

La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior.

Internationalization of Higher Education. The case of the European Higher Education Area.

José Gijón Puerta
Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada, España

Resumen

El artículo que se presenta, analiza los procesos de globalización o internacionalización; fenómenos que afectan al desarrollo de países emergentes interconectados a través de procesos económicos y migratorios a los más desarrollados, a los que se ve sometida también la Educación Superior. Un claro ejemplo de ello, es lo que se ha denominado “Plan Bolonia”. Este proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹, llevará finalmente a una transparencia total de los sistemas de formación superior de los países de la Unión Europea, cuyas consecuencias afectarán a la movilidad de los trabajadores y a su empleabilidad. A través de este artículo abordaremos este proceso, relacionándolo con las cualificaciones profesionales en el EEES y estableciendo las implicaciones metodológicas que tienen en la enseñanza superior.

Palabras clave: Educación Global, Educación Internacional, Educación Superior, Políticas Educativas, docencia, metodología, competencias.

Abstract

The article analyses the processes of globalization and internationalization, phenomena that affect the development of emerging interconnected through economic processes and migration to more developed, which is also subject Higher Education. A clear example is what has been called “Bologna Process”. This process of building a European Higher Education Area (EHEA) will eventually lead to full transparency of higher education systems of European Union countries, the consequences affect the mobility of workers and their employability. Though this article we start this process, relating professional qualifications in the EHEA and establish the methodological implications they have on higher education.

Key Words: Global Education, International Education, Higher Education, Politics of Education, teaching, methodology, skills.

Introducción

El proceso de “armonización” de la Educación Superior europea comenzó en 1998, cuando los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la *Declaración de la Sorbona*, en la que destacaron la necesidad de crear un área común en torno a la Educación Superior, con la intención de superar la visión economicista de la construcción europea y establecer una Europa del conocimiento. Obviamente, economía y conocimiento son dos elementos absolutamente interrelacionados, por lo que el proceso que comenzó hace una década es tanto económico como académico.

De esta forma, un año después, en 1999, se firmó en Bolonia el acuerdo de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), con la intención de establecer una total transparencia en los sistemas de Educación Superior, de forma que los estudiantes y los profesores puedan circular libremente (como se había establecido anteriormente para los trabajadores) y que se defina un modelo educativo superior europeo, elemento de atracción y referente para el resto del mundo (Goñi, 2005). Así, se inició un proceso de homogeneización y de internacionalización que finalizó en el año 2010, y que está permitiendo -al menos en teoría- no sólo viajar por Europa con una sola moneda -el Euro- sino también con una sola referencia universitaria.

Posteriormente, en las reuniones de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), se ha ido reformulando y completando la declaración inicial² para la construcción del EEES, implicándose en ella 46 países pertenecientes a la Unión Europea (UE), al Espacio Europeo de Libre Comercio y del Centro y Este de Europa³.

El presente y el futuro del EEES: la internacionalización de la enseñanza

Aunque existe gran variedad de definiciones de "internacionalización", una de carácter operativo puede ser esta: "La internacionalización de la Educación Superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución" (Knight, 1999). La internacionalización ha sido una estrategia muy frecuente en las instituciones de Educación Superior, que por su propia naturaleza han tendido con carácter general a establecer relaciones con otras universidades sin más limitación que los presupuestos o las coyunturas geopolíticas. Ha consistido tradicionalmente en asistencia a congresos, firma de convenios o movilidad de los investigadores, ampliándose en las últimas décadas a estancias de movilidad reguladas, alianzas estratégicas entre universidades o establecimiento de redes de investigación y docencia.

Estos procesos, aunque “bi o multidireccionales”, tuvieron en su origen una dirección principal en el flujo, en función de la asimetría en los parámetros de calidad de las universidades firmantes; posteriormente, han derivado hacia la constitución de redes, haciendo que las relaciones se hayan ido haciendo cada vez más equilibradas,

reconociéndose las aportaciones de los distintos miembros integrantes de los consorcios, sobre todo en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades.

Aunque con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas, es en la década de los años 90 del siglo pasado cuando el fenómeno de internacionalización se ha convertido en una prioridad de política educativa y de política general, lo que se ha concretado en la creación de programas específicos para la internacionalización de las instituciones educativas (Barrow, Didou y Mallea, 2003). La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo, que anteriormente tenían una proyección internacional, han desarrollado programas de internacionalización. Y organizaciones como la OCDE han establecido programas como el IMHE (Programa de Administración Institucional de la Educación Superior) que incluía el seguimiento de la calidad de los procesos de internacionalización universitaria a nivel mundial (De Wit, y Knight, 1999)

Relacionado con el fenómeno de internacionalización de la Educación Superior, el proceso de construcción del EEES incluye como uno de sus objetivos esenciales el que “Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo” (Comisión Europea. 2002: 3). En efecto, con la Declaración de Bolonia se tenía ya la idea de crear "el espacio más importante en materia de Educación Superior en el mundo" y esto no puede ser separado de una cierta competencia con la Educación Superior de EEUU o con la emergente actividad universitaria internacional de muchas universidades asiáticas. Así, dicho proceso se inserta claramente dentro del marco de carácter global de internacionalización de la enseñanza superior, en el que las instituciones universitarias no solo colaborarán y generarán modelos más transparentes, transferibles y verificables en relación con las competencias generales y específicas de las distintas carreras y su relación con el mundo laboral, sino que competirán claramente por atraer a los mejores alumnos y también a los mejores profesores (también por evitar que salgan fuera del continente europeo muchos “talentos”). No podemos así separar los contenidos formativos de los económicos en este proceso de internacionalización, ni tampoco de los argumentos de carácter político o de reconocimiento internacional (Ramírez, 2004).

En relación con lo indicado en el párrafo anterior, se han generado debates intensos desde distintas posiciones ideológicas, tanto en Europa como fuera de ella, con importantes reservas al proceso de construcción del EEES -y de la internacionalización de la Educación Superior con carácter general- debido, entre otras cuestiones, a la amenaza -real o percibida- que comporta para las identidades nacionales o regionales, a la tradición humanística universitaria y a la mercantilización y privatización de la enseñanza superior. No entraremos aquí con mayor profundidad en el debate, pues no es el objeto de este documento.

A pesar de estas polémicas, el proceso de internacionalización de la enseñanza superior, como línea de trabajo consciente de los sistemas universitarios, va más allá de la UE y de la construcción del EEES, como hemos referido con anterioridad. Así lo demuestran proyectos desarrollados en las últimas décadas en todas las áreas geográficas, incluida Latinoamérica.

Todos estos intentos serán probablemente en el futuro refinados, ya que tendrán que hacer frente a dos retos importantes: por una lado, a la internacionalización del currículo, que obligará a adoptar unas lenguas comunes de referencia y, por otro, a la virtualización de partes sustanciales del mismo, lo que hará que se puedan combinar estancias en las propias universidades con actividades a distancia. Pero, independientemente de estas hipótesis de futuro, el EEES será probablemente uno de los factores determinantes en este proceso.

Las razones por las que la internacionalización de la enseñanza superior será un proceso ascendente en las próximas décadas, han sido desarrolladas ampliamente por distintos autores como Knight (1999), que articula en torno a razones políticas, económicas, académicas y sociales, el proceso globalmente considerado.

En primer lugar, podemos decir que, tradicionalmente, la política internacional, la búsqueda de alianzas estratégicas y económicas o el interés por ejercer influencia en determinadas zonas del planeta, han sido elementos de promoción de la internacionalización de la enseñanza. Quizá en una actualidad más globalizada, y en relación con las polémicas referidas anteriormente, el fortalecimiento de la propia identidad nacional o regional, o el riesgo de homogeneización cultural, puede ser un acicate para promover la internacionalización educativa. En función de la situación de desarrollo de cada país, puede verse este proceso como una oportunidad de modernización (aunque en algunos países pueda ser percibido como un proceso de desnacionalización o de "occidentalización"). También podemos incluir aquí una visión de la educación como un objeto de exportación de servicios, y en este sentido, podemos ver también razones económicas para la internacionalización de la enseñanza.

En efecto, en segundo lugar, vemos claramente una orientación de mercado (económica) para internacionalizar la Educación Superior. La creciente interdependencia entre las naciones y la denominada sociedad de la información, hace que la competitividad económica, científica y tecnológica afecte directamente al sector de Educación Superior. Por ello, la internacionalización del sector de la Educación Superior y el desarrollo económico y tecnológico están cada vez más relacionados. Evidentemente, distintas posiciones ideológicas y sociales o culturales, generarán en el futuro amplias discusiones sobre el factor economicista como centro de planificación de la Educación Superior.

En tercer lugar, razones académicas pueden ser esgrimidas para favorecer el proceso de internacionalización de la enseñanza superior, lo que conecta con la mención a la historia de las instituciones universitarias que hemos hecho anteriormente. Así, una de las principales razones aducidas para internacionalizar al sector educativo es lograr estándares académicos internacionales en la enseñanza y la investigación. En este punto también ha de plantearse la discusión de la posible excesiva homogeneización de la Educación Superior o de la pérdida de riqueza y debate -instalación de un pensamiento único global en la academia-.

En último lugar, la razón sociocultural, como preservación y promoción de la cultura nacional, adquiere mucha fuerza sobre todo en aquellos países que ven la internacionalización como una vía de mantenimiento y promoción de la diversidad cultural, que contrarreste el efecto homogeneizador de la globalización.

El proceso de Bolonia. Elementos básicos

La construcción del EEES se inscribe en una política global europea de aprendizaje permanente (*Lifelong Learning -LLL-*), que incluye tanto aspectos formales como no formales e informales de la educación. Así, desde una perspectiva general, la Educación Superior se integra en el proceso de formación continuada de los ciudadanos europeos, que dotará al sistema universitario de una enorme flexibilidad y que aumentará las posibilidades de formación y empleo, al permitir el reconocimiento de las cualificaciones profesionales derivadas de las distintas titulaciones. Lógicamente, este aumento de transparencia entre los sistemas educativos, exige una revisión de las titulaciones en los distintos países europeos, a la vez que promueve una mayor colaboración entre las universidades y, sobre todo, determina un cambio conceptual de la enseñanza y aprendizaje, que pasa a organizarse en torno al esfuerzo productivo del estudiante y a la adquisición de competencias generales y específicas.

Así, la construcción de este EEES, asentada en tres ejes fundamentales: una estructura de enseñanzas organizada en tres ciclos (Grado, Posgrado y Máster), un sistema de transferencia de créditos y un mecanismo de acreditación que asegure la calidad (Michavila y Parejo, 2008), permitirá establecer un sistema de titulaciones comparables que aumente la competitividad de los sistemas universitarios europeos (García y Pérez, 2008) y eliminará los obstáculos a la movilidad de estudiantes y profesores, promoviendo así, la dimensión europea de la Educación Superior. El propósito es crear un marco común de referencia con el compromiso de mejorar el reconocimiento de las instituciones en otros países favoreciendo así, la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo.

El sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System)

Un elemento esencial del EEES consiste en establecer un sistema común de *créditos* para fomentar la posibilidad de comparación -transparencia- de los estudios y promover así la movilidad de los estudiantes y titulados.

El sistema de créditos (en el que se valora en número de horas estimadas de asistencia a clases y también las de trabajo presencial y no presencial), implantado hace varias décadas en las universidades europeas, evolucionó independientemente de la creación del EEES a un modelo de los denominados créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) que finalmente ha sido adoptado en él.

El modelo ECTS, es por tanto una medida del haber académico acumulado, que permite establecer un parámetro temporal y de trabajo, para alcanzar los distintos objetivos de formación de las materias que componen el plan de estudios de una titulación universitaria.

Un crédito ECTS, equivalente de forma convenida generalmente a 25 horas de trabajo del estudiante, se establece en función no sólo de la carga docente, impartición y recepción de clases teóricas y prácticas, sino que incluye, además, elementos como: actividades académicas dirigidas, como son las tutorías, los trabajos bibliográficos o de investigación; la asistencias a seminarios o la supervisión docente; la recogida, análisis y tratamiento la de información (bibliotecas, bases de datos,

búsquedas a través de Internet, etc.); las horas dedicadas al estudio; las horas dedicadas a la evaluación (realización de exámenes, presentación o defensa de trabajos, elaboración de una carpeta de aprendizaje, etc.). Por lo tanto el crédito ECTS es una unidad de valoración de la actividad académica desarrollada por un estudiante (Palomares, 2007).

Se trata de un concepto introductor de cambios para nuestra manera de entender el crédito que se definió mediante el R.D. 1497/1987 en su artículo 2.7 (actualizado por los R.D. 1267/1994, 2347/1996, 614/1997 y 779/1998) por el que se establecían las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Palacios, 2004).

Para Goñi (2005), se trata de una propuesta que tiene doble función: función de acumulación y de transferencia. Función de acumulación porque se podrán acumular, sumar, añadir los créditos obtenidos en las distintas universidades que contemplen este formato de estudios con la finalidad de completar el número de créditos necesarios para la obtención de la titulación de grado o postgrado; y función de transferencia, ya que los créditos cursados en una institución educativa tendrán el reconocimiento en cualquier otra de forma automática.

Así, el crédito ECTS se constituye en una medida del esfuerzo del estudiante y del desarrollo de actividades orientadas no sólo al saber sino también al “saber hacer”, entrándose de esta forma en el ámbito de la adquisición de competencias (Palmer et al., 2009). No se trata de pasar de un modelo centrado en los contenidos a uno centrado en las competencias, olvidando totalmente aquellos, sino de equilibrar los aprendizajes con su significación y con la autonomía del estudiante para su utilización funcional. El crédito pues no se basa en horas lectivas, como indicamos anteriormente, sino en el trabajo de los alumnos, basado ahora en un esfuerzo responsable.

Por lo tanto cuando se habla de ECTS, hablamos de un sistema de transferencia y acumulación de créditos, centrado en el estudiante y en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa específico, entendiendo estos objetivos como resultados de aprendizaje y competencias que han de adquirir⁴.

La estructura de las nuevas enseñanzas

Para construir el EEES, los distintos sistemas educativos han de disponer de una estructura semejante, comparable y transparente, ya que sin estas condiciones, no sería posible una movilidad efectiva de estudiantes y de titulados. A partir de la Declaración de la Sorbona, se propone y apuesta por un modelo universitario basado en dos ciclos, uno de grado y otro de posgrado, planteando para ello el curso académico organizado en semestres y siendo el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS) el método que como describe el documento, permita la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en algunas de las universidades europeas, y asimismo, tengan la intención de obtener una titulación (Sorbona, 1998). Para ello se le ofrece al estudiante la oportunidad de poder acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.

Posteriormente en otras declaraciones (Londres, 2007; Praga, 2009 y Lovaina, 2009) se comienza a hablar de tres ciclos, grado, máster y doctorado.

Ello conduce, finalmente a optar por un modelo de tres ciclos: un primer ciclo de 240 créditos ECTS (unos cuatro años de formación)⁵, que constituirán las enseñanzas de *Grado* y dos ciclos de *Postgrado* -un segundo ciclo de *Máster*, de entre 60 y 120 créditos ECTS (uno o dos años de formación) y un tercer ciclo de *Doctorado* (entre tres o cuatro años de formación).

El *primer ciclo* de la enseñanza universitaria (Grado) ofrece una formación de carácter general en una o varias disciplinas, con una orientación básicamente profesionalizadora (Guardia, 2006). Incluye formación tanto teórica como práctica del área de conocimiento propia (a través tanto de materias de carácter obligatorio como de optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos y otras actividades formativas). Se incorpora como obligatorio un *Trabajo fin de grado*, que puede contar entre 6 y 30 créditos ECTS. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. En la segunda mitad del plan de estudios, pueden incorporarse en algunos casos prácticas de carácter externo, con un total de 60 créditos. El *Trabajo fin de grado* incorpora hasta 6 créditos, pudiendo reconocerse como créditos diversos tipos de actividades culturales, de participación, deportivas o de voluntariado.

El segundo ciclo de la enseñanza universitaria (Máster) tiene como finalidad la formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, con una orientación de especialización académica, profesionalizadora o para la iniciación en tareas de investigación. Incluirá formación tanto teórica como práctica (con materias de carácter obligatorio y optativo, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, actividades de evaluación y otras actividades formativas). Se incorpora como obligatorio un *Trabajo fin de máster*, que habrá de tener defensa pública. Dentro de la estructura anual de créditos, un mínimo de 36 deben estar dentro de la rama de conocimiento principal y el resto pueden incorporarse de otra rama afín. El acceso a un máster se hará desde una titulación de grado (o desde las equivalencias que se determinen) y podrá requerir de forma específica criterios de acceso, en función de la universidad concreta o de la titulación de que se trate- Como ejemplo, podemos hablar del *Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria* en España, en que se exige la acreditación del nivel B1 de una lengua de la UE y en algunos casos, un examen de acceso, salvo para determinadas titulaciones por especialidad, por ejemplo, un Psicólogo no tiene que hacer un examen de acceso para cursar la especialidad de Orientación Escolar.

El tercer ciclo universitario (Doctorado), tiene un carácter básicamente orientado a la investigación, ya que su finalidad a la vez que exigencia es la realización y defensa de un trabajo original de investigación (Tesis doctoral). El programa de formación complementario puede tener relación con el máster que da acceso al programa de doctorado o realizarse de forma simultánea al programa de investigación. La defensa pública de la tesis doctoral, permitirá obtener el grado de *Doctor* por la universidad correspondiente.

En el curso 2015-2016 se habrá completado el proceso de transición al nuevo modelo del EEES.

Calidad y acreditación en el EEES

Con la Declaración de Bolonia (1999) comienza a considerarse que en el sistema universitario, la calidad debía entenderse como una herramienta de garantía para su buen funcionamiento en un contexto de reforma universitaria (Michavila y Zamorano, 2002).

Por lo tanto, la calidad del nuevo sistema de Educación Superior dentro del EEES se convierte en una preocupación esencial, ya que sostendrá la transparencia y la transferibilidad de las titulaciones y será la forma de mantener a lo largo del tiempo la credibilidad del sistema y de estimular la movilidad de estudiantes y titulados. En este sentido, el *Grupo de Seguimiento (Bologna Follow Up Group -BFUG-)* al que asisten representantes de los estados miembros del "Proceso de Bolonia" ha preparado distintos informes que han servido de base para la construcción del modelo de calidad en el sistema. Tal como el *Informe Bologna Scorecard (2007)*, llevado a cabo en la Cumbre de Londres (2007) y dirigido a conocer el estado de adaptación del EEES y el avance en la participación de los estudiantes en la calidad con respecto al 2005.

En el marco de la enseñanza superior, la calidad comprende un conjunto de políticas, procesos de evaluación y actuaciones que garanticen que las instituciones universitarias y los planes de estudios alcancen determinados estándares tanto educativos como organizativos (González, 2006) establezcan mecanismos transparentes de rendición de cuentas y dispongan de sistemas de mejora del sistema de Educación Superior, de la institución y del programa de estudios (Zambrano y Manzano, 2004).

Precisamente, uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia, era promover la cooperación para asegurar la calidad de la Educación Superior, a los efectos de alcanzar criterios y metodologías comparables. Así se aprobaron en 2005 las "Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)" elaboradas por la Asociación Europea de Garantía de Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA), en colaboración con los miembros del denominado "*Grupo E4*" (ENQA, EUA, EURASHE y ESU)⁶.

En el 2006, en España se creó el Grupo ANECA de Trabajo para la Participación de Estudiantes en Políticas de Calidad (GATPEPC), compuesto por personal de relaciones institucionales e internacionales de ANECA y representantes de estudiantes de varias universidades Españolas. Su objetivo fue la propuesta de modelos de participación de los estudiantes universitarios en los diferentes procesos de las agencias de garantía de la calidad.

En 2007, los Ministros europeos de Educación, a partir del *Informe E4 Londres promovió la creación de la European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*, creado en 2008. Actualmente se está completando este registro por parte de las instituciones universitarias europeas. Paralelamente al nivel de la UE, cada país desarrolla, dentro del EEES, el enlace con sus propias agencias de calidad universitaria, como la española Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Además de estas agencias "oficiales", otras de carácter no oficial tienen actualmente un papel importante en el desarrollo de parámetros de calidad, como la

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education y la Joint Quality Initiative⁷. También los resultados de las universidades adheridas al proyecto Tuning⁸, así como la utilización de los “descriptores de Dublín” (desarrollados por un grupo internacional de expertos, denominado Joint Quality Initiative (JQI) serán aspectos importantes en la consecución de un modelo de calidad dentro del EEES. Como ejemplo de estos descriptores, de carácter genérico y aplicable a las distintas titulaciones, a continuación incluimos uno relativo a la “capacidad de emitir juicios”:

- Ciclo corto. Identificar y emplear datos para formular respuestas a problemas bien definidos, concretos y abstractos.
- 1er ciclo. [a través de] Reunir e interpretar datos relevantes.
- 2º ciclo. La capacidad tanto de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información incompleta.
- Doctorados. [a través del] Análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.

Finalmente, debemos referirnos al denominado suplemento europeo al título (SET), documento que acompañará cualquier título universitario oficial y en el que se incluirá de forma personalizada la información unificada de los estudios cursados, los resultados obtenidos y el nivel de la titulación. El SET fortalece la transparencia de las diversas titulaciones en la enseñanza superior europea y facilita que las instituciones universitarias reconozcan el valor académico y profesional de las mismas.

Competencias, cualificaciones profesionales y EEES

Enfoque competencial de la Educación Superior

En el marco descrito anteriormente, aparece con claridad un modelo educativo para la Educación Superior, dentro de lo que hemos denominado LLL, que se orienta a la certificación de competencias y al desarrollo de un sistema de cualificaciones que permita la transparencia de los sistemas educativos europeos y asegure de esta forma la transferibilidad de las titulaciones y, por tanto, la movilidad de estudiantes y titulados (profesionales en suma).

Peris (2006) ha sistematizado a partir de Levy-Leboyer (2001) los términos que hacen referencia a competencias en distintas lenguas europeas (véase la Tabla n.1.), refiriéndose todas ellas a modos de acción más que a saberes académicos, a realización de tareas medibles en entornos tanto formales como informales, que nos alejan de elementos de evaluación clásicos como la prueba objetiva o de desarrollo.

Podemos definir la competencia, con carácter general, como la “capacidad de movilizar recursos personales de cualquier tipo para la resolución de problemas o la realización de tareas en contextos determinados” (Gijón y Hernández, 2010).

Por otro lado, una de las definiciones más elegantes en el ámbito de la formación profesional, es la de Du Crest (1999), para quien una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado.

Por lo tanto, el contexto de las competencias, entendidas como capacidades orientadas a la acción o capacidades definidas en la acción, se centra por tanto en la definición, ejecución y evaluación de tareas, llevadas a cabo por los estudiantes dentro del contexto curricular de cada materia (Cano, 2008).

Idioma	General	Profesional
Inglés	Skills	Competences
Francés	Habilités Compétences	Compétences Qualifications
Español	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Italiano	Abilità Capacità	Competencia

Fuente: Modificado de Levy-Leboyer, 2003: 11

Tabla. n.1. El término “competencia” en diversas lenguas de la Unión Europea.

Referirnos a un aprendizaje por competencias hace que aproximemos aun más la universidad al ámbito laboral. Si partimos que las competencias son necesarias para cualquier perfil profesional, el contenido de las materias deberá estar contrastado con el quehacer profesional (Semeijn et al., 2005).

Por lo tanto, quien sabe actuar, haciéndolo además bien, es porque tiene un dominio conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento, interrelacionando los conceptos en el proceso de aprendizaje y por lo tanto ha desarrollado la competencia adecuada.

Así, las nuevas propuestas para la construcción del EEES, conectan directamente con el ámbito de las cualificaciones a través de un modelo competencial y esto tiene, como veremos más adelante, profundas implicaciones metodológicas en la docencia universitaria. De hecho, “los modelos de competencias profesionales se han adueñado también del mundo empresarial, incluyendo la formación de los trabajadores y la propia gestión de los recursos humanos” (Tejada y Fernández Cruz, 2009: 15). Esto implica, en el desarrollo de un nuevo modelo formativo internacional, dejar de lado la excesiva limitación epistemológica y del puesto de trabajo, para abrirse a modelos formativos mucho más flexibles en los que tengan gran importancia la integración multidisciplinar, el trabajo en equipo, la cultura del aprendizaje continuo y de la autoformación y la adaptabilidad a los cambios de modelos productivos (en sentido amplio). Todo ello queda por tanto vinculado a un modelo que relaciona competencias profesionales y personales como elemento esencial del proyecto formativo y profesional de los estudiantes (Heijke, Meng y Ramaekers, 2003).

Empleabilidad

Conseguir un empleo es el factor más determinante en la elección de los estudios universitarios. Los estudiantes aspiran a las carreras con más salidas profesionales, siendo para ellos una necesidad el que las universidades estén cada vez más cercanas al mundo profesional.

La empleabilidad se puede entender como *“el conjunto de habilidades, comprensiones y atributos que proporcionan a los graduados, las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía”* (García, 2008: 31).

Desde la Declaración de Sorbona (1998), la empleabilidad de los estudiantes como futuros titulados, es considerada una de las líneas de acción del proceso, ya que si retomamos la Declaración de Bolonia (1999), podemos comprobar cómo su primer objetivo era *“la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable [...] para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación Superior europeo”* (Bolonia, 1999: 1).

El objetivo de incrementar la empleabilidad de los titulados es objetivo de todas las instituciones de Educación Superior, que consideran la empleabilidad como se refleja en el Informe Tendencias 2003, un elemento de muchísima importancia aún a la hora de diseñar o reestructurar sus planes de estudios (Knight y Yorke, 2003). Pero este objetivo inalcanzado, se hace más lejano si no superamos las interpretaciones de que si se genera una formación para la empleabilidad, esta vaya en deterioro de la calidad académica.

Aunque la empleabilidad ha sido considerada como uno de los pilares del proceso, no es hasta la Declaración de Londres celebrada en 2007 cuando se detallan medidas específicas para su consecución.

De entre las medidas adoptadas para mejorar la empleabilidad de los estudiantes graduados destacamos la elaboración de un estudio con todo detalle por parte del Grupo de Seguimiento de Bolonia, sobre las posibilidades de incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos así como en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero para ello será necesario la implicación responsable de todos los interesados. Como quedó recogido en Londres (2007), los gobiernos, y las instituciones de Educación Superior necesitan de una mayor comunicación con los empleadores.

Además se acentúa la necesidad de trabajar en la medida de las competencias de cada centro, dentro de cada uno de los gobiernos, para que los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones, si el objetivo es *“incrementar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida”* (p. 3)⁹, como se señala en el informe de la última reunión de ministros celebrada en Lovaina en 2009.

El sistema europeo de las cualificaciones

Europa se caracteriza por una gran diversidad de instituciones y sistemas de educación y formación. Esta diversidad se debe a la existencia de un amplio y sólido consenso, según el cual la educación y la formación deben reflejar las necesidades de aprendizaje a nivel local, regional y nacional y dar respuesta a estas necesidades. “La riqueza y la diversidad de la educación y la formación en Europa pueden considerarse a la vez un valioso recurso y un medio para reaccionar con rapidez y eficacia a los cambios tecnológicos y económicos” (Bruselas, 2006: 2).

Este modelo formativo orientado a competencias, en el que el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL) se impone como el modelo de referencia en todos los niveles y modos de aprendizaje, formal, informal y no formal, y converge hacia el objetivo prioritario de desarrollo de un marco europeo de cualificaciones que, con carácter abierto y flexible, interaccione con la transparencia y transferibilidad de los créditos ECTS. Para ello, habrán de conectarse finalmente los modelos de los citados ECTS y ECVET (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional). No se trata de sustituir el modelo ECTS sino, muy al contrario, complementarlo.

La finalidad del ECVET (Comisión Europea, 2008a), como recomendación de la UE, es facilitar la transferencia de créditos de aprendizaje de un sistema de cualificación a otro, debiendo conducir a la compatibilidad de ambos. Sin embargo, no persigue la armonización de los mismos, diferenciándose así del Marco Europeo de Cualificaciones, que establece un marco de referencia común.

Este *Marco Europeo de las Cualificaciones* (EQF¹⁰) (Comisión Europea, 2008b), al apoyarse en un modelo de aprendizaje amplio y acumulativo, que establece cualificaciones basadas fundamentalmente en la adquisición de competencias, conecta de forma clara con la construcción del EEES. Teniendo en cuenta que desde las instituciones europeas se decidió que los elementos importantes a la hora de establecer comparaciones entre marcos eran, las competencias adquiridas y los resultados de aprendizaje; el sistema aprobado recoge tres ciclos aunque existe la posibilidad de reconocer cualificaciones intermedias.

El núcleo del EQF comprende ocho niveles de referencia para las cualificaciones, en los que se describe qué conoce el individuo, que comprende y, sobre todo, que es capaz de realizar competencias, de forma independiente al sistema -formal, informal o no formal en que las haya adquirido. Estos ocho niveles de referencia para los responsables de la educación y la formación a nivel nacional y sectorial, abarcan todo el espectro de cualificaciones, desde las que se dan al completar la enseñanza y la formación obligatorias hasta las que se conceden en el nivel superior de la enseñanza universitaria y de la formación profesional (Gata, Bautista y Mora, 2003).

El primer ciclo, que comprende una duración entre 180 y 240 créditos ECTS, se podría asimilar en el caso español, a lo títulos de Grado, que desde el curso académico 2009/2010 se están impartiendo. Los estudiantes que obtengan el título correspondiente a este nivel serán capaces de:

- Poder aplicar su conocimiento y entendimiento de modo que indique un enfoque profesional a su trabajo.

- Y serán capaces de resolver problemas y de interpretar datos que les permitan reflexionar sobre asuntos de distintos ámbitos.

Las cualificaciones orientadas para el segundo ciclo (90-120 créditos ECTS), incluyen entre sus características, competencias más especializadas, como una mayor capacidad de autonomía, como es la habilidad de integrar conocimientos. En este caso el conocimiento adquirido, además va más allá del que se consigue en el primer ciclo, ya que, proporciona una base para la originalidad en el desarrollo y/o ampliaciones de ideas, en un contexto investigador. En el caso Español este ciclo se puede considerar al equivalente al máster.

Y el tercer ciclo, es caracterizado por una comprensión sistemática de un campo de estudio y maestría en habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo. Además se incluyen una serie de habilidades más complejas relacionadas con la promoción del conocimiento, el análisis crítico y la elaboración y puesta en marcha de una investigación. En nuestro caso, el español, correspondería con los estudios de doctorado.

Por lo tanto los nuevos planes de estudios, según el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, tendrán que contemplar en su diseño las competencias que indica el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior, así como las competencias que marque el MECES. Siendo la ANECA la que vele, tanto por los procesos de verificación como en los procesos de acreditación posteriores.

Así, los niveles de referencia del EQF se centran en lo que se es capaz de hacer y no, en el lugar de en lo que se ha aprendido, en la duración del aprendizaje o en el tipo de institución educativa en la que se ha obtenido un determinado título. Esto, evidentemente, obliga a reformular determinados aspectos de las legislaciones nacionales de los distintos países de la UE.

A título de ejemplo, en el contexto español, se ha avanzado en la convergencia de los tres subsistemas de formación (ocupacional, continua -formación para el trabajo- y reglada), en la unificación de las ofertas formativas y en la armonización de los sistemas de acreditación de competencias. Así, el desarrollo de la *Ley de Cualificaciones y Formación Profesional* de 2002, fue articulado en torno al *Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales*, mediante la creación del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* (INCUAL). Siendo resultado de ello, un *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*, con 26 familias profesionales, un catálogo modular que incluye el conjunto de módulos formativos asociados a las diferentes unidades de competencia de las cualificaciones profesionales y que establece cinco niveles de cualificación, de los que sólo se han desarrollado tres.

El avance de este tipo de catálogos en el conjunto de los países del EEES hará que se armonicen con los niveles establecidos en el EQF, momento en que se alcanzará la transparencia de los sistemas en ese espacio y se facilitará enormemente la movilidad de estudiantes y titulados.

Implicaciones metodológicas para la docencia en el nuevo EEES

El cambio metodológico en el ámbito de las competencias de la Educación Superior

La construcción del EEES, desde el punto de vista metodológico, es un proceso desigual, pues depende de la posición de partida de cada estudiante, de cada profesor, de cada institución y de cada sistema nacional que supone un cambio educativo, en el que se relacionan varios elementos. Por una parte, la armonización de los sistemas de Educación Superior, la movilidad de estudiantes y profesores y la calidad de la enseñanza y, por otra, el cambio de enseñanza hacia el aprendizaje, en el que se enseñe a los alumnos a pensar, a hablar y a hacer, lo que supone una oportunidad de mejora de las prácticas docentes universitarias (Goñi, 2005 y Labrador, Andreu, Ribes, 2008). Junto a estos elementos, no debemos olvidar uno de los principales cambios que se introduce con el EEES y tema relacionado con nuestro trabajo, los cambios que afectan a la forma de actuar tradicional de muchos profesores y estudiantes (Benito y Cruz, 2005).

Desde los planteamientos de este capítulo, el foco de la planificación docente será sin duda un conjunto de competencias a adquirir por el estudiante. Para ello, la innovación ha de centrarse en modelos de aprendizaje constructivo (por ejemplo, el modelo de *alineamiento constructivo* según el cual los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente, en relación a las competencias a alcanzar (Biggs, 2005). No entraremos aquí en el debate sobre la incorporación de las competencias en la Educación Superior, que es visto de forma crítica por algunos autores como un elemento derivado del mundo empresarial y ligado a modelos educativos centrados en el valor de los resultados.

Por lo tanto, para abordar éste reto, desde un punto de vista metodológico, de la construcción de un EEES, *“el trabajo a realizar durante esta etapa consiste en reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran la actuación docente de un profesor dentro de un contexto institucional específico, de tal forma que nos permitan alcanzar las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los alumnos que cursan una determinada titulación o materia”* (De Miguel, 2005: 20).

Desde esta visión competencial, el cambio metodológico general se basa en la idea de que el estudiante posee un esquema previo de conocimiento mediante el que interpreta la realidad, desde su nivel de desarrollo cognitivo, psicomotriz, afectivo o moral. El trabajo en la docencia universitaria consistirá pues en modificar esta estructura para incrementar los niveles de desarrollo previo, orientando esta modificación a una mejor interacción con la realidad académica y profesional del estudiante (considerado así como un profesional en formación, que debe estar altamente cualificado al final de la misma).

Descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento desde una aproximación crítica, son funciones de una institución como es la universidad, pero todas estas funciones, siempre deben estar unidas a las demandas sociales imperantes en cada momento, siendo realizadas de forma independiente, autónoma y buscando la

adaptación continua a las demandas de la sociedad en cada momento (Bolonia, 1999)¹¹.

Por tanto, el proceso de convergencia europea, supone un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se está desarrollando en las Universidades. Ahora, se hablará de una nueva Universidad, basada en la formación continua del sujeto a lo largo de toda su vida. Se tratará de un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor universitario tendrá que hacer algo más que dar clase, fomentará el aprendizaje creativo y autónomo haciendo que el alumno piense por sí mismo. A partir de este momento, la docencia dejará de ser prioritaria y el universitario será el protagonista.

Para lograr este cambio (si no se ha producido previamente) debemos aplicar un modelo en el que partiendo de los conocimientos previos del estudiante, éste debe acceder a actividades en clase de carácter significativo, que facilite los cambios en su estructura de conocimiento (Moreno, 2011). Todo ello ha de basarse en un modelo de trabajo cooperativo, a la vez que se promueve la reflexión individual sobre el propio proceso de aprendizaje, desde la motivación basada en la conexión de las propuestas con la realidad personal y profesional más cercana al estudiante. La evaluación se ha de transformar también, para que pueda dar información de las nuevas competencias adquiridas por cada estudiante, a la vez que nos indica los aprendizajes no adquiridos y nos da pistas sobre los procedimientos de mejora. Así, en este modelo evaluativo, las producciones de los estudiantes se hacen imprescindibles, sin que ello implique el abandono de exámenes de corte más tradicional, como son las pruebas objetivas o las de desarrollo.

A través de la siguiente tabla se puede apreciar la diferencia entre el modelo de enseñanza-aprendizaje universitario tradicional y el modelo de enseñanza-aprendizaje actual. Este último persigue la autonomía del alumnado y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aprendizaje Tradicional	Aprendizaje Autónomo
El docente es la fuente del saber	El docente es el guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento. El estudiante aprende "haciendo".
Los estudiantes reciben los conocimientos del docente. Trabajo individualizado del estudiante.	Aprendizaje cooperativo: se aprende en grupos y de los demás.
Evaluación basada exclusivamente en exámenes que miden el grado de conocimientos adquiridos y marcan la posibilidad de estudios más avanzados.	Evaluación continuada, importancia de las tutorías para guiar al alumnado en las estrategias de aprendizaje y para orientarlo sobre itinerarios académicos a seguir. Orientación y tutorización individualizadas.
El profesorado no suele recibir formación docente inicial, y participa escasamente en planes de actuación docente. Se identifica a los "buenos" alumnos y se les permite continuar sus estudios.	Los docentes participan en planes de actuación docente. Han recibido formación docente inicial. Los docentes conectan la formación del alumnado con sus intereses profesionales. El alumnado adquiere destrezas que favorecen la autonomía de aprendizaje y conocen recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla n.2. Cambios en los aspectos didácticos y organizativos (profesores y estudiantes).

Cuando hemos de hablado de cambio metodológico, debemos concretar qué aspectos del trabajo diario se van a modificar (si previamente no se han venido desarrollando) y cómo esto va a afectar no sólo al profesor, sino muy especialmente al estudiante.

En primer lugar, podemos decir que la organización de la docencia se hace más versátil. Pasaremos de un modelo constituido básicamente por clases prácticas y teóricas, en muchos casos no conectadas, a un abanico más amplio, en el que las clases teóricas y prácticas -completamente coordinadas- se complementan con seminarios y talleres específicos, con tutorías individuales o grupos de supervisión docente, con estudio y trabajo autónomo y con trabajos en grupo (Marcelo, 2011). También se contempla la utilización de actividades no formales o informales, como la participación en voluntariado o la asistencia a cursos, conferencias, etc. El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno. Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea pondrá a todas nuestras Universidades y demás instituciones de Educación Superior.

Es evidente que esta nueva organización puede alterar la cantidad de conceptos o contenidos que se vayan a impartir a lo largo de la asignatura, pero también es probable que se dé un carácter más significativo y funcional a los mismos. Probablemente tengan algo de razón quienes hablan de una “disminución del nivel” de los alumnos y de las enseñanzas universitarias, pero no es menos cierto en este caso, que muchos de esos contenidos carecen de utilidad y aplicación posterior para los estudiantes. Este modelo de organización docente permite así poner en juego distintas competencias de carácter general, al promover situaciones de comunicación, búsqueda, análisis y presentación de información y de relaciones interpersonales más complejas que las habituales. Desde el punto de vista de la planificación, exige del profesor una buena distribución de actividades presenciales y de actividades no presenciales. De esta forma, los cambios necesarios se articularán alrededor de la planificación de la materia, del trabajo del estudiante y de la creación de una comunidad de aprendizaje que incluye no sólo estudiantes y profesores, sino también al entorno en el que se asienta la institución (Fernández Enguita, 2009).

Podemos analizar ahora, sin ánimo de ser exhaustivos, algunos de estos aspectos didácticos (Véase la Tabla n.3.).

Aspecto / Agente	Profesor	Estudiante
Organización de las sesiones presenciales y no presenciales	Diversificación de actividades (tutorías, seminarios, talleres, etc.)	Puesta en juego de actitudes y habilidades, además de conocimientos
Actividades de detección de conocimientos previos	-Diseño de actividades motivadoras y que indiquen el nivel de competencia real de los estudiantes	-Motivación para el trabajo intelectual -Autoevaluación y reconocimiento de deficiencias
Actividades que promuevan la actividad intelectual del estudiante	-Clases magistrales basadas en preguntas -Actividades interactivas en las que el alumno sea receptor activo o emisor	-Participación activa en las sesiones de clase -Cambio de rol de receptor pasivo de conocimientos a receptor activo y emisor
Actividades que promuevan el aprendizaje autónomo y metacognitivo	-Preparación de guías efectivas de aprendizaje autónomo. -Fomento de la reflexión sobre el propio aprendizaje	-Trabajo de lectura reposada y comprensiva -Uso alternativo de la memoria para la aplicación de los conocimientos adquiridos
Actividades que promuevan el uso de las TIC	-Incorporación de las TIC a la enseñanza. -Uso de las TIC como medio del aprendizaje autónomo. -Incorporación de las tecnologías de uso habitual por parte del alumno (teléfono móvil, ordenador, cámara digital...)	-Uso racional de las TIC -Renuncia al "cortar y pegar" -Uso ético de la información -Aplicación de las TIC a la captura, análisis y presentación de la información
Actividades que promuevan la interacción social y el trabajo cooperativo	-Diseño de proyectos realizados en pequeños grupos -Uso de la entrevista, el grupo de discusión y otras técnicas de la investigación, con una captación de información que requiera la relación interpersonal	-Aceptación del trabajo en grupo, con sus consideraciones éticas y sociales -Iniciación al trabajo investigativo e incorporación al estudio de forma normalizada
Evaluación basada, además de en el conocimiento, en la producción del estudiante y en el uso del conocimiento (aspecto competencial)	-Diseño de carpetas de aprendizaje. -Incorporación del aprendizaje no formal e informal a la evaluación de competencias	-Realización seria de la carpeta de aprendizaje -Participación en procesos de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla n.3. Efectos en el profesor y en el estudiante, de algunas propuestas didácticas en modelos que buscas desarrollar competencias generales y específicas en la Educación Superior.

En primer lugar, la diversificación de actividades de enseñanza y aprendizaje se hace necesaria, pues las competencias generales y las específicas de cada materia, requieren de actividades variadas, que pongan en situación, y así ejercitar, desarrollar esas competencias en los estudiantes. Es además necesaria para dar utilidad a los contenidos de la materia. Para el profesor, esta diversificación puede suponer en un principio un esfuerzo suplementario de planificación, pero también puede liberarle de

extensas correcciones de exámenes y de algunas horas de explicaciones que denominaremos “tradicionales”. También para el alumno, este cambio en la organización ha de suponerle un mayor esfuerzo de programación y de trabajo, pues si bien aunque se le liberará de varios días o semanas de estudio intensivo anterior al examen, deberá trabajar de forma más continuada y flexible, incorporando tareas diversas, entre las que se encontrarán las entrevistas con el profesor, los trabajos cooperativos con otros estudiantes o la asistencia a conferencias, talleres o seminarios.

En segundo lugar, debemos establecer un mecanismo de detección del nivel de conocimiento real y competencias efectivas de los estudiantes. Si bien un modelo tradicional de enseñanza universitaria puede exigir este nivel previo homogéneo por parte de los alumnos que acceden a ella, la realidad es la que es: cualquier profesor que quiera construir aprendizajes significativos en sus alumnos debe conocer el punto de partida y promover el progreso a partir de él. Otra cosa es que esto sea posible o no en función de aspectos como, por ejemplo, la ratio de alumnos.

Además de lo anteriormente expuesto, el profesor debe esforzarse en presentar los contenidos en la forma más motivadora que conozca. Por su parte, el estudiante debe ser capaz de autoevaluar su situación de partida y reconocer sus deficiencias, para trabajar en la superación de las mismas. Y también, sin duda, debe estar motivado al esfuerzo intelectual requerido.

En tercer lugar, el profesor debe plantear una forma de impartir las lecciones, de manera que se promueva la participación del estudiante y la construcción de las leyes, teorías y conceptos desde lo particular a lo general, desde los datos cercanos y reconocibles por el estudiante hasta las generalizaciones, permitiendo la elaboración de hipótesis, la proposición de alternativas y el análisis de conclusiones. Si bien el método contrario es también utilizable, el primero permite al estudiante participar de forma mucho más activa en el desarrollo de las sesiones de clase, aunque esta metodología necesitará de más tiempo para su desarrollo.

Hasta ahora para el profesorado, la clase magistral, había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta se está viendo sustituida por sesiones en la que hay una mayor participación del estudiante, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, apoyada en el uso de las denominadas metodologías activas¹².

En contraste con las metodologías tradicionales, las activas se fundamentan principalmente en que el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, participando y colaborando en él, y con el objetivo final de desarrollar su propia autonomía a la hora de aprender y de enfrentarse a los problemas reales a través del desarrollo de ciertas habilidades cada vez más requeridas en la vida laboral.

Hacer que el estudiante reflexione sobre los contenidos al tiempo que se van desarrollando, puede ser una garantía de adquisición significativa de los mismos. Por su parte, el alumno debe participar activamente en el desarrollo de las sesiones, realizando preguntas y aportando ideas; pero, sobre todo, debe mantener despierta la mente y en funcionamiento acompasado con el ritmo de la clase. Esta es una de las claves sin duda del modelo propuesto.

En cuarto lugar, hemos de favorecer que el estudiante controle su propio proceso de aprendizaje, de forma que el profesor debe dirigir fundamentalmente su actividad guiándolo (World Bank, 2003). Esta guía ha de ser sistemática y organizada y puede articularse a partir de la confección de guías de aprendizaje autónomo, que deben llevar al alumno a descifrar las claves de los contenidos que debe estudiar. En la sociedad de la información y del conocimiento, es esencial que los estudiantes adquieran competencias que les permitan regular su aprendizaje y mantener en el futuro (y en el presente) fuera de las instituciones universitarias, las habilidades del “aprender a aprender”. El alumno, por su parte, debe desprenderse de la pereza y de la comodidad del “tomar apuntes” o de estudiar fotocopias y entrar de lleno en procesos de lectura reposada, de búsqueda de información y de participación en procesos de aprendizaje colaborativo. Ahora nuestra mirada debe tender hacia un modelo preocupado tanto por la enseñanza como por el aprendizaje, basado en el ECTS y centrado en el *Worload* (carga de trabajo del estudiante).

En quinto lugar, es esencial incorporar tanto en la enseñanza como en el aprendizaje el uso de las TIC, sin que ello lleve al abandono de las prácticas “analógicas”, que en muchos aspectos siguen siendo esenciales (recuérdese que a día de hoy no se conoce una máquina más interactiva que el profesor). Sin embargo, el uso de tecnologías como el teléfono móvil o Internet, tiene una gran potencia didáctica y es por tanto una necesidad para el profesor incorporarlo a su práctica docente. Para los alumnos, conocer y utilizar de forma sistematizada y ordenada la tecnología que usan cotidianamente, puede ser también una forma de optimizar su aprendizaje, reduciendo los tiempos de búsqueda de información y el espacio de almacenamiento de materiales de estudio.

En sexto lugar, gran parte de las competencias generales tienen un asiento en la comunicación interpersonal, por lo que hemos de dar al alumnado la posibilidad de poner en juego estas competencias, ejercitarlas y mejorarlas. Por lo tanto, los proyectos cooperativos, las entrevistas y cuestionarios, los grupos de discusión y otras formas de trabajo comunicativo, pueden ser de suma importancia en su formación, a la vez que pueden acercarle a determinados métodos de la investigación. Por su parte, el estudiante debe estar dispuesto a acometer trabajos en colaboración, con entrega y generosidad como elementos de trabajo diario. El esfuerzo, en este caso compartido, debe ser una autoexigencia.

Las actividades de evaluación, por último, han de servir para desarrollar un seguimiento adecuado de la adquisición de las competencias (tanto generales como específicas) y para recoger toda la producción del estudiante, que ha de sintetizar visiblemente las competencias puestas en juego. Por lo tanto, sin que el nuevo modelo de evaluación implique el olvido de las pruebas más “tradicionales”, debe ser coherente con un modelo por competencias y, por tanto, debe adecuarse a éste (OCDE, 2010).

En definitiva, es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, *“las nuevas propuestas de organización del currículum universitario que se derivan de las directrices que acompañan a las normas que dirigen la creación del Espacio Europeo de Educación Superior siguen otra lógica curricular, y a ellas debemos acercarnos”* (Goñi, 2005: 65).

El proceso de enseñanza-aprendizaje estará más enfocado al aprendizaje del alumno que a la enseñanza del profesor. Se trata de un sistema que transformará el modelo de enseñanza tradicional, transmisivo, donde el docente es la figura principal, por un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno (García-Berro, et al., 2009). Este será uno de los principales desafíos que el Proceso de Convergencia Europea pondrá a todas nuestras Universidades y demás instituciones de Educación Superior, ya que se trata de una propuesta compleja y ambiciosa, que tratará de comprometer a los estudiantes y docentes con una dinámica educativa radicalmente diferente, opuesta a los valores e ideologías de los sistemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

El debate necesario para la construcción de un EEES

Aunque, como se indicó anteriormente, el debate sobre la idoneidad del proceso seguido hasta ahora en la construcción de un marco europeo de educación superior transparente y transferible para todos los países miembros, sí parece necesario al menos indicar que un seguimiento del proceso desde la investigación permitirá a medio plazo determinar el nivel de resultados en aspectos que van desde la percepción y la opinión de docentes y estudiantes sobre el proceso seguido, hasta los resultados en el ámbito de la empleabilidad de los egresados que se han formado en el espacio común o en procesos de internacionalización relacionados.

Así, ya tenemos algunos ejemplos de investigaciones en este sentido. Gil Molina y Otros (2009) ha estudiado las percepciones de distintos equipos docentes en relación con las propuestas de orden metodológico formuladas en el proceso de convergencia, apareciendo distintas respuestas (relevancia, oportunidad de mejora, adaptación al propio centro, etc.) y actitudes ante el cambio (oportunidad, escepticismo, incertidumbre, inseguridad). En el ámbito de la internacionalización de la enseñanza. Fernández Cruz y Gijón, (2011), han elaborado una revisión de las nuevas políticas de profesionalización docente a partir del nuevo escenario de la educación superior en el mundo, poniendo en evidencia la situación en Europa y la agudización de las contradicciones en instituciones académicas entorno a la profesionalización, derivada de algunas paradojas en la construcción del EEES. Finalmente, Niclot, Gijón y Fernández Cruz (en prensa), han presentado los primeros avances de un estudio alrededor de la orientación profesional y los niveles de empleabilidad de egresados de másteres internacionales Erasmus Mundus, con resultados no muy satisfactorios en relación a la potencialidad de esta formación en relación con la inserción de los estudiantes que los cursan (en lo que habrá que profundizar y relacionar en el desarrollo de las investigaciones con la situación actual de crisis económica en el seno de la UE).

Por otra parte, es innegable que se han producido numerosas críticas al proceso de construcción del EEES –incluso al mismo proceso– (Fueyo, 2004; Flecah, García y Melgar, 2004; Bolívar, 2009) y que el debate no se ha cerrado, aunque el proceso haya avanzado en los últimos años. Sin embargo, a pesar de las controversias que se han suscitado hasta ahora y las que puedan aparecer en el futuro, aparece como una

tendencia firme en el contexto internacional, la construcción de espacios de intercambio académico en la Educación Superior, como el EEES.

Esta construcción tiene, por supuesto, un componente de política internacional y de política educativa nacional e institucional muy elevado. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la implicación personal y profesional de los estudiantes y, sobre todo, de los docentes universitarios, será la clave del éxito final. Sin el apoyo de las instituciones no será posible construir redes universitarias potentes, que puedan impartir una enseñanza de calidad que aumente las posibilidades de movilidad y empleabilidad de los egresados; pero sin el *saber*, el *saber hacer* y el *disfrutar haciendo de lo que se sabe hacer*, por parte de los profesores universitarios, implicados profundamente en el desarrollo de estos procesos, no será posible el éxito ni la institucionalización cultural de los mismos.

Notas

- ¹ Aunque el término en inglés es European Higher Education Area (EHEA) y tiene una amplia difusión, emplearemos en este capítulo la denominación en español.
- ² Pueden consultarse con mayor detalle estas reuniones en: <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>
- ³ Pueden consultarse los países participantes en el siguiente enlace: <http://www.eees.es/es/eees-paises-participantes>
- ⁴ ECTS USERS'GUIDE. European Credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement. Disponible en: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide(1).pdf)
- ⁵ Para algunas profesiones reguladas, se prevé una duración mayor de la formación de grado. Tal es el caso de los grados en Medicina o Arquitectura. Por otro lado, también aparece el concepto de "ciclo corto", diploma que se da en algunas titulaciones para estudiantes de grado que han alcanzado un determinado nivel, sin haber completado el ciclo.
- ⁶ [EUA \(European University Association\)](#), [EURASHE \(European Association of Institutions in Higher Education\)](#), [ESU \(European Students' Union\)](#)
- ⁷ <http://www.inqaahe.org/> / <http://www.jointquality.org>
- ⁸ [Para profundizar en el proyecto Tuning, puede verse:](#)
<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>
- ⁹ Comunicado de la Conferencia Europea de Ministros responsables de Educación Superior, Leuven y Lovain-la-Neuve, celebrada durante los días 28 y 29 de abril de 2009. Recuperado el 23 de Mayo de 2011, de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven-Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- ¹⁰ European Qualifications Framework (EQF). Marco Europeo de Cualificaciones, es una iniciativa que permite establecer un lenguaje común para describir las cualificaciones en toda Europa y que ayudará a las instituciones, empresas, estudiantes, persona que trabajan y a la ciudadanía en general a comparar los conocimientos, aptitudes y competencias adquiridas en países diferentes y proporcionadas por distintos sistemas de educación y formación. Recuperado el 26 de Junio de 2011, de: <http://www.educastur.es/hola/eqf/flash.html>
- ¹¹ Carta Magna y Declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. Recuperado el 8 de Julio de 2011, de: <http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>

¹² Las metodologías activas son necesarias para integrarse en el proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias al EEES. Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje.

Un cambio adecuado de las prácticas docentes puede permitir ofrecer a la sociedad profesionales creativos, reflexivos, con una sólida base de conocimientos técnicos y tecnológicos, capaces de aprender a lo largo de la vida y con habilidades comunicativas imprescindibles hoy en día (Labrador, Andreu y Ribes, 2008).

Bibliografía

Barrow, C., Didou, S. y Mallea, J. (2003). *Globalization, Trade Liberalization and Higher Education*, Neetherlands: Kluwer.

Benito, A y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (2009). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.68-94. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/1702>

Bolonia, 1999. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Enseñanza.

Bruselas, 2006. Consejo de la Unión Europea.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-15.

Comisión Europea. (2002). Comunicación "Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa" (2002/C 142/01), *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 14.6.2002, ES.

Comisión Europea. (2008a). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)*. Recuperado el 15 Mayo de 2011, de: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber!lg=es&type doc=COMfinalyan doc=2008ynu doc=180

Comisión Europea. (2008b). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, Recuperado el 15 Mayo de 2011, de: http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2006/Marco-Europeo-de-Cualificaciones.pdf

De Miguel (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MEC/ UNIOVI. Recuperado el 17 de Junio

de 2011, de:
http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

- De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). (1999). *Quality and Internationalization in Higher Education*, Paris, OCDE. Traducción al español: *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 4 de septiembre, 2011, de:
http://web.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib62/1.html#a
- Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? *Actualité de la Formation Permanente*, 160: 29-32.
- Flecha, R., García, C. y Melgar, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 207-220.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 2, 92 – 106. Recuperado de Internet el 18 de marzo de 2012, de:
http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_10_jett_fernandez-cruz_gijon-puerta.pdf
- Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente: realidades y retóricas, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. *Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado*. Recuperado el 18 de septiembre de 2011, de:
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51,207-220.
- García Román, A. (2008). Posibilidades que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior. En González Vázquez, A. y Liébana Checa, J. A. (coords.). (2008). *Posibilidades, Experiencias y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- García-Berro, et al. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Gata, M., Bautista, J. M. y Mora, B. (2003). La construcción del espacio europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula abierta*, 82, 173-190.
- Gijón, J. y Hernández Benito, P. (2010). *Cómo trabajar las competencias en la educación básica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Gil Molina, P. y Otros (2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3).

Recuperado el 18 de marzo de 2012, de:
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437587.pdf

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 10. Vol. 4 (3), 445-468.
- Goñi Zabala, J. (2005): *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro
- Guardia, J. (2006). *La Declaración de Bolonia*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Heijke, H.; Meng, C., Y Ramaekers, G. (2003). An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off. *International Journal of Manpower*, 24 (7), 750-773.
- Knight, K. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior*. En De Wit, H. y Knight, J. (Eds.). *Calidad e internacionalización en la Educación Superior*, México DF: ANUIES. Recuperado el 22 de Junio de 2011, de:
http://web.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib62/1.html#a
- Knight, P., y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 4-16.
- Labrador, M. J, Andreu, M. A. (ed.) y Ribes, A. (Coord.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 49-68.
- Michavila, E. y Zamorano, S. (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y Comunidad de Madrid.
- Michavila, F. y Parejo, J. L. (2008). Student participation policies in the Bologna Process. *Revista de Educación*, número extraordinario, 85-118.
- Moreno, A. (2011). Monográfico. Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, 8-30.
- Niclot, D., Gijón, J. y Fernández Cruz, M. (en prensa). Carrefour de l'Education. Numéro spécial "Les mutations des universités en Europe".
- OCDE (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2011, de:
http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1,00.html
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (003), 197-205.

- Palmer, A., et al. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, vol. 21, (3), 433-438.
- Palomares Ruiz, A. (2007). *Nuevos Retos Educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Peris Morancho, P. (2006). *Valoració de la Formació Professional per part dels agents implicats*, Tesis Doctoral.
- Praga. (2001). Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior. Recuperado el 21 de Agosto de 2011, de: http://www.uemc.es/eees/Documents/Basicos/Comunicado_Praga_may01.pdf
- Ramírez, C. (2004). *La internacionalización de la Educación Superior en Chile*. Recuperado el 19 de Mayo de 2011, de: http://www.itachile.cl/prontus_ita/site/artic/20060915/asocfile/20060915134640/sobre_la_internacionalizacion.pdf
- Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y diversos Reales Decretos que aprueban las directrices generales propias de los mismos.
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios y de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 614/1997, de 25 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996.
- Real Decreto 779/1998, de 30 de abril por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1991 de 25 de abril.
- Semeijn, J. et al. (2005): *Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Tejada, J. y Fernández Cruz, M. (2009). La cualificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente, Estrategias de innovación en la formación para el trabajo (*Actas del V Congreso de Formación para el Trabajo*, 13-44, Madrid: Tornapunta Ediciones.

Zambrano, L. A. y Manzano, V. (2004). Hacia dónde camina la Universidad. Reflexiones acerca del EEES. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.

Cita del artículo:

Gijón Puerta, J.; Crisol Moya, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 389-414. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de los autores



José Gijón Puerta

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: josegp@ugr.es

Licenciado en Ciencias, Doctor en Pedagogía, profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Director del grupo de investigación "LabOSfor" [Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización (SEJ059)]. Director de varios proyectos de investigación y de la Revista "Journal for Educator, Teachers and Trainers (JETT)". Sus intereses versan sobre captura de conocimiento de los profesores mediante el uso de métodos tales como los mapas conceptuales, así como el análisis desde el punto de vista social tanto de profesores como del sistema educativo mediante metodologías bibliográficas.



Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Mail: ecrisol@ugr.es

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada en el año 2005, Becario FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencias) desde el año 2008, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el año 2009. Profesor en prácticas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación "FORCE" (Formación Centrada en la Escuela) desde el año 2008.