

# LA CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS UNIVERSITARIOS

## ALGUNAS PREMISAS BÁSICAS

La convergencia europea es un proceso de cambio en el modelo de universidad. Esta es la esencia de la Declaración de Bolonia y este es el reto básico al que nos enfrentamos en el presente y en el futuro más inmediato. Siendo una realidad, con diferentes marchas en los distintos países de la comunidad, es a la vez una oportunidad para la mejora de la formación de los futuros profesionales y la adecuación personal de los mismos a la sociedad. Formación en los tres ámbitos que deberían haberse contemplado siempre: el cognitivo (conocimientos del SABER), el instrumental (SABER HACER) y el actitudinal (SABER SER). En el ámbito específico de las universidades de la Iglesia este último aspecto debería ser un nítido elemento diferenciador.

Con respecto al proceso de convergencia se podría señalar que básicamente existen tres posicionamientos sobre el reto: los *entusiastas* o “creyentes”, los *acomodaticios* o “agnósticos” y los *escépticos* o “ateos”. Vamos a considerar a grandes rasgos lo que define a cada grupo y lo que implica su actitud de cara a la construcción del espacio europeo de educación superior (EEES).

El primer grupo (entusiastas o “creyentes”) ve en el nuevo escenario una oportunidad para mejorar la universidad, en su conjunto, y así poder cumplir los fines que la sociedad le tiene encomendados. De hecho, uno de los objetivos del marco europeo en educación superior es precisamente la mejora de la formación profesional y personal. La consecuencia de esta actitud es una implicación activa y entusiasta en la formación y el desarrollo de experiencias pilo-

to que vayan guiando el camino hacia el nuevo escenario con los alumnos en el centro de la tarima, y no el profesor como venía siendo hasta ahora.

El grupo de acomodaticios o agnósticos van al arrastre de los cambios y la presión externa que el nuevo marco implica. No van a desarrollar de forma autónoma innovación educativa, pero tampoco se opondrán a las experiencias que de forma más o menos voluntaria impongan los responsables de las instituciones en las que trabajan. Podíamos decir que es una actitud neutral que, en función de las circunstancias, bascularán en planteamientos entusiastas o escépticos. Como en una distribución estadística gaussiana, los datos indican que este es el segmento mayoritario en la universidad española actual.

En tercer lugar está el grupo de los escépticos o “ateos” en el sentido de que no creen en la posibilidad del proceso de convergencia europea. Su actitud es combativa en la lucha por implantar la idea de que no es posible el cambio en el modelo de universidad y que es mejor mantener el status que actuar. No sólo estarán al margen de cualquier propuesta de innovación para el cambio de escenario, sino que intentarán desilusionar, desmotivar y desprestigiar cualquier intento de movimientos en este sentido. Con argumentos del tipo legislativo (la reforma se tendrá que plasmar en BOE) o generalistas ingenuos (la reforma anterior dejó todo igual que estaba) pretenden preservar las situaciones actuales de inmovilismo y de mantener al docente en el centro de la escena como el protagonista único y principal del proceso educativo. Lo demás (alumnos, sistemas, metodologías, docentes, etc.) son males necesarios para que la orquesta no desafine demasiado, pero la clave es la batuta del director.

Este prisma, algo simplificado pero válido como una aproximación, plantea retos añadidos al proceso de convergencia. La clave decisiva para una institución en su oportunidad para adaptarse al nuevo marco está en función de a que grupo se abscriben sus responsables administrativos, y gestores académicos. Si se analiza el camino de la innovación en torno a la convergencia de las universidades españolas en la mayoría de los casos se han desarrollado figuras que posibilitan el proceso (Vicerrectores de Convergencia, Unidad anexa al Rector, etc.), lo que es sintomático de la importancia

atribuida. Es verdad que en algunos casos ha sido por responder a presiones de imagen o para la consecución de fondos económicos de organismos nacionales o europeos, pero esto va generando una cultura organizacional que facilita la sensibilización de la comunidad universitaria.

El autor de este artículo defiende la premisa de que es posible mejorar la universidad y el modelo de formación actual y que la convergencia europea es una oportunidad para caminar en esta dirección. Aunque los desarrollos no hayan sido todo lo óptimos que hubieran sido deseables (calendario de Catálogo de Titulaciones, financiación añadida, formación de los agentes implicados, preparación en los niveles pre-universitarios, etc.) hay que “moverse para errar”. Los talibanes cognitivos del tercer grupo (“ateos” de la convergencia) estarán inquietos ante los cambios que se avecinan, y por los datos que aparecen en los medios oficiales, podemos afirmar que estas modificaciones son, para su pesar, imparables. La universidad del siglo XXI no puede seguir reproduciendo las pautas de Fray Luis de León, adecuadas hace unos siglos, pero que han perdido su razón de ser en el contexto tecnológico, social y de la información de nuestro tiempo. En el fondo es comprensible su postura ya que les da autoridad absoluta en el aula, “credibilidad suprema” y seguir haciendo lo que han hecho siempre que es lo más cómodo para evitar la innovación y la “democratización” de la educación en su sentido más epistemológico (no de ideologías de salón).

El objetivo central de este trabajo es articular una reflexión, con algunas propuestas operativas, de lo que puede significar el EEES. Por lo tanto es necesario argumentar las benevolencias de un cambio, para justificar el modelo hacia el que pretende encaminarse la universidad. Cuatro son, desde mi modesto punto de vista, los pilares básicos que justifican el apoyo al Espacio Europeo de Enseñanza Superior:

- a) Un modelo de enseñanza centrada en el alumno, donde el docente es un mediador del proceso de enseñanza para conseguir la autonomía y la autorregulación de aquel en el aprendizaje.

- b) Un nuevo sistema de evaluar el trabajo del alumno, más comprensivo que el actual y con un mayor hincapié en el proceso que el resultado (créditos ECTS).
- c) La recuperación de la dimensión integral de la persona al asumir que la formación de competencias deben ser cognitivas (saber) procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).
- d) Un proceso formativo que abarca el ciclo vital y que incorpora activamente todos los medios de la sociedad de la información en un contexto social de permanente cambio.

Como sería imposible abarcar estas cuatro implicaciones en el marco de este trabajo vamos a desarrollar con profundidad un pilar sobre el que más hemos trabajado en los últimos años y que puede ilustrar la materialización del cambio. Es una propuesta que deberá revisarse y no sabemos si será así como definitivamente se implemente, pero para demostrarle a los “ateos convergentes” de que es posible innovar y crear cultura organizacional en torno a un nuevo modelo europeo, vamos dando pasos en su búsqueda. La selección en torno al nuevo modelo de crédito europeo que vamos desarrollando (ECTS) en un claro ejemplo de cómo se modifica el esquema en el trabajo del docente, la cuantificación de la actividad del alumno, los logros del aprendizaje o competencias y la incorporación de los TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) al proceso (Crespo y Cabaco, 2000).

## CONCRETANDO PROPUESTAS DE INNOVACIÓN: LA COMPETENCIAS

En las diferentes declaraciones y conferencias de los responsables europeos de política educativa, parece reflejarse que la dimensión social de la Educación Superior tiene dos objetivos directores: a) Formar ciudadanos para asumir responsabilidades éticas y sociales y capacitarlos para adaptarse a los cambios (sociales, tecnológicos y productivos); y b) Producir desarrollo científico y cambio social para optimizar individuos y sociedades. En este marco ideológico cobra un protagonismo especial, como materialización posible de los objetivos expuestos, el concepto de competencia.

Como recientemente hemos señalado (Cabaco, 2005) los retos del camino hacia el 2010 son fundamentales tres: la *adaptación del grado y el postgrado* que implica modificaciones docentes y administrativas; el cambio en el modelo *de aprendizaje centrado en el alumno*, implica modificaciones cognitivas; y el reto de la *calidad y la acreditación*, modificaciones en el rol profesional e institucional. Como se hace camino al andar los proyectos que estamos desarrollando (financiados por diferentes organismos UPSA, ACSUCyL y Junta de Castilla y León) nos están permitiendo tomar conciencia de los cambios en el desempeño del rol docente, y como el objeto de este trabajo, analizar la discrepancia entre el quehacer actual y el que se presenta en el escenario futuro con el objetivo de minimizar la misma y desarrollar un repertorio competencial ante el EEES.

Como hemos señalado, el concepto de competencia no es separable en el nuevo modelo de los cambios en el escenario y el desempeño de rol de los protagonistas (docentes y discentes). Como no hay generación espontánea de cambios (ni conversiones mágicas en materia educativa) el trabajo que presentamos se articula en la línea de investigación educativa seguida en los últimos años, tanto en el desarrollo de materiales para la docencia teórico-práctica (Cabaco y Arana, 1997; Munar, Roselló y Cabaco, 1999) como las experiencias de desarrollo de estrategias de esencialización de la información (Cabaco, 2004). Ha sido una experiencia rica y fructífera (tanto en el plano profesional como en el personal) la aplicación de estos materiales en la práctica docente implementada en los últimos años en diferentes universidades. Incluso hemos realizado una primera experiencia global de cuantificación en lo referido únicamente a los créditos prácticos (Cabaco, Capataz y Fernández, 2004). La aplicabilidad buscada en estas investigaciones ha sido elaborar una propuesta esquemática, de concreción del crédito ECTS, en la que se pueda especificar las competencias requeridas en el nuevo modelo europeo. Seguimos las pautas marcadas ya en algunas experiencias pioneras en la literatura psicológica y educativa (Peiró y Lunt, 2002; Roe, 2002).

Es importante señalar que en el momento presente no contamos con el catálogo de Titulaciones y por tanto con las Directrices Generales y Específicas que deberán guiar la elaboración de los planes de estudio. Pero hay que ser conscientes que los cambios en el

nuevo EEES van a suponer modificaciones en el rol pero no en la planificación general de la acción docente. Esta implica la planificación de la enseñanza cubriendo tres etapas o fases (García-Valcárcel, 2001): la preactiva (proceso de toma de decisiones sobre el currículum a desarrollar con la configuración flexible de un espacio instructivo), la interactiva (estrategias de enseñanza y tareas de aprendizaje propuestas para la interacción didáctica) y la postactiva (evaluación del proceso de enseñanza). Los pasos en la dirección de mejorar la formación docente o sensibilizar al alumno en la dirección convergente se podrían ir dando en lo que resulta más clave más clave y novedoso del mismo: las competencias (personales, instrumentales y sistémicas).

La estructura de la propuesta curricular sigue la línea de otras anteriores: Objetivos, Esquemas y Diagramas del contenido, lecturas de apoyo o complementarias, Experiencias Prácticas, Referencias Bibliográficas y Formulario de Autoevaluación (Tiempo invertido). En primer lugar Objetivos dónde se presenta la temática general con la que está relacionada el contenido o tópico específico que se va a desarrollar; en segundo lugar Esquemas y Diagramas, donde se delimita el campo de investigación específico en que se enmarca y los desarrollos más relevantes del mismo, estado actual del tema, etc. Las experiencias prácticas que pretenden servir para facilitar la comprensión de los conceptos y aumentar la motivación por su estudio. Las Referencias Bibliográficas, para que pueda documentarse en la literatura más específica sobre el tema tratado. Al final de cada unidad figurarán los Formularios de Autoevaluación para que el alumno pueda cuantificar el esfuerzo invertido y el profesor pueda registrar el seguimiento del grupo. Operativamente lo que se pretende materializar es una acción docente que busca:

- a) Desarrollar un modelo de Guía de aprendizaje (flexible para distintas titulaciones), adaptado a la configuración del nuevo espacio europeo de educación superior, incorporando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- b) Cuantificar la actividad del alumno en el proceso para adaptar la experiencia al modelo de crédito europeo (ECTS), teniendo en cuenta las posibles diferencias en cuanto a las materias implicadas según las Titulaciones.

- c) Estructurar todo el material y combinar distintos procedimientos y recursos didácticos que se desarrollan en relación con las diferentes asignaturas. Además, que facilite al alumno la toma de conciencia sobre el esfuerzo cognitivo realizado en el proceso de aprendizaje y le motive en la búsqueda de nueva información.
- d) Especificar la contribución de la materia o asignatura al perfil académico y profesional.

### UN EJEMPLO PARA ILUMINAR EL CAMINO

Como señalaba el trabajo en una red interuniversitaria permite obtener otras perspectivas de la realidad. La ejemplificación que se expone a continuación es fruto de los proyectos que sobre convergencia, este grupo que dirige el Prof. Jiménez Eguizabal Vicerrector de Convergencia de la Universidad de Burgos, busca la adaptación de varias asignaturas de Educación y Psicología a las nuevas demandas de la implantación de créditos ECTS, aplicando un modelo de Guía de aprendizaje en la que se uniformizan metodologías y experiencias docentes en diferentes Titulaciones y Universidades (UBU, UPSA, etc.). La estructuración de la actividad y su cuantificación se ha basado en la elaboración de criterios para cuantificar la actividad de aprendizaje, definición de las competencias implicadas (transversales) y propuesta de un modelo guía.

El cómputo del nuevo crédito ECTS se realizará en base a los cuatro criterios siguientes que nos darán la carga total del trabajo del alumno (y del profesor en la interacción con éste). Estos cuatro criterios son:

- a) *Horas lectivas*: donde se explicará la Guía de aprendizaje, con los contenidos, metodología y forma de evaluación de la actividad en el nuevo esquema. Se hará especial hincapié en las fichas de actividad y de seguimiento temporalizado de la misma. Es el criterio de docencia que implica horas presenciales de aula (teoría, prácticas, etc.) del profesor guiando el proceso.

- b) *Guía de trabajo autónomo*, con todos los aspectos relativos a las dimensiones instruccionales del aprendizaje: elaboración de mapas conceptuales, preguntas de autoevaluación y aprendizaje secuencializado. Es el criterio de preparación donde se plantea un Factor de concreción (presencialidad/trabajo autónomo) en función del tipo de actividad que permite calcular en volumen de trabajo en horas por parte del alumno.
- c) *Actividades prácticas* y experiencias complementarias de refuerzo de la actividad conceptual, realización de las mismas y exposición (grupal o individual) de resultados (criterio de realización).
- d) *Elaboración del informe* de las actividades (teórico/prácticas), siguiendo un modelo desarrollado y que el alumno debe seguir para cumplimentar los objetivos del curso y que tiene que exponer en entrevista personalizada (criterio de aplicación).

La evaluación de competencias transversales implicadas en la asignatura y su contribución al perfil académico-profesional debe concretar la relación de competencias implicadas y que se van a trabajar de forma independiente o en colaboración con otras asignaturas. Dado que las transversales serán de aplicación universal en todas las titulaciones una idea del reto puede verse en los cuatro grupos siguientes (estructuradas en cuanto a la dimensión implicada): *Personales* (trabajo en equipo, habilidades interpersonales, reconocimiento diversidad, razonamiento crítico y compromiso ético); *Instrumentales* (análisis y síntesis, organización y planificación, comunicación oral y escrita, dominio lengua extranjera, manejo informático, gestión de información, resolución de problemas, toma de decisiones); *Sistémicas*: (actualización, adaptación a situaciones nuevas, desarrollar nuevas ideas, liderazgo, conocimiento trans-cultural, espíritu emprendedor, calidad en la actuación); *Otras competencias* (asumir responsabilidades, autocrítica, autoconocimiento competencial, expresar sentimientos, resistencia a la frustración, capacidad empática, compromiso social).



En el siguiente cuadro se ejemplifica la adaptación de una asignatura de Psicología y Educación al sistema de créditos europeo ECTS.

**Asignatura:** Procesos Psicológicos Básicos

Créditos actuales (6)..... 60 horas presenciales

Créditos ECTS (6x25= 150 horas de carga de trabajo para el alumno)

<b>Actividades</b>	<b>Horas P</b>	<b>Factor</b>	<b>T/A</b>	<b>Total</b>
Clases Teóricas	25	1.5	37.5	62,5
Debates	4	3	12	16
Prácticas en el aula	20	0	0	20
Elaboración informe	2.5	10	25	27,5
Tutorías	2	0.5	1	3
Exámenes	2	9	18	20
Revisión de exámenes	1	0	0	1
Trabajo en red (on-line)	*	2	*	*
Activ. de profundización (opcionales)	*	0.5	*	*
<b>Total</b>	<b>56.5</b>	<b>*</b>	<b>93.5</b>	<b>150</b>

La *justificación global del reparto* se basa en que como materia de complemento de formación u obligatoria de primer curso (Psicopedagogía y Pedagogía respectivamente) es necesario una mayor presencialidad del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se cubren la mayoría de las actividades propuestas en la Guía de Aprendizaje y las dos no contempladas serían susceptibles de utilizarse en un programa tutorial (semipresencial) o si cambia su configuración en el nuevo catálogo de Titulaciones en cuanto a las directrices propias de los grado o postgrado resultantes.

La justificación (como contribución al perfil) en este caso sería:

- *Académico*: Comprensión de la funcionalidad cognitiva, motivacional y emocional de la conducta humana, así como los fundamentos epistemológicos y metodológicos que posibilitan su estudio y explicación.

- *Profesional*: Estructurar un esquema conceptual de la cognición, volición y emoción humanas, para la actuación en los ámbitos educativos formales y no formales de su ámbito profesional.

Debe especificarse la vinculación a materias (en el ejemplo): Psicología de la Instrucción, Diagnóstico Escolar, Intervención Psicoeducativa, Orientación Profesional y Psicopatología infanto-juvenil. Y por último el sistema de evaluación competencial que incida en las tres dimensiones: Saber, Saber Hacer y Saber Ser. Así la evaluación en la asignatura de Procesos Psicológicos Básicos abarcaría:

- a) Dimensión personal* (actitudes y valores, desarrollo de competencias generales). Las dos competencias que se abordarán con un mayor nivel de profundización y las que determinarán dominio competencial en esta área son: habilidades interpersonales (capacidad de generar pautas de relación individuales y grupales en la elaboración y defensa de un informe) y razonamiento crítico (abordar el problema psicológico básico sobre adquisición del conocimiento, la voluntad y la integración cognición-emoción).
- b) Dimensión formativa* (proceso, desarrollo de competencias instrumentales específicas). En esta área las dos competencias más relevantes son: organización y planificación (capacidad de estructurar un ámbito de conocimientos para ejecutar una aplicación/investigación) y gestión de información (capacidad de seleccionar diferentes fuentes documentales para construir una unidad temática significativa).
- c) Dimensión sumativa* (resultados, objetivos esperados). En un plano sistémico los resultados perseguidos pretenden conseguir: conocimiento transcultural (capacidad de integrar los resultados de investigación desde la óptica de los contextos en que se producen) y espíritu emprendedor (adoptar un modelo activo de aprendizaje por descubrimiento en el campo de los procesos psicológicos). En cuanto a los objetivos esperados las competencias serían: expresar sentimientos (capacidad de integrar y aplicar las habilidades básicas de la inteligencia emocional) y resistencia a la frustración (flexibilización en cuanto a nuevas formas de construir el rol profesional y sus implicaciones en los resultados del desempeño).

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

El giro de la convergencia europea plantea como ejes la actividad tutorial y el aprendizaje centrado en el alumno. En este sentido la oportunidad de las TIC resultan una necesidad obvia. Sin embargo se plantean algunas resistencias al cambio por tres motivos: a) la rigidez del sistema universitario; b) la incertidumbre e inseguridad del cambio de rol; y c) el esfuerzo que implica para el poco refuerzo y escasa valoración social de la actividad docente. Formación universitaria y futuro profesional están estrechamente ligados si tenemos en cuenta la realidad sociolaboral actual donde los titulados universitarios necesitan requerimientos laborales para los que no están preparados y en muchos casos realizaran trabajos para los que no precisan formación superior. Además atravesarán situaciones de cambio de trabajo, transformaciones del propio empleo o momentos de paro (sociedad política, económica y culturalmente compleja y cambiante).

No podemos obviar que el desarrollo de las TIC representa nuevos retos a diferentes niveles: Formas de producción del conocimiento, modos de acceso al mismo y mecanismos de comprensión y aprendizaje de los individuos. Si embargo el papel de las TICs en la convergencia europea es clave ya que el problema principal de la enseñanza no se sitúa en el acceso a la información, sino en la necesidad de elaborar criterios de selección, comprensión y transferencia tanto por parte del profesorado como del alumnado. En este sentido la optimización del aprendizaje en el nuevo escenario puede conseguirse aunando la aportación de la ciencia cognitiva con el desafío a las estructuras de conocimiento, facilitando la contextualización y el plano relacional de los contenidos y competencias. En definitiva los docentes en la planificación del currículum deberán tener en cuenta:

- Las creencias sobre cómo el alumno debe aprender (modelo)
- Las concepciones sobre el conocimiento y su representación (estrategias)
- Las formas de evaluar el aprendizaje (metodologías)

Estamos considerando nuevos entornos de aprendizaje con discursos abiertos y clases problematizantes (frente a los modelos uni-

direccionales), fomentando las actividades colaborativas y planteando la resolución de problemas reales. Y en el plano de la formación integral considerando de forma prioritaria las distensiones éticas del conocimiento y las dimensiones emocionales del aprendizaje. En esta línea, en la siguiente dirección URL (<http://pam.upsa.es>) se puede apreciar un ejemplo operativo de lo comentado en la incorporación de las TIC en la actividad docente, que sirve de base a las dimensiones señaladas en la propuesta instruccional.

Defender la innovación en la universidad es creer que otra sociedad es posible si cambian y mejoran los agentes futuros que tomarán las decisiones en las esferas de responsabilidad de la misma. Por eso el EEES es una oportunidad para que los cansinos gestores burocratizados dejen paso a creativos innovadores que vayan materializando el nuevo escenario. ¡Ojalá haya oportunidad de demostrar que el cambio es posible y, con él, el nuevo modelo de Universidad! Así, entre otras modificaciones se desterrará el dicho de que en la universidad “el amiguismo y el chanchulleo son la pauta intrínseca de conducta ética”. En definitiva, el camino de la convergencia propone transparencia en la formación del alumno, transparencia en los sistemas de progreso en la carrera docente y oportunidad para desarrollar iniciativas de crecimiento personal, institucional y social. La idea inicial del título de este artículo era “La convergencia europea en Educación Superior: algunas claves del cambio y reflexiones para inmovilistas”. Aunque finalmente no haya sido este, el mensaje final coincide en que la reflexión sirva para aprovechar la oportunidad de hacer de la universidad una puerta abierta a la construcción positiva del conocimiento, abierta a los cambios, flexible y tolerante en las formas y que responda críticamente a la realidad del siglo XXI.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana, J.M., Cabaco, A.S. y Castro, J.A. (1996). *Manual de prácticas de Psicología básica: Motivación y Emoción*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia.

- British Psychological Society (2001). *A general introduction to the Review of the National Occupational Standards for Applied Psychology*. London: BPS / Cambridge; 5S Consulting Group.
- Cabaco, A. S. (Dir.) (1998-99). (2000-01). (2002-03). Elaboración de Recursos de apoyo. Investigaciones financiadas por la Junta de Castilla y León.
- Cabaco, A.S. (2004) (Dir.). *Mapas conceptuales de psicología de la percepción y la atención*. Salamanca: Demiurgo.
- Cabaco, A.S. (2004). Igualdad de oportunidades: sensibilización e innovación. En OAGER, *Innovación, Nuevas Tecnologías y desigualdad de Género* (pp. 11-20). Salamanca: Amarú.
- Cabaco, A. S. (2005). Competencias y habilidades procedimentales en la formación de alumnos universitarios: implicaciones para la convergencia. Libro de actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Universidad de la Laguna.
- Cabaco, A.S. y Arana, J.M. (Coords.) (1997). *Manual de Prácticas de Percepción y Atención*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Cabaco, A.S., Arana, J.M<sup>a</sup> y Crespo-León, A. (Coords.) (1999). *Prácticas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
- Cabaco, A.S, Capataz, I. y Fernández, L.M.. (2004). Una experiencia piloto de cuantificación del crédito europeo en la docencia práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 335-344.
- Coba, E. (2003). El espacio europeo de enseñanza superior (EEES): Bolonia 1999-Berlín 2003. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 8(IV), 115-122.
- Crespo, A. y Cabaco, A.S. (2000). Un proyecto de aula electrónica en Psicología. En J. Mira (Dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (pp. 356-360). Madrid: UNED.
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Munar, E., Roselló, J. y Cabaco, A.S. (1999) (Coords.). *Atención y percepción*. Madrid: Alianza.
- Peiró J.M y Lunt I. (2002) The context for a European Framework for Psychologists' Training. *European Psychologist* 7, 3, 169-179.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7 (3), 192-203.

ANTONIO SÁNCHEZ CABACO  
*Universidad Pontificia de Salamanca*