ningún caso comporta, necesariamente, abandonar o renunciar a los valores e ideales que han impregnado la educación superior. Estrechar puentes entre la educación superior y la formación profesional puede aportar y enriquecer el proceso formativo, ya que podría promover la adquisición de nuevas competencias más allá de las centradas en el conocimiento, revalorizar el valor de las prácticas en la formación, reforzar la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, ligar la formación al ejercicio profesional y futuros empleos, y diseñar propuestas formativas más acordes con las demandas del mercado, etc. El interés por reforzar el compromiso de la educación superior en la satisfacción de las demandas planteadas desde el sector productivo permite contemplar la posibilidad de que, desde ambos mundos, se trabaje conjuntamente en la formulación de propuestas formativas, se contemple programas de transición, compatibilidad o formación en la empresa, y se posibilite el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos a través de distintas vías.

La reciente publicación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente remitido por la Comisión Europea (2008) representa un avance en este sentido que ayuda a reducir la distancia entre la educación superior y la educación y formación profesional, ya que permite establecer un marco común de referencia desde el que, como se reconoce el propio documento, se pueden combinar los resultados de aprendizaje en función de diferentes contextos, como el trabajo o los estudios formales, y de diferentes países. Al tratarse de un marco que se centra en los resultados de aprendizaje, posibilita la comparación, establecer relaciones entre cualificaciones tradicionales, acreditadas en instituciones de educación formal, y aquellas otras concedidas por otras partes interesadas, permitiendo así el reconoci-

miento del aprendizaje no formal e informal adquirido en experiencias laborales o en otros ámbitos y determinar su equivalencia en contenido y relevancia a las cualificaciones formales. En este documento se afirma que: *El desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos, las destrezas y la competencia de los ciudadanos son esenciales para el desarrollo individual, la competitividad, el empleo y la cohesión social de la Comunidad* (Comisión Europea, 2008, 8)

El establecimiento de este Marco Europeo de Cualificaciones responde a un proyecto de gran envergadura y con fuerte impacto en la educación y formación, en el mercado laboral y en las personas, lo que le convierte en un punto caliente del debate público que podría ser analizado y valorado en esta mesa.

Mientras tanto, y como reconoce Crosier y otros (2007), el aprendizaje permanente y el marco de cualificaciones para el EEES invitan a adoptar medidas que aumenten la flexibilidad en el aprendizaje entre diferentes vías y sectores. Iniciativas emprendidas por universidades como la Politécnica de Cataluña, la Universidad Roviera i Virgili y algunas otras del País Vasco, dirigidas a convalidar ciclos formativos de grado superior con ciertas asignaturas de carreras universitarias o títulos de ciclos de grado superior con títulos universitarios, y el Proyecto de Intercambio Profesores-Directivos emprendido, este curso pasado, por la Universidad de Almería, y destinado a incrementar la colaboración de la universidad con empresas e instituciones y fomentar la empleabilidad, ponen de manifiesto que este proceso, encaminado a estrechar la vinculación entre la educación superior y la formación profesional, ya está en marcha.

4. La formación en competencias y su contribución a la formación integral y para el trabajo

Continuando con la línea de argumentación mantenida en esta presentación en torno a algunos de los temas centrales de este proceso de cambio que experimenta la educación superior, me permito hacer frente a un último interrogante ¿es el enfoque de competencias la opción más acertada para reforzar esta relación entre la formación académica y profesional?, ¿por qué?, ¿cuál su virtud?

Reconocemos así que el interés por las competencias ha irrumpido de manera decidida en el discurso sobre la educación y formación con la creación del EEES. Como ha señalado Smith (1996), se trata de un término controvertido y en evolución, a menudo malinterpretado, que nace ligado al contexto empresarial y productivo, al enfoque taylorista, y que se vincula, desde sus inicios, a procesos educativos, cercanos al modelo de objetivos, preocupados por enfatizar el valor de los resultados de aprendizaje.

Es precisamente este pasado y los supuestos sobre los que se ha construido los que están sirviendo de argumento, a quienes en estos momentos se muestran contrarios al proceso de convergencia, para dirigir sus ataques sobre el mismo. Apoyados en una visión estática, tradicional y restrictiva del término, se subraya su com-

promiso con la formación para el empleo y el olvido y devaluación de que es objeto la formación humanista e intelectual. Convencidos de que *el empleo no puede ser nunca el referente exclusivo de la formación* (Zabalza, 2005, 341), consideramos oportuno marcar ciertas distancias con estos posicionamientos que enquistan las posibilidades de avanzar en el discurso sobre la formación.

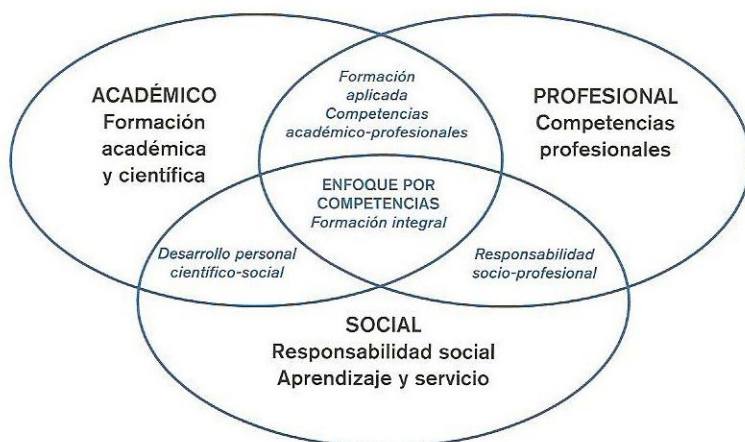
Por otra parte, y como hemos manifestado en este mismo documento, parece pertinente en estos momentos huir de los discursos y posicionamientos que se formulan en términos antagónicos y excluyentes, ya que, como han señalado otros colegas (Villa y Villa, 2007; Zabalza, 2005; Schneckenberg, 2008), el enfoque de competencias no implica, necesariamente y de manera exclusiva, la adopción de una orientación mercantilista y neocapitalista. Este posicionamiento, tampoco implica que debamos olvidar los peligros subrayados por esas posiciones, contrarias al enfoque de competencias y su proyección en la educación superior, ni que debamos minimizar los riesgos de los que nos advierten; más bien creemos necesario no olvidarlos, permaneciendo alerta, como propone Barnett (2001), y al mismo tiempo continuar explorando los rasgos que las definen y que nos pueden ayudar a desvelar su potencial formativo.

En esta dirección, y como ha señalado Coll (2007), el concepto de competencia plantea importantes desafíos a las instituciones formativas y al profesorado, pero supone un enriquecimiento respecto a los enfoques basados en capacidades, ya que introduce nuevos matices en los procesos formativos. Los valores añadidos que incorpora, en opinión de este autor, son cuatro: la integración de distintos tipos de conocimientos, su movilización para afrontar situaciones y problemas complejos, la necesidad de su proyección en un contexto concreto y, finalmente, su contribución al aprender a aprender promoviendo una mayor autorregulación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Si asumimos que es así, tenemos que aceptar que la formación en competencias implica no sólo el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, sino su integración y articulación conjunta para aplicarlos, de manera inteligente, a los requerimientos que exige una situación determinada. Desde esta perspectiva, las competencias engloban tanto aspectos académicos (conocimientos), como profesionales (acciones), por lo que conviene abordarlas desde perspectivas multidimensionales e integradoras, más coherentes con su carácter holístico (Schneckenberg, 2008). Escudero así lo confirma al reconocer que: *la comprensión, el juicio y la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituyen la estructura interna de una competencia* (Escudero, 2008, 1).

Para Zabalza (2005), el concepto de competencia se ubica en una zona de intersección en que interactúan conocimientos, habilidades, actitudes ..., no es mera ejecución, es conocimiento, reconocer cuál es la acción más adecuada para afrontarla y saber ejecutarla.

Esta zona de intersección queda magistralmente representada en el trabajo de Villa y Villa (2007, 19) en el que se sostiene *que el enfoque basado en competencias conjuga, quizás como ninguno, la integración de todas estas dimensiones de la información.*



La adopción del enfoque basado en competencias demanda de la universidad actuaciones que deben contextualizarse en ese espacio de intersección, en el que conviven las competencias académicas, profesionales y sociales con el propósito de contribuir a la formación integral de los individuos. La adaptación a esta nueva localización en el espacio formativo y su acomodación al nuevo hábitat, exige de la institución universitaria la adopción de nuevos enfoques y formas de abordar el proceso formativo, la adjudicación de nuevas funciones para quienes habitan ese espacio: alumnos y profesores, y una proyección responsable de su actividad en el entorno que permita modificar sus relaciones con el mismo, determinar el impacto de su actuación y constatar su contribución al bien común.

Estudios sobre la percepción de competencias adquiridas por los universitarios egresados como los realizados en la Universidad de Deusto (Villa y Villa, 2007), o aquellos otros centrados en los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al EEES emprendido en el ámbito catalán (Masjuan y otros (2007), y el que en estos momentos realiza el grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada, centrado en el seguimiento de estudiantes egresados de Masters Erasmus Mundus en la Universidad Española, sus itinerarios formativos y empleabilidad, nos parecen iniciativas de gran interés que ayudan a clarificar el auténtico valor del proceso de cambio iniciado y su verdadero impacto.

5. Bibliografía

Barnett, R. (2001). Los límites de las competencias. Barcelona: Gedisa.

Cancio, M. (2005). La decadencia de las universidades europeas. Documento consultado el 20/04/2009. <http://www.neoliberalismo.com/decadencia-ue.htm>

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 24-39.

Comisión Europea (2008). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas. Documento consultado el 25/04/2009. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_es.pdf

Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

Crosier, D.; Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the european higher education area*. Bruselas: European University Association.

Diario Oficial de la Unión Europea. 16/08/2006. *Dictamen del Comité de las Regiones sobre la "Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones" i2010*. Documento consultado el 18/04/2009 <http://www.mtas.es/es/empleo/poleemple/numeros/2006/082006/DocsCCAA/Unioneuropea02.pdf>

Diario Oficial de la Unión Europea. 24/12/2008 *Cooperación en educación superior y formación profesional entre la UE y los EE.UU.* Documento consultado el 18/02/2009 <http://www.todalaley.com/sumario-del-diario-oficial-de-la-union-europea-DOCE-24-12-2008-p1.htm>

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico 11 "Formación centrada en competencias (II)". Consultado el 3 de marzo de 2009 en: http://www.redu.um.es/Red_U/m2

Fernández March, A. (2008). *A profesionalización da docencia: a resposta aos retos do proceso de converxencia europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Masjuan, J.M. y otros (2007). *Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana*. *Educar*, 40, 49-67.

Ministerial Declaration and Communiqués: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiques.htm Consultado en marzo de 2009.

- Morin, E.(1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Schneckenberg, D. (2008). *Educating Tomorrow's Knowledge Workers. The concept of eCompetence and its application in international higher education*. Dormunt: Eburon Academic Publishers
- Smith (1996). Competence and competency. Documento consultado el 20/02/2009 <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de Educación*. 340, 1085-1117.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Documento consultado el 20/02/2009. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Villa, A. y Villa O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Zabalza, M.A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. IV Congreso de Formación para el Trabajo. Documento consultado el 14 de abril de 2009. <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin6zab.pdf>