

Serie:  
Docencia Universitaria - EEES

**GLOSARIO EEES.**  
**Terminología relativa al Espacio Europeo  
de Educación Superior**

M. Á. Martínez Ruiz y N. Sauleda Parés

Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Alicante



Esta publicación no puede ser reproducida, ni totalmente ni parcialmente, ni registrada, ni transmitida por un sistema de recuperación de información, ya sea fotomecánico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro medio, sin el permiso previo de los propietarios de copyright.

© del texto: Los autores

© de esta edición: Editorial Marfil, S.A.  
C/ San Eloy, 17 • 03804 Alcoy  
Tel.: 96 552 33 11 • Fax: 96 552 34 96  
e-mail: editorialmarfil@editorialmarfil.com

Universidad de Alicante  
Campus de Sant Vicent del Raspeig  
03080 Alicante

Diseño portada: F. Pastor Verdú

I.S.B.N.:978-84-268-1303-9

Depósito legal: A-258-2007

Fotomecánica, fotocomposición e impresión:  
Artes Gráficas Alcoy, S.A. • San Eloy, 17 • 03804 ALCOY



## **AGRADECIMIENTOS**

Este glosario, que incluye los conceptos más significativos acerca del Espacio Europeo de Educación Superior, forma parte de un proyecto de acciones conjuntas de las universidades valencianas, en el marco de los contratos-programa financiados por la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana. La dirección general del proyecto en la Universidad de Alicante (UA) ha correspondido a María José Frau Llinares, Vicerrectora Calidad y Armonización Europea. En el equipo que ha gestionado las acciones conjuntas en la UA, coordinado por María de los Ángeles Martínez Ruiz, directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y Vicente Carrasco Embuena, director de Formación del PDI, han participado Francisco Pastor Verdú, Cristina Lapeña Pérez y Marcos Iglesias Martínez, asesores del ICE.

Esperamos que esta obra sea una herramienta útil para todos aquellos participantes activos en el compromiso de la transformación educativa en el espacio universitario.



# ÍNDICE

<b>Acceso / Admisión</b> <i>Access</i>	13
<b>Accreditación</b> <i>Accreditation</i>	14
<b>Agencia de calidad de la Educación Superior del Reino Unido</b> <i>UK Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)</i>	14
<b>Aprendizaje a lo largo de la vida</b> <i>Lifelong Learning</i>	15
<b>Asociación Europea para Garantizar la Calidad de la Educación Superior</b> <i>European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)</i>	16
<b>Asociación Europea de Universidades</b> <i>European University Association (EUA)</i>	17
<b>Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior</b> <i>European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)</i>	18
<b>Autonomía</b> <i>Autonomy</i>	19
<b>Becas</b> <i>Grant/Scholarship/Fellowship</i>	23
<b>Bergen (2005)</b> <i>Bergen (2005)</i>	23
<b>Berlin (2003)</b> <i>Berlín (2003)</i>	23

<b>Bologna (1999)</b> <i>Bolonia (1999)</i>	24
<b>Carga de trabajo</b> <i>Workload</i>	27
<b>Ciclo</b> <i>Cycle</i>	27
<b>Coherencia Curricular</b> <i>Curricular Alignment /Coherence/ Consistency</i>	29
<b>Competencias</b> <i>Competences</i>	30
<b>Concesión de un Título</b> <i>Award</i>	35
<b>Conferencias Cumbre Ministeriales</b> <i>Bologna Ministerial Summits</i>	36
<b>Contenidos</b> <i>Contents</i>	37
<b>Convención de Lisboa</b> <i>Lisbon Recognition Convention</i>	38
<b>Crédito Europeo</b> <i>European Credit</i>	39
<b>Criterios de Evaluación</b> <i>Assesment Criteria</i>	41
<b>Declaración de Bergen (2005)</b> <i>Bergen Communiqué (2005)</i>	45
<b>Declaración de Berlín (2003)</b> <i>Berlin Communiqué (2003)</i>	45
<b>Declaración de Bolonia (1999)</b> <i>Bologna Declaration (1999)</i>	46

<b>Declaración de Glasgow (2005)</b> <i>Glasgow Declaration (2005)</i>	47
<b>Declaración de Graz (2003)</b> <i>Graz Declaration (2003)</i>	47
<b>Declaración de Praga (2001)</b> <i>Praga Declaration (2001)</i>	47
<b>Declaración de La Sorbona (1998)</b> <i>Sorbonne Declaration (1998)</i>	48
<b>Descriptores de Dublín (2004)</b> <i>Dublin Descriptors (2004)</i>	49
<b>Descriptores de Titulación</b> <i>Qualification Descriptors</i>	50
<b>Diseño Curricular: Perfil y Contextualización Curricular</b> <i>Curricular Design: Curricular Profile and Contextualization</i>	50
<b>Diversidad</b> <i>Diversity</i>	53
<b>Doctorado</b> <i>Doctorate</i>	54
<b>Educación del Profesorado Universitario / Investigación en Docencia Universitaria</b> <i>University Teacher Education / Educational Research</i>	61
<b>Educación Superior (Es)</b> <i>Higher Education (HE)</i>	62
<b>Enseñanza / Aprendizaje Presencial</b> <i>Direct Teaching/ Learning</i>	63
<b>Enseñanza / Aprendizaje no Presencial / Aprendizaje Autónomo</b> <i>Independent Learning</i>	64

<b>Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</b> <i>European Higher Education Area (EHEA)</i>	64
<b>Espacio Europeo de Investigación</b> <i>European Research Area (ERA)</i>	64
<b>Estándares y Líneas Guías Europeos para la Garantía de Calidad</b> <i>European Standards and Guidelines for Quality Assurance</i>	65
<b>Estrategia de Lisboa (2000)</b> <i>Lisbon Strategy (2000)</i>	66
<b>E4 - Grupo E4</b> <i>E4 Group</i>	66
<b>Formación Profesional</b> <i>Vocational Education and Training (VET)</i>	71
<b>Garantía de Calidad</b> <i>Quality Assurance (QA)</i>	75
<b>Grado Conjunto</b> <i>Joint degree</i>	76
<b>Grupos de Seguimiento del Trabajo de Bolonia</b> <i>Bologna Follow-Up Group (BFUG)</i>	77
<b>Guía Docente</b>	77
<b>Habilidades</b> <i>Skills</i>	83
<b>Homologación</b>	83
<b>Iniciativa de Calidad Conjunta</b> <i>Joint Quality Initiative</i>	87
<b>Lección Magistral</b> <i>Master Class</i>	91



<b>Libertad de Cátedra</b>	91
<b>Marca de referencia [estándar]</b> <i>Benchmark</i>	95
<b>Marco de Referencia de las Titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior</b> <i>Framework for Qualifications of the European Higher Education Area</i>	95
<b>Marco de Titulaciones</b> <i>Qualifications Framework (National and European Higher Education Framework)</i>	96
<b>Metodología de Aprendizaje</b> <i>Learning Methodology</i>	96
<b>Modelos de Educación Superior</b> <i>Higher Education Models</i>	99
<b>Movilidad (Bolonia Noordwijk, 2004)</b> <i>Mobility (Bolonia Noordwijk, 2004)</i>	104
<b>Ocupabilidad</b> <i>Employability</i>	109
<b>Participación de los Estudiantes</b> <i>Student Participation</i>	113
<b>Pasaporte Europeo</b> <i>Europass</i>	116
<b>Perfil</b> <i>Profile</i>	116
<b>Perspectivas</b> <i>Trends Projects</i>	117
<b>Proyecto Tuning</b> <i>Tuning Project</i>	118

<b>Reconocimiento de Diplomas</b> <i>Qualifications Recognition</i>	121
<b>Redes de Colaboración</b> <i>Collaborative Networks</i>	125
<b>Resultados de Aprendizaje</b> <i>Learning Outcomes</i>	126
<b>Secretariado de Bolonia</b> <i>Bologna Secretariat</i>	129
<b>Sistema Europeo de Transferencia de Créditos</b> <i>European Credit Transfert System (ECTS)</i>	130
<b>Sistema Europeo de Créditos para la Educación Profesional</b> <i>European Credit System for Vocational Education and Training (ECVETS)</i>	131
<b>Suplemento al Diploma</b> <i>Diploma Supplement</i>	132
<b>Título</b> <i>Qualification</i>	135
<b>Transparencia</b> <i>Transparency</i>	136
<b>Tutoría Docente</b> <i>Mentoring</i>	136
<b>Unidad Europea (Iniciativa)</b> <i>UK HE Europe Unit Initiative</i>	141

# A

## **ACCESO / ADMISIÓN**

*Access*

## **ACREDITACIÓN**

*Accreditation*

## **AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL REINO UNIDO**

*UK Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*

## **APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

*Lifelong Learning*

## **ASOCIACIÓN EUROPEA PARA GARANTIZAR LA CALI- DAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*European Association for Quality Assurance in Higher Education  
(ENQA)*

## **ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES**

*European University Association (EUA)*

## **ASOCIACIÓN EUROPEA DE INSTITUCIONES DE EDUCA- CIÓN SUPERIOR**

*European Association of Institutions in Higher Education  
(EURASHE)*

## **AUTONOMÍA**

*Autonomy*



**ACCESO / ADMISIÓN****Access**

Proceso de admisión de los estudiantes a la universidad, en general, mediante pruebas o criterios de selección. El aumento de los estudiantes está determinando una evolución de las instituciones, que de centros de elite se están transformando en universidades con acceso masivo o universalizado. No obstante la aparente democratización del acceso a la educación superior, ésta no logra conseguir la incorporación de los colectivos menos favorecidos. Diversidad y equidad son, pues, propósitos a conseguir. La filosofía de Bolonia apoya el aumento de las posibilidades de acceso a través del reconocimiento de la educación formal y no formal, el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación profesional (*lifelong learning and vocational education and training*). En este sentido, se están promoviendo marcos de reconocimiento tanto para el acceso de los estudiantes como para el tránsito entre titulaciones. En suma, el aumento del acceso es, aquí y ahora, un objetivo de relevancia para la Comunidad Europea (*widening access to Higher Education*). La problemática de la apertura y diversificación del acceso a la enseñanza superior depende del modelo universitario que se adopte y del esfuerzo de democratización del acceso a la misma, lo que conlleva el planteamiento de filosofías de oportunidad y equidad, la ejecución de acciones afirmativas y la atención a la diversidad.

**Referencias**

- MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003 del MEC de 5 de Septiembre de 2003. *BOE 224, de 18 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, del 21 de Enero. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Grado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Grado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005 de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>
- Propuesta de Directrices Generales Propias de los Estudios de Grado. (Documento de la CRUE, 25/01/2006). Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/grados/propuesta\\_direcprop\\_grado.pdf](http://www.eees.ua.es/grados/propuesta_direcprop_grado.pdf)

Propuestas de Fichas Técnicas de Directrices Generales Propias de los Títulos de Grado. Consejo de Coordinación Universitaria. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/grado.htm>

Propuesta para la renovación del actual Catálogo de Títulos de Grado. Secretaría General del CCU el 14 de Marzo. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/grados/Cat%20Ellogo%20Titulaciones1.pdf>

## **ACREDITACIÓN**

### ***Accreditation***

Proceso por el que un organismo evalúa, de forma analítica y sistemática, la calidad de un programa, institución o profesional, con la intención de reconocer el grado de consecución de los objetivos, estándares, funciones o logros correspondientes y, en coherencia con lo que antecede, formula juicios o recomendaciones en base a criterios predeterminados.

### **Referencias**

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Página web [http://www.aneca.es/modal\\_eval/pa\\_construccion.html](http://www.aneca.es/modal_eval/pa_construccion.html)

BFUG. *Garantía de calidad y acreditación*. (Amsterdam, 2002, March). Report of the Conference ‘Working on the European Dimension of Quality’ of the Joint Quality Initiative. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna\\_seminars/quality\\_assurance.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/quality_assurance.htm)

BFUG. *Garantía de calidad y acreditación*. (Amsterdam, 2002, March). Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process. Recuperado, de [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bologna/Amsterdam\\_adicional.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bologna/Amsterdam_adicional.pdf)

Michavila, F. y Zamorano, S. (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión Universitaria.

## **AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL REINO UNIDO**

### ***UK Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)***

Esta agencia fue constituida en 1997 y es un organismo independiente fundado por adscripciones de las universidades del Reino

Unido. Su finalidad es estimular y garantizar estándares de calidad en las titulaciones. Entre sus funciones reside la orientación y revisión de los diseños de titulación, así como el ofrecer líneas de referencia y códigos de buenas prácticas. Las normas sobre puestas en efecto eficientes y éticas contienen diferentes secciones, algunas tan significativas como las referidas a los aprendizajes distribuidos, flexibles y colaborativos. Entre sus asesoramientos, se encuentran los orientados a la especificación de descriptores de titulación para los diferentes ciclos. Finalmente, conviene subrayar la elaboración de guías y pautas para la acreditación de las experiencias y aprendizajes previos.

### Referencias

*Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)*. Página web <http://www.qaa.ac.uk/>

## APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

### *Lifelong Learning*

Como contrapunto a la creencia de que la educación universitaria finaliza con la obtención de un título que garantiza definitivamente el ejercicio profesional, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida inscribe la convicción de que el proceso de constitución de la profesionalidad no finaliza nunca y debe ser actualizado permanentemente a lo largo de todo el ciclo de vida. Éste es, en consecuencia, un necesario y esencial giro paradigmático en la edificación del nuevo espacio educativo europeo.

### Referencias

BFUG. (Praga, 2003, Julio). *Aprendizaje permanente*. Bologna seminar on recognition and credit systems in the context of lifelong learning. [Recommendations, recuperado, de <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/recommendations.pdf>], [Final version, recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/report\\_SjurBergan.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/report_SjurBergan.pdf)].

BFUG. (Swansea, 2006, July). *Preparing students for the labour market and lifelong learning promoting employability of graduates with bachelor qualification*

- tions? Recuperado de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- Commission of the European Communities. (2005, November). *Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/key-rec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/key-rec_en.pdf)
- Commission of the European Communities. (2002, November). *Making a European area of lifelong a reality*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/communication/com_en.pdf)
- EUCEN. (2005, June). *University Lifelong Learning in the Bologna Process: From Bergen to London and Beyond*. A policy statement and proposal from EUCEN to promote university lifelong learning in the Bologna process. Recuperado, de [http://www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/BergenSynthesisvFinal\\_cover.pdf](http://www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/BergenSynthesisvFinal_cover.pdf)
- EURASHE. (Croacia, 2006, April). *The Dynamic of university Colleges: New masters in Higher Education; Opening Higher Education with Lifelong Learning and Vocational Education and Training*. (Annual Conference Dubrovnik). Reuperado, de <http://www.eurashe.be/>

## **ASOCIACIÓN EUROPEA PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR** ***European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)***

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) disemina información, experiencias y ejemplos de buenas prácticas, en el ámbito de la garantía de calidad, en la educación superior, particularmente, entre las agencias europeas orientadas a asegurar la calidad, las autoridades públicas y las instituciones de educación terciaria.

La red europea para garantizar la calidad de la educación superior fue creada, en el 2000, con el propósito de promover la cooperación europea, en el campo de la garantía social. La Asamblea general, en Noviembre de 2004, reconfiguró la red convirtiéndola en la ENQA. El origen de la asociación está enraizado en el proyecto experimental europeo para la calidad de la evaluación (1994-95), que demostrado su valor, se transformó en el área de la garantía de la calidad. Posteriormente, la idea ganó relevancia, particularmente a partir de la recomendación del Consejo (98/561/EC, de 24 de Septiembre de



1998), sobre la cooperación europea en garantía de calidad de la educación y por la declaración de Bolonia (1999). La asociación está abierta a las agencias de la garantía de calidad, de los estados signatarios de la Declaración de Bolonia (véase la sección 3 de las regulaciones (pdf) para obtener más información). En este momento, 42 agencias de la garantía de calidad se han ensamblado en la asociación. La Secretaría de la ENQA puede ofrecer información sobre las investigaciones referidas a la calidad.

La declaración de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*, en Septiembre de 2003, ha representado la primera tentativa para alcanzar la cooperación y la coordinación en el campo de la garantía de calidad. El documento elaborado acerca de los “Estándares y pautas para la garantía de la calidad en el área europea de Educación Superior” (2005) es uno de los textos más reflexivos sobre la calidad en la educación superior. A partir del mencionado documento se ha establecido un Foro Consultivo Europeo, *European Consultative Forum*, con la finalidad de mantener una plataforma donde compartir puntos de vista y también para buscar consistencia, credibilidad y buenas prácticas en el campo de la calidad. El citado documento establece una lista de estándares, en los que se destaca la necesidad de asegurar “la garantía de calidad del cuerpo docente”, así como “la ayuda del estudiante”. Asimismo, se demanda el desarrollo de “criterios explícitos” para la aplicación de los sistemas de valoración y la toma de decisiones derivada. Los 23 estándares y pautas de calidad establecidos pretenden orientar el trabajo de las agencias que están funcionando actualmente en Europa. La segunda intencionalidad pretendida es cartografiar el territorio de la calidad como una forma de difundir la información y los modelos establecidos. La constitución de las macro-redes de agencias se puede considerar como un modo de compartir los problemas de la garantía de calidad y de aumentar el nivel de coherencia en este tema valorado frecuentemente como crítico, delicado y, en cierta manera, no exento de conflictividad.

## Referencias

- ENQA. (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education*).  
Página web <http://www.enqa.eu/>
- ENQA. (Salamanca, 2 001, March). *Follow up on the Bologna Declaration: a European quality assurance system*. Recuperado de [http://eees.universia.es/documentos/asociacion/salamanca/enqa\\_position\\_paper.pdf](http://eees.universia.es/documentos/asociacion/salamanca/enqa_position_paper.pdf)

## **ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES** *European University Association (EUA)*

Esta asociación de universidades europeas representa la voz más relevante de la comunidad universitaria en Europa, inscribiendo, singularmente, las perspectivas mantenidas por las Conferencias de Rectores. La misión primera de la asociación consiste en conseguir la coherencia y la coordinación de las distintas propuestas de los diferentes países, referidas a la educación superior y a la investigación. Con la intención de servir a sus miembros la asociación centra sus trabajos en:

- Fortalecer, mediante la organización de debates y la elaboración de proyectos, el papel de las universidades tanto en la *European Higher Education Area (EHEA)*, como en la *European Research Area (ERA)*.
- Colaborar con las instituciones desarrollando proyectos que, en última instancia, beneficien los perfiles de las universidades colectiva e individualmente.
- Promover la expansión del espacio universitario europeo, así como el flujo dinámico de toda información capaz de incrementar la calidad de las universidades.
- Favorecer políticas de educación superior comunes, a nivel europeo, a la vez que incrementar la visibilidad de la universidad europea a nivel global.

### **Referencias**

EUA. (*European University Association*). Página web <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

## **ASOCIACIÓN EUROPEA DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR** *European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)*

El conjunto de instituciones de educación superior europeas ensambladas en EURASHE incluye a las universidades, escuelas

politécnicas, *colleges*, etcétera, cuya misión va dirigida a la preparación de profesionales a nivel académico superior [grado, *Bachelor*, master...] y que con esta finalidad realizan la investigación correspondiente. La fundación de EURASHE tuvo lugar en Patras (Grecia), en 1990, mientras que su Secretariado reside en Bruselas.

La misión preferente de la EURASHE es favorecer la excelencia de la educación profesional a nivel superior y permanentemente mejorar la efectividad de sus servicios, tanto en los estados miembros de la Unión Europea como en otros países europeos. En adición a lo que antecede, los objetivos de esta comunidad incluyen el:

- Incrementar la cooperación transnacional entre sus miembros.
- Facilitar una plataforma para el intercambio de perspectivas y experiencias en educación superior.
- Instar la cooperación entre las instituciones tanto de la Unión Europea como externas a la misma.
- Constituir lazos intensos de relación entre organizaciones tales como EUA, ESIB, UNESCO, etcétera.

La participación de EURASHE en la mejora de la educación superior europea es relevante, entre otras dimensiones, por ser un miembro consultivo del grupo de seguimiento de Bolonia, *Bologna Follow-up Group*.

## Referencias

EURASHE. (*European Association of Institutions in Higher Education*). Página web <http://www.eurashe.be/>

## AUTONOMÍA

### *Autonomy*

Fundamentalmente, se refiere a la independencia de la institución universitaria en relación a los poderes públicos, singularmente, en la toma de decisiones relativas a sus competencias. Incluye, por tanto, desde la libertad de cátedra o académica a la independencia respecto

a los poderes políticos y económicos. Supone la libertad en la toma de decisiones sobre la organización y las prioridades de la institución, o en temas como la admisión o la contratación. Asimismo, puede incluir tanto la libertad de diseñar las titulaciones y estudios, y, en general, los contenidos de la educación, como la posibilidad de definir las líneas maestras de las políticas de investigación.

## **Referencias**

MEC. (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España (Propuesta)*. Recuperado de [www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta\\_MEC\\_organizacion\\_titulaciones\\_Sep06.pdf](http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf)

# B

## **BECAS**

*Grant/Scholarship/Fellowship*

## **BERGEN (2005)**

*Bergen (2005)*

## **BERLIN (2003)**

*Berlín (2003)*

## **BOLOGNA (1999)**

*Bolonia (1999)*



**BECAS*****Grant/Scholarship/Fellowship***

La política de ayudas económicas a los estudiantes, en forma de una cantidad anual donada por una institución, es esencial para lograr la movilidad de los estudiantes y, particularmente, para conseguir la equidad de oportunidades de estudio con independencia de género, etnia o clase social. Las acciones afirmativas en este campo son prácticamente ineludibles.

**Referencias**

- BFUG. (The Hague, 2006, June). *Portability of Grants and Loans*. Recuperado de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. (Glasgow, 2006, September). *Portability of Grants and Loans*. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)

**BERGEN (2005)*****Bergen (2005)***

Reunión de ministros de educación superior en el marco de la convergencia europea (quinta reunión) [véase, por ejemplo, la Declaración de Bergen].

**Referencias**

- Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. (Bergen, 2005, May). *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*, en [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

**BERLIN (2003)*****Berlín (2003)***

La reunión, la cuarta realizada, ha representado un momento altamente relevante para comprender la constitución efectiva del EEES [véase, por ejemplo, la Declaración de Berlín].

## Referencias

Berlin Communiqué. (2003, September). Conference of Ministers responsible for Higher Education Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial. En [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

## **BOLOGNA (1999)**

### ***Bolonia (1999)***

En este lugar y año, se aprueba la Declaración de Bolonia. Este hecho ha representado el inicio auténtico en la edificación del EEES (segunda reunión) [véase, Declaración de Bolonia].

## Referencias

Declaración de Bolonia. (1999, Julio). Conferencia de Ministros Europeos de Educación. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>



# C

## **CARGA DE TRABAJO**

*Workload*

## **CICLO**

*Cycle*

## **COHERENCIA CURRICULAR**

*Curricular Alignment /Coherence/ Consistency*

## **COMPETENCIAS**

*Competences*

## **CONCESIÓN DE UN TÍTULO**

*Award*

## **CONFERENCIAS CUMBRE MINISTERIALES**

*Bologna Ministerial Summits*

## **CONTENIDOS**

*Contents*

## **CONVENCIÓN DE LISBOA**

*Lisbon Recognition Convention*

## **CRÉDITO EUROPEO**

*European Credit*

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

*Assesment Criteria*



## CARGA DE TRABAJO

### *Workload*

Medida cuantitativa de las actividades de aprendizaje que se requieren para el logro de determinados resultados de aprendizaje. Puede referirse tanto al trabajo de aprendizaje ejecutado por el estudiante en las modalidades de enseñanza presencial, como a las clases, laboratorios, tutorías, o cualquier otra forma de tarea de aprendizaje con presencia del profesorado. Asimismo, la carga de trabajo puede ser inclusiva de cualquier acción de aprendizaje orientada por el profesorado para realizar de forma autónoma por el estudiante, enseñanza no presencial, como, por ejemplo, trabajo en-línea, estudio, proyectos en equipo de estudiantes, etc. Es importante, que el profesorado coordine la carga de trabajo del estudiante en el conjunto de asignaturas y períodos de estudio, para que no se produzcan fases de acumulación de carga para el estudiante o desequilibrios entre materias.

### Referencias

- BFUG. (Lisboa, 2002, Abril). *Reconocimiento de títulos y créditos*. Recognition issues in the Bologna Process. [Recomendaciones, recuperado de [http://eua.uni-graz.at/Recognitio\\_issu\\_lisbon0402.pdf](http://eua.uni-graz.at/Recognitio_issu_lisbon0402.pdf)] [Informe final, en [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Lisboa\\_informe\\_final.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Lisboa_informe_final.pdf)].
- BFUG. (Zurich, 2002, october). *Reconocimiento de títulos y créditos* Conclusions and Recommendations for Actino. Recuperados, de [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Zurich\\_informe\\_final.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Zurich_informe_final.pdf)
- International Seminar. (Leiria, 2000, November). *Credit accumulation and transfer systems*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/ects/credit\\_accumulation.htm](http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm)
- MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre. *BOE 224 de 18 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Sistema europeo de transferencia de créditos. (1998). *Guía del Usuario Comisión europea*. Recuperado, de [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_es.html).

## CICLO

### *Cycle*

En el marco europeo se refiere a los tres niveles secuenciados del

sistema de enseñanza superior, que conducen a las titulaciones del sistema universitario. El primer ciclo o grado abarca los estudios superiores que habilitan para el ejercicio de una profesión y para acceder al segundo grado. El master es un programa de estudios de especialización que da acceso al programa de doctorado, o sea al tercer ciclo.

Los *Descriptoros de Dublín* (Octubre, 2004), correspondientes a los estudios de primer, segundo y tercer ciclo y diseñados por el grupo de trabajo *Joint Quality Initiative*, constituyen un modelo general sobre los atributos esperados de un estudiante, en relación a los resultados de aprendizaje. El documento se inspira asimismo en el *Quality Assurance Framework for Higher Education Qualifications* (2001) y en las directrices del Comunicado de Berlín (2003).

Los descriptores se diferencian en tres niveles de dificultad (*Bachelor, Master y Doctorate*) y se refieren a los siguientes dominios:

- Conocimiento y comprensión
- Aplicación y comprensión
- Juicio
- Comunicación
- Aprendizaje de destrezas

La gradación del dominio se presenta como una progresión de competencias, que van desde la comprensión, la aplicación, la reflexión y la expresión del conocimiento, que permitan al alumno continuar sus estudios en los consecutivos ciclos, hasta el que éste sea capaz finalmente de demostrar una contribución relevante a la comunidad científica para el avance del conocimiento, en el tercer ciclo.

## Referencias

Berlin Communiqué. (2003). Conference of Ministers responsible for Higher Education. *Realising the European Higher Education Area*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

- JQI. (Dublin, 2004, October). *Shared Dublin descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards (Working document)*. Recuperado, de [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf)
- MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003 del MEC de 5 de Septiembre de 2003. *BOE n° 224 de 18 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, del 21 de Enero. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Grado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Grado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005 de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>
- Propuesta de Directrices Generales Propias de los Estudios de Grado (Documento distribuido en la reunión de la CRUE celebrada el 25/01/2006). Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/grados/propuesta\\_direcprop\\_grado.pdf](http://www.eees.ua.es/grados/propuesta_direcprop_grado.pdf)
- Propuestas de Fichas Técnicas de Directrices Generales Propias de los Títulos de Grado remitidas por el Consejo de Coordinación Universitaria. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/grado.htm>
- Propuesta para la renovación del actual Catálogo de Títulos de Grado remitida por la Secretaría General del CCU el 14 de Marzo. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/grados/Cat%E1logo%20Titulaciones1.pdf>
- Quality Assurance Framework for Higher Education Qualifications. (2001). Recuperado, de <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp>

## COHERENCIA CURRICULAR

### *Curricular Alignment /Coherence/ Consistency*

Los criterios que permiten aseverar la lógica del diseño de un currículo enfatizan la indispensabilidad de alineación y coherencia entre los distintos elementos: objetivos y competencias, contenidos, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación.

El diseño de un plan de estudios, su planificación y su implementación precisan de una correcta alineación. Por ello, este trabajo necesariamente ha de realizarse en equipo y colaboración. Asimismo, deben procurarse evidencias, utilizando tablas u otros instrumentos, que atesten la adecuación, correspondencia y coherencia entre los componentes del diseño del plan de estudios y la guía didáctica de la

materia. Un efectivo delineamiento curricular es una fuente de información para los estudiantes y para ello es necesario que éste explicita los objetivos del plan de estudios en forma de logros esperados. En suma, los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes se han de corresponder fielmente con lo planificado. El consenso académico dominante asume que el nivel de estándar o logro de aprendizaje mínimo que todos los estudiantes deben alcanzar es la dimensión de diseño más razonable. La pretensión de alcanzar unos objetivos operativos, especificados en conductas muy definidas, resulta difícilmente controlable fiel y válidamente en la mayoría de ámbitos del saber.

## Referencias

- Conselleria de Empresa, Universidad y Ciencia. (2005). Orden del 15 de Septiembre de 2005 por la que se establece el procedimiento de autorización para la implantación de estudios universitarios de segundo ciclo conducentes al título oficial de master. *DOGV*, 5099, de 23 de Septiembre de 2005.
- MEC. (2004). Real Decreto 285/2004, del 20 de Febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. *BOE* 55 de 4 de Marzo. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>
- MEC. (2004). Real Decreto 49/2004, del 19 de Enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE* 19 de 22 de Enero de 2004. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE* 21 de 25 de Enero de 2005. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Publicado en el *BOE* 21 de 25 de Enero de 2005. Recuperado, de <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005, de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Recuperados, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

## COMPETENCIAS

### *Competences*

En el delineamiento curricular de las intenciones de aprendizaje de un determinado plan de estudios, o de sus correspondientes materias, conviene trabajar desde una perspectiva integrada, puesto que ello permitirá una visión global del perfil del plan de estudios, y de sus materias, en todas sus dimensiones. Así es deseable indagar, identificar y delinear lo qué debe saber el alumno, lo qué debe saber hacer y, por último, qué actitudes académicas y profesionales ha de conseguir como resultados de aprendizaje al finalizar los estudios o cada una de sus asignaturas. Las posibilidades y alternativas teóricas y paradigmáticas, tanto en el diseño y tipificación de objetivos y competencias específicas, pensando en términos de resultados de aprendizaje, como en el diseño de los contenidos mediadores, pueden ser, obviamente, diversas:

1. Ejecución del diseño curricular inspirándose en las orientaciones del Real Decreto 55/2005, que ha definido la estructura de las enseñanzas universitarias de grado, y que singularmente propone la categorización de los contenidos como de conocimiento, destrezas y actitudes. Resulta indispensable seguir la evolución normativa para comprobar el grado de asunción de la tríada antes enunciada. Conviene señalar que el concepto destreza es usado prácticamente en forma equivalente al de competencia.
2. Diseño del currículo a partir del marco teórico y la terminología inscritos en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, p. 23): competencias instrumentales –habilidades cognitivas y procedimentales–, competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. En nuestra opinión, el desarrollo de este modelo presenta una propuesta de especificación que puede resultar en un excesivo cerramiento a los diseños.
3. Delineamiento curricular a partir de alguna otra clasificación equivalente que aporte síntesis y claridad, por ejemplo: objetivos y competencias de saber [conocimientos], objetivos y competencias referidos a saber hacer [destrezas y habilidades procedimentales] y objetivos y competencias acerca de ser/estar [actitudes].

Es primordial que el conjunto de intenciones de aprendizaje que vayan a orientar la puesta en acción educativa no reduzcan el espacio de aprendizaje y tengan carácter holístico, abarcando, con un esquema u otro, los tres grandes ámbitos o campos del aprendizaje: cómo conocer, cómo actuar y con que procedimientos, y cómo ser, o sea las disposiciones y actitudes personales, sociales, académicas, científicas o profesionales. La mayoría de los modelos de planificación o programación del currículo se basan en la definición de unas metas, propósitos, intenciones, estándares, competencias, objetivos generales o resultados de aprendizaje. La interpretación de estos conceptos no está exenta de distintividades y diferencias paradigmáticas. Empero, en general, el objetivo de aprendizaje se define como la identificación y enunciado de una meta a alcanzar, diseñada de forma que sea posible evaluar con fiabilidad y validez los resultados logrados. Definidos los objetivos generales, se propende a articular un procedimiento de especificación de los resultados de aprendizaje, coherente y consistente con los bloques o módulos de contenido del área de conocimiento. Es convicción nuestra que los profesionales expertos en cada una de las áreas deben trabajar para alcanzar consensos y compromisos amplios acerca del modelo taxonómico o de categorías que mejor respuesta pueda dar a las disciplinas o asignaturas de su área de conocimiento.

Inequívocamente, el concepto de competencia, con alto predicamento en los años setenta, ha reaparecido y lo ha hecho en relación al proceso de armonización europea. Singularmente, en *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, p. 21), se conceptualiza el término competencia desde una perspectiva integrada, refiriéndose a “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”. Por otra parte, el documento *Definition and Selection of Competences* (DESECO) (OCDE, 2002) identifica al concepto de competencia como: “La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas. La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente situada a un contexto y a unos contenidos específicos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de



competencias efectivas. Conviene insistir sobre el hecho de que el concepto de competencia tiende a ser referido a capacidades, destrezas, habilidades o disposiciones externas. Lo que antecede conlleva que su dominio por parte del aprendiz depende de una acción de enseñanza que vaya más allá de actividades de memorización y que, singularmente, sea inclusiva de prácticas procedimentales que desarrollen el saber hacer.

*The Tuning Educational Structures in Europe Project* clasifica las competencias en generales y específicas (*generic skills* y *subject-area related competences*). En cuanto a las competencias genéricas conviene indicar que son consideradas como tales las propias del diseño de la titulación. Como contrapunto, en el diseño de una guía docente de una disciplina o materia es necesario delinear resultados de aprendizaje específicos, por ejemplo, objetivos y competencias particulares de asignatura. Como ilustración de ello, se puede comprobar, en el capítulo referido a la educación en química *The Chemistry Eurobachelor*, que en el proyecto más arriba citado se clasifica a las competencias en:

1. Habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con la Química
  - 1.1 Habilidades y destrezas relacionadas con tareas intelectuales, incluyendo la resolución de problemas
  - 1.2 Habilidad para demostrar conocimiento y comprensión.
2. Destrezas prácticas relacionadas con la Química
  - 2.1 Destrezas relacionadas con el trabajo de laboratorio
3. Destrezas transferibles de naturaleza general y aplicable
  - 3.1 Destrezas de comunicación
  - 3.2 Destrezas de resolución de problemas

Un modelo alternativo a la anterior clasificación, presentado en el documento DESECO, se fundamenta, por una parte, en la habilidad para cooperar, y, por otra, en una clasificación derivada de la estructura interna de la competencia: conocimientos, destrezas cognitivas, destrezas prácticas, actitudes, emociones, motivación-disposición, valores, ética y competencias situadas en el contexto. El documento enfatiza el concepto de competencias clave y el esquema básico que propone es el siguiente:

1. Actuar autónomamente
  - Habilidad para defender un argumento

2. Usar herramientas interactivamente

Habilidad para usar el conocimiento, la información, la tecnología, el lenguaje y los símbolos

3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos

Habilidad para manejar y resolver conflictos

Asimismo, la propuesta del documento DESECO recomienda la búsqueda de constelaciones de competencias clave, más que definir un listado de competencias particulares desconexionadas. A un objetivo le puede corresponder una constelación de competencias clave. El término *key skills* (destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otras fuentes, para describir “las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida” (Eurydice, 2002, p. 155).

Ulteriormente, una taxonomía que entra en resonancia con lo antes expuesto es la de Rychen y Hersh (2001), en la que las competencias se definen como habilidades cognitivas y destrezas. La clasificación diferencia entre *competencias cognitivas generales* -recursos mentales empleados para resolver una tarea en diferentes dominios y contextos- y *competencias cognitivas especializadas o específicas* -constelaciones de competencias disponibles para la ejecución de una acción particular [tocar el piano]-. En última instancia, los autores ofrecen la propuesta de clasificación siguiente: competencias conceptuales, procedimentales, integradas o metacompetencias (evaluar y solucionar un problema) y competencias de un contenido determinado.

En la elaboración de un plan de estudios o de una guía docente es posible, en suma, definir y diseñar competencias generales y específicas. No obstante, parece apropiado, asimismo, utilizar la nomenclatura de objetivos generales para realizar el diseño curricular de la materia disciplinaria en su globalidad, con la finalidad de obtener una visión sintética de la meta a la que se dirige la asignatura, y, además, utilizar el concepto de competencias específicas para el desarrollo de aquellas consecuciones concretas que deseamos que el aprendiz domine y que van a marcar el proceso y la ruta a seguir en el desarrollo de los créditos de la materia. El diseño de competencias específicas debe hacerse en conjunción al delineamiento de bloques de contenidos, por ser éstos la base sobre la que se desarrollan las

destrezas cognitivas o procedimentales, que debe dominar el alumnado como consecuencia de su aprendizaje. En conclusión, el marco paradigmático o matriz disciplinaria que asuman las distintas comunidades académicas y los profesores, en cada una de las áreas de conocimiento y asignaturas, es el que debe orientar las decisiones acerca del grado de especificidad de las intenciones curriculares y los resultados de aprendizaje a lograr por los estudiantes.

## Referencias

- Comisión Europea. (2002). *Competencias clave*. Eurydice, estudio 5. Recuperado, de [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031\\_UN\\_ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES.pdf)
- DESECO – OCDE. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report “Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”. En [http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)
- González, J. y Wagenaar, R. (Edts.). (2003). *Tuning educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto –Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Kelly, A. E. (2003). *Research as Design*. *Educational Research*, 32, 1, 3-4.
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*.
- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*. Recuperado, de [http://www.oecd.org/document/17/0,234,en\\_2649\\_34515\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html)
- Proyecto Tuning. (2002). *The Tuning Educational Structures in Europe Project*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/estructuras\\_europa/tunning.pdf](http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf)
- Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.
- Rychen, D.S. y Hersh, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- The Tuning Educational Structures in Europe Project. (2002). Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/estructuras\\_europa/tunning.pdf](http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf)

## CONCESIÓN DE UN TÍTULO

### *Award*

Certificación del reconocimiento de haber completado con éxito

un programa de estudios. La emisión de la certificación corresponde a la autoridad universitaria acreditada.

## Referencias

- Grupo Técnico Nacional de Expertos. (2002, Septiembre). *El Suplemento Europeo al Título*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/national\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/national_es.html).
- El Suplemento Europeo al Título. (2002, Septiembre). Recuperado, de [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002\\_.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf).
- MEC. (2003). Real Decreto 1044/2003, de 1 de Agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *BOE 218 de 11 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>.
- Reconocimiento de Diplomas: Suplemento al Diploma. (2002). Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/diploma\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html)

## CONFERENCIAS CUMBRE MINISTERIALES

### *Bologna Ministerial Summits*

Convenciones o cumbres ministeriales con sus correspondientes declaraciones, comunicados, mensajes, y posicionamientos. El proceso de Bolonia se ha ido básicamente re-configurado a través de cuatro conferencias cumbre: Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). La próxima cumbre será en Londres (Mayo 2007). Por otra parte, la Declaración de la Sorbona (1998) fue la antesala para la armonización de la arquitectura europea en educación superior.

## Referencias

- Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Bergen Communiqué. (2005, May). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

- Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area*. Conferencia y comunicado ministerial. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf)
- Prague Declaration. (2001, May). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)
- Sorbonne Joint Declaration. (1998, May). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF).

## CONTENIDOS

### *Contents*

El concepto de contenidos, en el marco del diseño curricular, viene marcadamente afectado por la perspectiva teórica del aprendizaje que se asuma. La concepción de contenidos se altera profundamente en las tres perspectivas canónicas: 1] el aprendizaje consiste en una transmisión, asimilación y adquisición de los contenidos; 2] el aprendizaje supone una construcción de significados; y 3] el aprendizaje es resultado de la participación del estudiante en un trabajo auténtico. No obstante, en términos generales se considera que los contenidos constituyen el conjunto de hechos, conceptos, teorías, hipótesis, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales y científicos y conocimientos en desarrollo en el seno de una sociedad o comunidad científica. En el mundo educativo es esencial seleccionar con criterios científicos, académicos, sociales, profesionales y éticos los contenidos curriculares en las distintas disciplinas y áreas o campos de conocimiento y estudio. En el proceso de selección conviene tomar en consideración dimensiones referidas a la relevancia y actualización científica, la consistencia epistemológica, las teorías cognitivas de procesamiento de la información, la adecuación a las circunstancias sociales y profesionales y a los horizontes de expectativa de los propios alumnos. Apple (1997) propone una serie de criterios a considerar en el momento de tomar decisiones acerca de lo qué cuenta como conocimiento valioso en una situación determinada y porqué, o cómo hacer el conocimiento accesible. Desde la pers-

pectiva de que el currículo es una oportunidad de que los estudiantes alcancen formas de representación útiles (Eisner 1994), los contenidos deberían aportar los medios para beneficiar las capacidades de los estudiantes de forma eficaz y bien distribuida. La selección de contenidos debe ser, pues, absolutamente coherente con el perfil de la titulación y consistente con las capacidades y competencias que se proyecta desarrollar a través del currículo.

Los contenidos formativos son, por tanto, aquellos necesarios para alcanzar los objetivos y competencias propios de un determinado título académico. El Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado, define a los *contenidos formativos comunes* como aquellos conocimientos, aptitudes y destrezas para alcanzar objetivos de título, que serán establecidos por las directrices generales propias y de obligada inclusión. En cuanto a las posibles estrategias prácticas de diseño curricular, se propone aquí que la estructuración del temario se apoye en la creación de módulos o bloques de contenidos, ya que con este formato se facilita el conseguir una mayor coordinación de la teoría y una más efectiva articulación de los contenidos teóricos con los prácticos. Por último, hay que considerar que los contenidos pueden ser los mismos para competencias conceptuales, procedimentales o actitudinales y, por tanto, conviene indicar la correspondencia ente los bloques de contenidos y las competencias.

## Referencias

- Apple, M. W. (1997). Introduction. *Review of Research in Education*, 22, xi – xxi.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination. Third Edition*. Nueva York: MacMillan.
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE*, 21, de 25 de Enero de 2005.

## CONVENCIÓN DE LISBOA *Lisbon Recognition Convention*

La Convención de Reconocimiento de Titulaciones, referida a la educación superior, mantenida por el *Council of Europe* y la UNES-

CO, fue asumida por los representantes nacionales, en Lisboa [8-11 de Abril de 1997]. Con la intención de seguir el desarrollo de lo aprobado en Lisboa, se creó, en 1999, un Comité en el que participan distintos miembros y organizaciones. El comité se reúne cada año y entre sus recomendaciones en relación a las titulaciones conviene destacar las siguientes:

- *Code of Good Practice in the Provision of Trans-national Education* (2001).
- *Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications* (2001).
- *Recommendation on International Access Qualifications* (2001).
- *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees and its Explanatory Memorandum* (2003).

En su artículo 1, la convención de Lisboa formula el significado de los términos y expresiones básicos más relevantes. Entre éstos, parece conveniente subrayar los siguientes:

- *Acceso [a la educación superior]*: Derecho de los candidatos cualificados a solicitar su admisión en la educación superior y a ser tenidos en cuenta a tal efecto.
- *Evaluación [de las instituciones o programas]*: Procedimiento que permite determinar la calidad de la enseñanza impartida en una institución o en un programa de educación superior (la evaluación puede ser referida, asimismo, a las titulaciones de una persona obtenidas en el extranjero).
- *Titulación de educación superior*: Todo título, diploma o certificado expedido por una autoridad competente, acreditativo de haber cursado un programa completo de educación superior.

## Referencias

Council of Europe–UNESCO. (Lisboa, 1997). *Convention of Lisbon on recognition of qualifications concerning Higher Education in the European region.*

Recuperado, de [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13522&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

## **CRÉDITO EUROPEO**

### ***European Credit***

La Declaración de Bolonia (1999) establece la conveniencia de definir un sistema de créditos común, con la finalidad de posibilitar su reconocimiento por parte de todos los países europeos, logrando de esta manera que la movilidad de los estudiantes sea más transparente, controlada y efectiva. Se amplía el concepto de crédito convencional, ya que la nueva formulación posibilita su consecución a través de contextos no universitarios, reconociendo, por ejemplo, el aprendizaje a lo largo de la vida. En Praga (2001) se ha enfatizado la necesidad de un sistema de reconocimiento de títulos y estudios a través de la generalización del sistema de créditos y del suplemento al diploma.

En suma, el crédito es la unidad de expresión cuantificada del trabajo o tarea de aprendizaje necesaria para el logro de los resultados de aprendizaje requeridos en un currículo determinado. Representa parámetros de tiempo y tareas asociadas. Por ejemplo, en un crédito se contabilizan los tiempos empleados para actividades como estudio, realización de trabajos, proyectos, informes y memorias, preparación y ejecución de evaluaciones, horas de contacto tutorial, y cualquier actividad del estudiante, en la modalidad de enseñanza presencial y no presencial, ejecutada con la finalidad de obtener los resultados de aprendizaje requeridos.

### **Referencias**

- Credit Accumulation and Transfer Systems. (Leiria Portugal, 2000, November).  
Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/ects/credit\\_accumulation.htm](http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm).
- MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003 del MEC de 5 de Septiembre de 2003. *BOE 224 de 18 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- MEC. (2004). Real Decreto 285/2004, del 20 de Febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. *BOE 55 de 4 de Marzo*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>.



- MEC. (2004). Real Decreto 49/2004, del 19 de Enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE 19 de 22 de Enero de 2004*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>.
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero del MEC. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf).
- Prague Declaration. (2001, May). *Towards the european Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf).
- Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. (1998). *Guía del usuario*. Recuperado, de [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_es.html).
- Sorbonne Joint Declaration. (1998, May). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF).

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### *Assesment Criteria*

Los criterios de evaluación constituyen la referencia para establecer los niveles de logro y calidad en la consecución de los resultados de aprendizaje u objetivos. En consecuencia, los criterios son cruciales para la definición de estándares e indicadores. En el sistema de evaluación, los criterios han de proporcionar toda la información necesaria para el análisis y la reflexión crítica acerca de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de la calidad de la acción docente puesta en efecto. El criterio establecido debe ser totalmente coherente con el resto de elementos del diseño curricular de la materia: competencias a desarrollar, metodología empleada, plan de aprendizaje del alumno, etcétera. Singularmente, cuando el criterio se hace explícito se incrementa la transparencia y justicia de la evaluación. El criterio de evaluación ha de establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan desarrollado los estudiantes respecto a las competencias y objetivos. En la evaluación criterial se recoge información mediante un instrumento, prueba, procedimiento o actividad para poder describir e identificar los resultados de aprendizaje del estudiante, en un dominio de referencia descrito en la planificación académica inicial. En suma, el crite-

rio informa acerca de la situación de un estudiante respecto a una competencia específica, precisando siempre el nivel de calidad exigido en la ejecución de la destreza. La evaluación formativa, que algunos denominan continua, es aquella orientada a mejorar el proceso de aprendizaje mediante una articulación que garantice que los resultados de la misma retroalimenten el proceso de docencia y aprendizaje para, en su caso, rediseñarlo. De alguna forma, el resultado de la evaluación siempre regula la definición de la continuidad del proceso, ya que en respuesta a éste el profesor diseña procedimientos de cambio, alternativas, variaciones o reconfiguraciones. En particular, es esencial la identificación de los niveles básicos del currículo no logrados para, en base a ellos articular la retroalimentación, centrando la acción educativa en las competencias o estándares que han resultado menos dominadas por el grupo y en los obstáculos, barreras y constricciones que han bloqueado el aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Convencionalmente, la evaluación criterial tiende a contrastarse con la evaluación en relación a la norma, o sea al procedimiento evaluador que categoriza y ordena a los estudiantes comparando los logros entre éstos.

Los criterios de evaluación deben, en particular, contemplar:

1. El nivel exigido de un dominio conceptual estructurado y coherente.
2. El nivel de dominio de procedimientos, estrategias metodológicas, procesos, técnicas, instrumentos, operaciones y habilidades y destrezas de ejecución profesional y académica.
3. El nivel de las capacidades personales y profesionales necesarias para la iniciación profesional.

Ulteriormente, conviene subrayar la relevancia de valorar la relación entre los resultados de aprendizaje y el grado de satisfacción de los alumnos con su trabajo y los logros conseguidos.

## Referencias

MEC. (2004). Real Decreto 285/2004, del 20 de Febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. *BOE 55 de 4 de Marzo*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>

- MEC. (2004). Real Decreto 49/2004, del 19 de Enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE*, 19 de 22 de Enero de 2004. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE* 21 de 25 de Enero de 2005. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE* 21 de 25 de Enero de 2005. Recuperado, de <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005, de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Disponibles, en <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>



# D

**DECLARACIÓN DE BERGEN (2005)**

*Bergen Communiqué (2005)*

**DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003)**

*Berlin Communiqué (2003)*

**DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999)**

*Bologna Declaration (1999)*

**DECLARACIÓN DE GLASGOW (2005)**

*Glasgow Declaration (2005)*

**DECLARACIÓN DE GRAZ (2003)**

*Graz Declaration (2003)*

**DECLARACIÓN DE PRAGA (2001)**

*Praga Declaration (2001)*

**DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998)**

*Sorbonne Declaration (1998)*

**DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2004)**

*Dublin Descriptors (2004)*

**DESCRIPTORES DE TITULACIÓN**

*Qualification Descriptors*

**DISEÑO CURRICULAR: PERFIL Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR**

*Curricular Design: Curricular Profile and Contextualization*

**DIVERSIDAD**

*Diversity*

**DOCTORADO**

*Doctorate*



## **DECLARACIÓN DE BERGEN (2005)**

### ***Bergen Communiqué (2005)***

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, realizada los días 19 y 20 de Mayo de 2005, en Bergen. El comunicado va dirigido a la puesta en efecto de la *European Higher Education Area* (EHEA) y con esta finalidad establece, en particular, la intención de definir estándares comunes de calidad, los marcos de reconocimiento de títulos y la flexibilidad de acceso.

### **Referencias**

Bergen Communiqué. (2005, May). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).

## **DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003)**

### ***Berlin Communiqué (2003)***

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, mantenida el 19 de Septiembre de 2003, en Berlín. En las conclusiones del citado encuentro, los Ministros subrayan la necesidad de equilibrar los esfuerzos por incrementar la competitividad de la educación superior con medidas para aminorar las desigualdades sociales en el acceso a la misma. Asimismo, la declaración acentúa la necesidad de articular educación e investigación, superando la desconexión actual. Por otra parte, el comunicado reconoce explícitamente la necesidad de desarrollar sistemas de garantía de calidad. En este sentido, se presenta la evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos establecidos en las anteriores declaraciones, prestando especial atención a la accesibilidad al sistema de todos según su capacidad, la financiación de la movilidad, la ampliación de la participación estudiantil y la puesta en acción, por parte de las instituciones universitarias de la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de toda vida. Por último, la declaración establece, como una prioridad, el trabajar para garantizar sistemas de calidad articulados, *quality assurance*, el implementar el sistema de dos ciclos, y el reconocimiento de los programas de doctorado como tercer ciclo.

## Referencias

Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area*. Conferencia y comunicado ministerial. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF).

## **DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999)**

### ***Bologna Declaration (1999)***

Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, celebrada el 19 de Julio de 1999, en Bolonia. Los consensos alcanzados insisten en la necesidad de promover, en todos los niveles sociales, una mayor sensibilidad hacia el objetivo de la construcción de la Europa del conocimiento. Asimismo, se comparte la convicción de que la mejora de la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo pasa por el compartir y coordinar las políticas educativas en torno a los siguientes objetivos:

- Adopción de un sistema de titulaciones de dos ciclos, basado en el concepto de crédito europeo, *European Credit Transfer System (ECTS)*, y en un diseño que permita una fácil comprensión y comparación de los títulos.
- Armonización de los sistemas de educación superior de forma que contribuya a la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, y personal administrativo, así como a aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior, articulada alrededor del aprendizaje permanente y de la ocupabilidad.
- Promoción de la dimensión y la cooperación europea.

## Referencias

Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBologna.pdf>

Comisión Europea. (1998). Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. *Guía del Usuario*. Recuperado, de [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_es.html)

Lourtie, P. (Prague, 2001, May). *Furthering the Bologna Process Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lourtie\\_report.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lourtie_report.pdf)



**DECLARACIÓN DE GLASGOW (2005)*****Glasgow Declaration (2005)***

La convicción primera inscrita en la declaración enfatiza el que unas “universidades fuertes” van a suponer una “Europa fuerte”. Constituir universidades con alta efectividad supone cooperación, diálogo, investigación, inversión, autonomía, esfuerzo metodológico, dimensión social y movilidad. Esta Declaración abarca treinta y cuatro puntos e inscribe el objetivo de que es esencial un debate estratégico universitario que aborde la inversión política en educación terciaria.

**Referencias**

Glasgow Declaration. (2005, March-April). *Strong Universities for Strong Europe*. Recuperado de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf).

**DECLARACIÓN DE GRAZ (2003)*****Graz Declaration (2003)***

Declaración (Leuven, 2003, Julio) referida a los problemas de equidad, acceso, atención al estudiante, investigación y calidad.

**Referencias**

Graz Declaration. (2003, July). *Forward from Berlin: the role of universities. To 2010 and beyond*. Recuperado de, [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf).

**DECLARACIÓN DE PRAGA (2001)*****Praga Declaration (2001)***

Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada el 19 de Mayo de 2001, en la que los Ministros desarrollan la idea de la responsabilidad pública de la educación

superior y por tanto apelan al continuado esfuerzo a favor de los objetivos determinados en Bolonia:

- Adopción de un sistema comparable de reconocimiento de contenidos y titulaciones.
- Establecimiento de un sistema de dos ciclos y en base a ECTS.
- Eliminación de obstáculos a la movilidad.
- Promoción de las dimensiones europeas de la educación, así como de la cooperación europea para la calidad del sistema educativo superior.

En adición a lo que antecede, el comunicado de Praga resalta la relevancia de los aspectos siguientes:

- Facilitación de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ampliación y fomento de la participación de los estudiantes e instituciones en el EEES.
- Mejora del grado de atracción, la calidad y la diversidad de la oferta educativa.
- Establecimiento de un proceso de seguimiento continuado de los objetivos propuestos.

## Referencias

Prague Declaration. (2001, May). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf).

## **DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998)** ***Sorbonne Declaration (1998)***

Declaración conjunta referida a la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros, representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) [La Sorbona, París, 25 de Mayo de 1998].

La Declaración antes citada subraya la importancia de que el proceso de configuración de la comunidad europea dedique atención

especial a la Europa del conocimiento, en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas. El contexto social y laboral actual precisa de un sistema de educación superior capaz de ofertar las máximas oportunidades de educación y formación continua. Respetando la diversidad de contextos, es necesario el diseño de un marco educativo común que favorezca la movilidad y la cooperación. El establecimiento de titulaciones de primer y segundo ciclo y la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos tienen como objetivo favorecer el reconocimiento y la convalidación de créditos entre países. Esta armonización intenta influir favoreciendo las oportunidades de movilidad, la educación continua y el empleo.

### Referencias

Sorbonne Declaration. (1998, May). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF).

## DESCRIPTORES DE DUBLÍN (2004)

### *Dublin Descriptors (2004)*

Los descriptores, desarrollados por *The Joint Quality Initiative*, sitúan el énfasis en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios inscriba enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyan la representación del final de la certificación de un ciclo.

### Referencias

The Joint Quality Initiative. Página web <http://www.jointquality.org>.

The Joint Quality Initiative. (Dublin, 2004, March). *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards. Meeting (JQI)*. Working document.

Understanding Dublin Descriptors and EQF Descriptors. (Leiden, 2006, October). *Descriptors of learning outcomes, understanding and use JQI meeting*. Recuperado, de <http://www.jointquality.org/agenda.html>

## **DESCRIPTORES DE TITULACIÓN**

### ***Qualification Descriptors***

Enunciados genéricos de los resultados de aprendizaje a alcanzar en unos estudios, los cuales deben ofrecer puntos de referencia (indicadores) que describan los logros de aprendizaje de los estudios con referencia al marco nacional.

### **Referencias**

United Kingdom Bologna Seminar. (Edinburgh. 2004, June). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Recuperado, de [http://www.liu.se/bologna/dok/learning\\_outcomes\\_2004.pdf](http://www.liu.se/bologna/dok/learning_outcomes_2004.pdf)

BFUG. (Edimburgo, 2004, July). *Using learning outcomes*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM)

## **DISEÑO CURRICULAR: PERFIL Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR**

### ***Curricular Design: Curricular Profile and Contextualization***

En principio, las titulaciones y los créditos han de ser diseñados contemplando tres contextos: el contexto profesional de los egresados, el contexto curricular de la comunidad de conocimiento específico y el contexto social del alumnado. La adecuación respecto al contexto profesional se refiere a la conveniencia de que el diseño de la titulación, asignatura o crédito constituya una respuesta apropiada a las problemáticas y necesidades derivadas de la función profesional de la titulación. Por otra parte, el contexto curricular de referencia para el alineamiento del currículo y el programa, incluye tanto las perspectivas canónicas actuales del conocimiento, en la comunidad científica específica, como las perspectivas, pensamientos y conocimientos que los alumnos estén en disposición de utilizar. En suma, la capacitación profesional universitaria debe presuponer la creación de oportunidades para una educación de rigor científico, académico e investigador, que cubra las necesidades curriculares y profesionales de forma significativa, propicie unas prácticas reflexivas, investiga-

doras y compartidas, y soporte la adquisición de un pensamiento y unas disposiciones actitudinales abiertas a las respuestas y propuestas que la comunidad científica, en el estado actual del debate curricular, presenta sobre las problemáticas y dilemas de la práctica. La acción investigadora y las oportunidades de uso de los medios que la sociedad de la información y las redes ofrecen, deben constituir parte integral de cualquier formación universitaria.

*La contextualización y adecuación curricular de la asignatura respecto al estado de la cuestión curricular y el debate de la comunidad científica*

La intención de poner en relación a los estudiantes con la base de datos de conocimientos científicos, sociales y humanísticos que la comunidad académica considera canónicos, se puede apoyar en una diversidad de estrategias. Entre ellas, otorgamos la primacía a la generación de espacios y momentos en los que los alumnos tengan acceso directo a los dilemas y controversias que son motivo de disenso en el seno de la comunidad académica internacional, en este mismo momento. O sea, a la cartografía de las controversias de los problemas que la comunidad académica está investigando en este aquí y ahora. Con esta finalidad es crucial conseguir que los estudiantes tengan acceso a los textos apropiados. En los casos en que los materiales originales estén escritos en idiomas distintos de las lenguas oficiales en la Comunidad correspondiente resulta recomendable que los profesores elaboren documentos físicos o virtuales, que se adapten a la investigación en redes de colaboración de los alumnos en el aula y al estudio personal. En suma, parece indispensable enfatizar la importancia de facilitar el acceso de los materiales didácticos a los alumnos, mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

*Contextualización de la asignatura en el plan de estudios*

La primera intencionalidad inscrita en una asignatura es el conseguir dar una atención prioritaria a las bases conceptuales que permitan la comprensión de las problemáticas del conocimiento en un determinado campo. La construcción de un marco teórico desde el cual los alumnos puedan interpretar los dilemas y debates actuales sobre el currículo y su diseño, precisa de tres estrategias docentes

básicas: 1] identificar los conocimientos y pensamientos de los alumnos sobre las diversas problemáticas; 2] acercar al alumnado el estado actual de los debates en la comunidad científica; y, 3] contrastar los conocimientos de los alumnos con las propuestas de la comunidad científica. Conseguir lo que antecede y lograr el correcto engranaje entre la teoría y la práctica, y entre el aprendizaje social y el individual es más probable de alcanzar si se realiza desde una perspectiva situada. En este sentido, el uso de la experiencia de las prácticas realizadas por los alumnos como fuente de investigación auténtica y deliberación teórica es esencial.

La complejidad de la ciencia y la complejidad de la práctica profesional y las aplicaciones del conocimiento hacen necesario implicar y comprometer al alumno en la tarea desde el inicio, para que así consigan un aprendizaje valioso. El alumnado ha de percibir que asistiendo a la clase participa en un debate constructivo, que le atañe personalmente, que tiene que ver con sus oportunidades de futuro profesional y con las posibilidades de crecimiento de su identidad. La percepción de que su voz es importante y cuenta y la convicción de que es capaz de compartir sus experiencias con los otros y de que lo que él investiga y valora y las teorías de la comunidad científica pueden debatirse en un mismo plano es una creencia que ofrece muchas oportunidades para aprender y genera una alta disposición y querencia por el trabajo de estudio.

Contextualizar una materia significa ubicarla en el perfil profesional y académico de la titulación, así como coordinarla con el resto de materias del plan de estudios. En suma, la labor de contextualización de los créditos nos obliga a ubicar la materia en el perfil profesional y académico de la titulación, así como a coordinarla con el resto de disciplinas del plan de estudios. Este esfuerzo beneficia la distribución de contenidos, y facilita la ubicación del trabajo de capacitación del estudiante. La inexistencia de un diseño coordinado y consensuado por el equipo de profesores de una titulación supone perder de vista el contexto global de docencia. Frente a ello, el diseño colaborativo de las asignaturas facilitará el identificar errores existentes tales como: espacios del perfil de la titulación cubiertos por varias asignaturas, espacios que no trabaja ninguna asignatura, descoordinación entre los grupos de teoría y práctica, problemas de cantidad de contenidos de la materia (volumen de trabajo del alumno, desequilibrio entre la temporalización de los créditos y el volu-

men de contenidos), problemas de pre-requisitos, y problemática de idoneidad y utilidad de la materia para el perfil de los estudios (académico y profesional).

En definitiva, el contexto de la titulación implica considerar el perfil académico y profesional de los egresados. En el marco de este perfil se ha de clarificar que aspectos del mismo cubren los créditos de la asignatura. De este modo podrán eliminarse intersecciones injustificadas quedando explícita la función de cada asignatura en el plan de estudios.

## Referencias

- Cobb, P., Conferí, J., Disessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32, 1, 9 – 13.
- Kelly, A. E. (2003). Research as design. *Educational Researcher*, 32, 1, 3 – 4.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Research*, 32, 1, 5 – 8.

## DIVERSIDAD

### *Diversity*

La democratización de la educación implica salvaguardar tanto la equidad de acceso a los estudios universitarios como la sensibilización y atención por parte de la comunidad universitaria a las discriminaciones de género, etnia, cultura o en base a las desventajas sociales. Es necesario tener en cuenta organizaciones que van más allá del ámbito europeo y sus comunicados puesto que representan una ampliación de la diversidad, como por ejemplo el *American Council on Education*, que junto con la *European University Association* ha elaborado el documento *Higher Education in a pluralistic world: A transatlantic view* (Green y Barblan, 2004), en donde se expresa la convicción de que la universidad siempre ha de constituir un espacio y una comunidad de tolerancia y entendimiento. La educación superior debe ser, en el mejor sentido, un laboratorio para el pluralismo. Esta pluralidad se caracteriza por la diversidad de teorías y métodos de investigación, la internacionalización de profesores y estudiantes y una diversidad lingüística y cultural. Una educación terciaria plural promueve la exploración intelectual, el debate y

garantiza que aproximaciones y perspectivas diferentes estén presentes, evitando la dominancia de una escuela de pensamiento o una ideología determinada. Necesitamos instituciones inclusivas, y coherentes, celebrar las diferencias y fortalecer la afiliación con la comunidad. El compromiso con la diversidad y la inclusión es, ante todo, un requisito ético. En suma, la investigación de muchas voces y lenguajes, para producir un conocimiento independiente, profesionalizador, de larga duración, innovador y de servicio con la sociedad está en la base de la democratización de la educación superior.

En dirección similar abunda la Declaración de Tarragona (2005, Julio), elaborada en el marco del Forum Universitario del Mediterráneo y en la línea de la VII Conferencia Euromediterránea de Luxemburgo (2005, Mayo), la cual aboga a favor de las buenas prácticas en cooperación sostenida, a partir de la definición de fines concretos de las universidades, como favorecer la ocupación juvenil, impulsar la relación euro-mediterránea y respetar el patrimonio cultural y la diversidad cultural, social y natural en el arco mediterráneo.

## Referencias

- Green, M. y Barblan, A. (2004). *Higher Education in a Pluralist World: A Transatlantic View*. Washington: ACE/EUA. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Transatlantic\\_Dialogue\\_2003.1129208931860.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Transatlantic_Dialogue_2003.1129208931860.pdf)
- Tarragona Declaration. (2005, June). *Mediterranean University Forum*. Recuperado, de <http://www.euromedalex.org/En/TarragonaDeclarationadhesion.pdf>
- VII Conferencia Euromediterránea de Ministros de Asuntos Exteriores. (Luxemburgo, 2005, May) *Conclusiones*. Recuperado, de <http://www.iemed.org/publications/details/e2005med/e061.pdf>

## DOCTORADO

### *Doctorate*

Los descriptores de Dublín (2004, Marzo) para programas de doctorado y masters, diseñados por el grupo *Joint Quality Initiative*, intentan ser una síntesis sobre los atributos esperados de un estudiante. El estudio sobre los descriptores se basa asimismo en el *Quality Assurance Framework for Higher Education Qualifications* y en



las directrices del Comunicado de Berlín (2003), que precisan el tercer ciclo (doctorado) y llaman a una mejor articulación entre la *European Higher Education Area* y la ERA. Los tres tipos de doctorado europeos son: el doctorado de investigación (PhD), basado en efectuar un trabajo sistemático, innovativo y original de investigación; el doctorado profesionalizante de reciente introducción y comparable a un supervisado PhD, basado en el logro de capacidades para aplicar aspectos de aprendizaje avanzado; y, ulteriormente, los llamados doctorados superiores (*higher doctorates*), en el Reino Unido. Los descriptores, en tres niveles de dificultad, afectan a los siguientes dominios: conocimiento y comprensión; aplicación; juicio; comunicación; y aprendizaje de destrezas. La gradación del dominio se presenta como una evolución de competencias hasta que el alumno sea capaz de demostrar una contribución relevante a la comunidad científica, para el avance del conocimiento.

El grupo de seguimiento del proceso de Bolonia, celebrado en Niza, en Diciembre de 2006, ha abordado el problema de los programas de doctorado [BFUG Seminar, *Doctoral Programmes in Europe: from Bergen to London*]. Los programas de doctorado resultan de la unión entre la *European Higher Education Area* y la ERA. La *European University Association* (EUA) tiene un programa financiado por Sócrates que incluye a 48 universidades y 22 países, que organizó en Salzburgo, en Febrero 2005, un seminario de seguimiento de Bolonia. También en la conferencia de la EUA sobre investigación y educación, en Maastrich (2004), y en la convención *European University Association* de Glasgow (2005) se ha intervenido y regulado acerca de los programas de doctorado. Conviene evitar el sobre-ordenamiento y la sobre-regulación. La tesis doctoral queda definida como la formación avanzada del doctorando en procedimientos y técnicas de investigación y exige la elaboración y presentación del correspondiente trabajo, consistente en una labor científica con resultados de investigación originales y significativos.

Para la articulación de la formación doctoral, las universidades, en sus programas oficiales de posgrado que incluyan el doctorado, establecerán las líneas de investigación, las actividades de formación investigadora, la relación de profesores e investigadores encargados de la tutela de los estudiantes y la dirección de tesis doctorales, así como el número máximo de estudiantes y los criterios de selección y admisión de los mismos. Los tradicionales programas de doctorado,

en principio se ha propuesto que desaparezcan, si bien el doctorado podrá incluir cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación investigadora, que serán configurados por la universidad. Si bien no está articulada la extensión de los estudios de doctorado, según los criterios generalmente aceptados en Europa, se considera razonable una duración media de tres años a tiempo completo.

El estudiante podrá solicitar su admisión al doctorado una vez haya obtenido un mínimo de 60 créditos en programas oficiales de posgrado o cuando se halle en posesión del título oficial de master, siempre que haya completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de grado y posgrado. En el caso de estudios previos en el extranjero los requisitos exigen la homologación o el reconocimiento oficial en España de un título de master o equivalente, obtenido dentro del sistema educativo oficial de un país extranjero, y la admisión en el doctorado por el órgano responsable del programa. Excepcionalmente, mediante autorización individual y expresa de la universidad, podrán ser admitidos estudiantes con estudios extranjeros equivalentes al master sin la previa homologación del título. Dicha admisión no supondrá, en ningún caso, el reconocimiento ni la homologación oficial del título extranjero previo. La titulación de doctor que se obtenga, tras la superación de los requisitos formativos del doctorado y la elaboración y aprobación por el tribunal de la tesis doctoral, tendrá plena validez oficial.

En relación a la regulación y la organización de los doctorados conjuntos internacionales o en el caso de la cotutela de tesis, los convenios permiten organizar doctorados conjuntos internacionales conducentes a un único título conjunto de doctor. El MEC regulará las particularidades que resulten de aplicación en este supuesto. La cotutela o codirección de tesis puede establecerse en el convenio para un programa conjunto (afectando, en este caso, a todos los doctorandos del programa) o bien individualmente, mediante convenio expreso. En este último caso, el convenio establecerá si se otorga una doble titulación o un único título conjunto.

La mención *Doctor Europeus* se podrá incluir en el anverso del título de doctor siempre que concurren las circunstancias siguientes:

- El doctorando debe haber realizado una estancia en una institución de enseñanza superior de otro estado europeo durante su

etapa de formación en el posgrado de, al menos, tres meses de duración.

- Parte de la tesis (al menos el resumen y las conclusiones) debe haber sido presentada en alguna de las lenguas oficiales de la Unión Europea, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España.
- La tesis habrá sido informada por un mínimo de dos expertos de instituciones de educación superior o de investigación de estados miembros de la Unión Europea distintos de España.
- Al menos un doctor de una institución de educación superior o de investigación de un estado miembro de la Unión Europea distinto de España y distinto de los mencionados en el apartado anterior, debe haber formado parte del tribunal evaluador de la tesis.

## Referencias

- Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial*. Recuperado de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)
- BFUG. (Niza, 2006). *Seminar Doctoral Programmes in Europe: from Bergen to London*. European University Association (EUA). Recuperado de [http://www.eua.be/eua/en/Doctorates\\_Seminar.aspx](http://www.eua.be/eua/en/Doctorates_Seminar.aspx)
- EUA. (Maastricht, 2004, October) .Conference Research Training as a Key to a Europe of knowledge. Recuperado, de <http://www.bmbwk.gv.at/medienspool/12278/conclusions.pdf>
- EUA. *Seminar Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*. (Brussels, February 2005). [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral\\_Programmes\\_Project\\_Report.1129285328581.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129285328581.pdf)
- EUA. (Brussels, 2004-2005). Doctoral programmes for the European knowledge society. Report on the EUA doctoral. Programmes project. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral\\_Programmes\\_Project\\_Report.1129278878120.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf)
- Glasgow Declaration. (2005, April). *Strong Universities for Strong Europe*. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf)
- Joint Quality Initiative (JQI). (Dublin, 2004, March). *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*. (Working document).
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*.
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. Publicado en el BOE 21 de 25 de

Enero de 2005. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)

MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005, de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

# E

## **EDUCACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO / INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

*University Teacher Education / Educational Research*

## **EDUCACIÓN SUPERIOR (ES)**

*Higher Education (HE)*

## **ENSEÑANZA / APRENDIZAJE PRESENCIAL**

*Direct Teaching/ Learning*

## **ENSEÑANZA / APRENDIZAJE NO PRESENCIAL / APREN- DIZAJE AUTÓNOMO**

*Independent Learning*

## **ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)**

*European Higher Education Area (EHEA)*

## **ESPACIO EUROPEO DE INVESTIGACIÓN**

*European Research Area (ERA)*

## **ESTÁNDARES Y LÍNEAS GUÍAS EUROPEOS PARA LA GARANTÍA DE CALIDAD**

*European Standards and Guidelines for Quality Assurance*

## **ESTRATEGIA DE LISBOA (2000)**

*Lisbon Strategy (2000)*

## **E4 - GRUPO E4**

*E4 Group*



## **EDUCACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO / INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** *University Teacher Education / Educational Research*

La definición del Espacio Europeo de Educación Superior implica una profunda reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente, entre otros elementos relevantes, al diseño curricular, metodologías de aprendizaje y modelos de evaluación. Este reto únicamente puede generar resultados valiosos desde el desarrollo de adecuadas disposiciones docentes en el profesorado. En este sentido, la formación efectiva del profesorado precisa de un compromiso por parte de la comunidad universitaria. Singularmente, el compromiso de conformar un espacio de desarrollo e investigación docente vinculante, reflexivo y unido a la práctica que se desea cambiar. Los modelos de formación del profesorado actualmente presentes en la comunidad científica internacional han variado sustancialmente respecto a los modelos tradicionales. Los cursos de duración semanal, o sea, de corta duración, con metodología de lección magistral, y aprendizaje individual están siendo sustituidos en la educación del profesorado por modelos basados en la investigación en redes. La configuración de equipos y redes de investigación docente propicia la participación de profesorado novel y del experto, con lo que se aseguran las interacciones favorecedoras de la introducción del novel en la comunidad experta. Este modelo en red es consistente con las directrices actuales de los modelos internacionales de formación de novicios que supeditan el modelo de aprendizaje individual (cursos) como un complemento al modelo de aprendizaje de oficio (integración del novel en comunidades expertas).

Un buen modelo de constitución de la profesionalidad docente debe asimismo contemplar entre sus principales atributos la atención a la demanda y las necesidades de la comunidad docente. En general, modelo flexible es más valorado en los estudios internacionales de buenas prácticas profesionalizadoras que las planificaciones cerradas y diseñadas desde la administración.

La investigación en docencia debe recibir en la comunidad científica el mismo reconocimiento que cualquier otro tipo de investigación, ya que configura asociaciones científicas internacionales, organiza conferencias y eventos, y publica y difunde *handbooks* y *journals* (como podemos comprobar en los listados de índices de

impacto de revistas). Actualmente, se puede afirmar que la investigación en docencia está considerada como el medio más adecuado para un desarrollo profesional docente.

## Referencias

- European Commission. (2004, September). Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme. Working Group A. “Improving the Education of Teachers and Trainers” Progress Report. Recuperado, de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>
- Valcárcel Cases, M. A. (Coordinador). (2003). *Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Recuperado, [http://www.uc3m.es/CG/EEES/preparacion\\_profesorado\\_universitario.pdf](http://www.uc3m.es/CG/EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf)

## EDUCACIÓN SUPERIOR (ES) *Higher Education (HE)*

Abarca al mundo educativo propio de la educación universitaria, terciaria o profesional. Las metas que en este espacio educativo del espacio europeo son más enfatizadas se refieren a la preparación del estudiante para el mercado de trabajo, para una ciudadanía participativa, para su desarrollo personal y para que avance en el dominio del conocimiento. [Educación superior resulta un concepto equívoco, que parece sugerir que la educación infantil, primaria o secundaria son inferiores. Asunción absolutamente equívocada].

## Referencias

- Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Prague Declaration. (2001, May). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)
- Sorbonne Joint Declaration. (1998, May). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado, de



[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF)

## **ENSEÑANZA / APRENDIZAJE PRESENCIAL**

### ***Direct Teaching/ Learning***

Tiempo de clase, sobre contenidos teóricos o prácticos, de contacto o interacción entre el docente y los estudiantes. La configuración de la docencia presencial puede ir desde la canónica lección magistral hasta cualquier trabajo de aula o laboratorio con presencia del docente, y con mayor o menor participación del alumnado.

#### **Referencias**

Pagani R. (2002, Septiembre). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Madrid: Informe Técnico. Recuperado, de <http://www.uc3m.es/uc3m/gral/IG/NOR/UNIV/pagani2.pdf>

## **ENSEÑANZA / APRENDIZAJE NO PRESENCIAL / APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

### ***Independent Learning***

El artículo 4.3 del Real Decreto 1125/2003 de 5 de Septiembre de 2003 especifica que para la asignación de créditos “se computará el número de horas de trabajo requeridas” estando incluidas en este cómputo “las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación”. En la actualidad la enseñanza no presencial ha de apoyarse en gran parte en la docencia basada en ordenador (*on-line teaching / e-learning*).

#### **Referencias**

MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *B.O.E. del 18 de Septiembre de 2003*.

## **ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)** *European Higher Education Area (EHEA)*

El espacio educativo universitario europeo es un proyecto, un propósito y un compromiso europeo comunitario relativo a la voluntad política de armonización de los distintos sistemas universitarios y a una política coordinada y de colaboración para el presente y el futuro. La decisión que aprueba la conveniencia de su configuración se toma en Bolonia (1999). En la citada Conferencia firmaron el acuerdo 29 países. El horizonte final para su puesta en efecto completa ha sido fijado en 2010. En la actualidad, son ya cuarenta y cinco países europeos los que han suscrito el compromiso sobre el proceso de convergencia.

### **Referencias**

- Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>
- Bergen Communiqué. (2005, May). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area*. Conferencia y comunicado ministerial. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)
- Prague Declaration. (2001, May). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)
- Sorbonne Joint Declaration. (1998, May). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF)

## **ESPACIO EUROPEO DE INVESTIGACIÓN** *European Research Area (ERA)*

Área de convergencia y coordinación de la investigación en Euro-

pa. El comunicado *Towards a European Research Area* (2000, Enero) determina la conveniencia de hacer esfuerzos intensos para el uso efectivo de los recursos de investigación. Singularmente, se insiste en la promoción de la movilidad y la cooperación para hacer frente en mejores condiciones, a la Europa del conocimiento.

## Referencias

- EC - Seminar Securing. (2005, March). *The future of Europe's universities: consolidating Europe's research base. Main elements of discussion*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/univ\\_seminar\\_univ\\_minutes\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/pdf/univ_seminar_univ_minutes_en.pdf)
- Research Management: Exploring New Types of Interdisciplinary Research Projects. (Aachen, Germany, 2005, February). Recuperado, de <http://www.eua.be/eua/en/Aachen%20Workshop.jsp>
- Rubele, R. y Nikolau, C. (Liège, 2005, March). *Seminar Securing the future of Europe's universities: consolidating Europe's research base*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/seminar\\_future\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/univ/seminar_future_en.html)

## ESTÁNDARES Y LÍNEAS GUÍAS EUROPEOS PARA LA GARANTÍA DE CALIDAD

### *European Standards and Guidelines for Quality Assurance*

A partir de una propuesta de los ministros de los diversos países (Berlín, 2003), la ENQA, en colaboración con los restantes grupos del E4, ha desarrollado estándares para garantizar con fiabilidad y validez la calidad de la acción educativa en el espacio europeo. La aprobación se realizó en Bergen (2005).

## Referencias

- Bergen Communiqué. (2005, May). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.Pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.Pdf)

## **ESTRATEGIA DE LISBOA (2000)**

### ***Lisbon Strategy (2000)***

El enfático esencial que intenta promover el trabajo realizado en Lisboa (2000, Marzo) se centra en el compromiso de los gobiernos en relación a la economía y al medio ambiente social y natural. Entre sus objetivos está potenciar en Europa una economía competitiva basada en el conocimiento para el año 2010, lo que se supone redundaría en más y mejores ofertas laborales e implicaría Mayor calidad en la educación. Desde Marzo del 2002, diversas organizaciones han centrado sus proyectos, eventos y esfuerzos en el apoyo a la mencionada estrategia. Entre estos esfuerzos hay que destacar el de la Comisión Europea.

### **Referencias**

- Communication from the Commission. (Brussels, 2005, April). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to Lisbon Strategy*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf)
- Commission of the European Communities. (Brussels, 2003, November). *Communication from the commission. "Education & Training 2010". The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms"*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com\\_2003\\_685-a1\\_23013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com_2003_685-a1_23013_en.pdf)
- Council of Europe. (Strasburgo, 2002, April). *Council of Europe Lisbon Seminar on Recognition issues in the Bologna process. General Report*. (Steering Committee for Higher Education and Research CD-ESR). Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lissabon\\_Programm.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lissabon_Programm.pdf)
- UNESCO/Council of Europe. (Riga, 2001, June). Second meeting of the Lisbon Recognition Convention en Riga. *Code of Good Practice in the provision of transnational education*. Recuperado, de <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm>
- UNESCO/Council of Europe. (Riga, 2001, June). Second meeting of the Lisbon Recognition Convention en Riga. *Recommendation on Criteria and Procedures of foreign qualifications*. Recuperado, de <http://www.aic.lv/ace/WP/criteria/recom.htm>

## **E4 - GRUPO E4**

### ***E4 Group***

Las principales asociaciones europeas en educación superior se

han constituido en un grupo para coordinar sus trabajos conjuntos y organizar eventos encaminados a la implementación del proceso de Bolonia. Las cuatro asociaciones son las siguientes:

*European University Association (EUA)*

*European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)*

*European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)*

*National Unions of Students in Europe (ESIB)*

## **Referencias**

*ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education.* Página web <http://www.enqa.eu/>

*EUA - European University Association.* Página web <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

*EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education.* Página web <http://www.eurashe.be/>

*ESIB - The National Unions of Students in Europe.* Página web <http://www.esib.org/>



# F

## **FORMACIÓN PROFESIONAL**

*Vocational Education and Training (VET)*





## FORMACIÓN PROFESIONAL

### *Vocational Education and Training (VET)*

El aprendizaje a lo largo de la vida pretende fomentar la auto-actualización personal, la integración social y el reciclaje o desarrollo profesional. La finalidad de que el itinerario de aprendizaje de cada persona, ya sea en un sistema formal o informal, sea ininterrumpido determina que se insista en el uso de un sistema de créditos específico, *European Credit Transfert System (ECTS)*, para la formación profesional y vocacional –*Vocational Education and Training (VET)*, que permita posteriores validaciones en el paso de un sistema a otro. Es de destacar la existencia de múltiples asociaciones y organismos relativos a la educación profesional, al aprendizaje a lo largo de la vida y a asegurar los niveles preceptivos de calidad en todas las modalidades de aprendizaje a lo largo de la vida [ECVTS, *European Network on Quality Assurance in VET*].

#### Referencias

- Bergen Communiqué. (2005, May). Conference of European Ministers Responsible for Higher Education *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- Berlin Communiqué. (2003, September). *Realising the European Higher Education Area. Conferencia y comunicado ministerial*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)
- Credit Accumulation and Transfer Systems. (Leiria, Portugal, 2000, November). Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/ects/credit\\_accumulation.htm](http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm)
- Maastricht Communiqué. (Maastricht, 2004, December). *On the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training –VET*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/041214\\_Maastricht\\_com\\_en.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/041214_Maastricht_com_en.pdf)
- Prague Declaration. (2001, May). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)



# G

**GARANTÍA DE CALIDAD**

*Quality Assurance (QA)*

**GRADO CONJUNTO**

*Joint degree*

**GRUPOS DE SEGUIMIENTO DEL TRABAJO DE BOLONIA**

*Bologna Follow-Up Group (BFUG)*

**GUÍA DOCENTE**



## **GARANTÍA DE CALIDAD**

### ***Quality Assurance (QA)***

La definición del concepto de calidad en la educación superior es compleja y controvertida. La filosofía inscrita en los diferentes documentos de ordenación educativa producidos, en el marco esbozado en Bolonia, propenden a insistir en que calidad educativa significa: eficacia de los programas, excelencia y cumplimiento de estándares previamente determinados. En relación a las acciones para otorgar la garantía de calidad se han generado distintos documentos que giran alrededor de la evaluación de las instituciones y los programas.

En este sentido, el comunicado de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2003, Septiembre) fue el primer intento de la red de agencias europeas de calidad para conseguir cooperación y coordinación en el mencionado campo. Es posible afirmar que uno de los documentos más reflexivos sobre la calidad en la educación superior, es el suscrito por dicha asociación y titulado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005). En esta declaración se recomienda, entre otras posibles acciones, el establecimiento de un foro europeo consultivo, *European Consultative Forum*, como espacio para compartir los puntos de vista y para buscar consistencia, credibilidad y buenas prácticas en el ámbito de la calidad. El documento establece un listado de estándares entre los que figuran la necesidad de “asegurar la calidad del profesorado” y “el apoyo al estudiante” (p. 6) subrayándose, asimismo, la conveniencia de desarrollar en todos los casos criterios explícitos para la toma de decisiones (p. 7). Los 23 estándares y orientaciones –*guidelines*- diseñados pretenden orientar y asesorar el trabajo de las agencias que están operando actualmente en Europa y dibujar el mapa del territorio de la garantía de calidad con la finalidad de extender la información y los modelos de buena práctica. La constitución de esta macro-red de agencias de calidad puede ser vista como un modo de compartir los problemas de la garantía de la calidad y de incrementar el nivel de coherencia en el espacio europeo en este delicado y sensible tema.

La *European University Association* (2006) ha realizado un estudio titulado *Quality culture in European Universities: a bottom-up approach*, que sintetiza el proyecto que en los últimos cuatro años

(2002-2006), desarrollan 18 redes de 134 instituciones universitarias. La finalidad del proyecto ha sido el desarrollo de culturas de calidad internas para afianzar la credibilidad de las instituciones y su capacidad crítica en debates democráticos. La calidad es definida en términos variados, lo que evidencia la relatividad del concepto. Así se habla de excelencia, transformación y cambio, satisfacción del cliente, establecimiento de criterios y estándares o control, entre otros. En las conclusiones del estudio se destaca la necesidad de ubicar apropiadamente la calidad en cada contexto, llegar a una aproximación más formativa y de desarrollo que punitiva y fomentar la apreciación del rol central que los estudiantes pueden jugar en la cultura de la calidad.

## Referencias

- Follow-up on the Bologna Declaration: a European quality assurance system. (Berlin, 2003, September). Recuperado, de [http://www.enqa.eu/files/ENQA\\_POSITION\\_PAPER.pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA_POSITION_PAPER.pdf)
- ENQA. (2003, September). *Statement of the European network of quality assurance in higher education* ENQA to the Conference of European Ministers of Education in Berlin. Recuperado, de [http://www.enqa.eu/files/030918-19 STATEMENT\\_ENQA.pdf](http://www.enqa.eu/files/030918-19 STATEMENT_ENQA.pdf)
- ENQA. (Helsinki, 2005, February). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Recuperado, de <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>
- EUA. (2002-2006). *Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality\\_Culture\\_2002\\_2003.1150459570109.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf)

## GRADO CONJUNTO

### *Joint degree*

Título concedido por más de una institución, a partir de un programa común de estudios. En este supuesto al diploma nacional se une un diploma conjunto. Responde a la movilidad de los estudiantes entre las instituciones participantes.

## Referencias

- BFUG. (Estocolmo, Mayo 2002). *Desarrollo de titulaciones conjuntas. Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_results.pdf). Documentación adicional, en [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_Broschuere.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_Broschuere.pdf).
- BFUG. (Estocolmo, Mayo 2002). *Informe C. Tauch*. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey\\_Master\\_Joint\\_degrees\\_en.1068806054837.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf)
- Tauch, C. y Rauhvargers, A. (2002, September). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. UA (European University Association). Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey\\_Master\\_Joint\\_degrees\\_en.1068806054837.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf)
- The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees (Helsinki, february2001) *Conclusions and recommendations of the seminar to the Prague Higher Education summit*. Recuperado, de [http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9414/seminar\\_bachelor\\_degrees.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9414/seminar_bachelor_degrees.pdf)

## GRUPOS DE SEGUIMIENTO DEL TRABAJO DE BOLONIA *Bologna Follow-Up Group (BFUG)*

Su función es coordinar y orientar la implementación de la filosofía y modelo de Bolonia, para ello estos grupos deben preparar las conferencias ministeriales y realizar seminarios sobre temas específicos (*Bologna Follow-Up Seminars*).

## Referencias

- Bologna Follow-Up Group (BFUG). Página web: <http://www.bologna-bergen2005.no/>

## GUÍA DOCENTE

Un propósito básico para la reconfiguración de la educación superior consiste en la elaboración de guías docentes delineadas conforme a un modelo de diseño curricular concordante con la reconceptualización que requiere el nuevo espacio europeo. Lo que

antecede significa entre otras tendencias curriculares que las guías estén centradas en el trabajo de aprendizaje del alumno, sean estructuradas y transparentes para facilitar la movilidad, estén descritas en términos de contenidos y competencias y coherentes en su conjunto.

La guía docente, en consonancia con la Declaración de Bolonia, constituye el instrumento esencial para promover la cooperación europea, como una garantía de calidad, mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables. La identificación de las líneas prioritarias de la nueva estructura curricular permite delinear las bases curriculares y metodológicas de las guías. Aspectos tales como los perfiles profesionales de las titulaciones, la valoración del tiempo y esfuerzo de aprendizaje del alumno, o la movilidad de estudiantes no pueden por menos que ser considerados motivos de reflexión y planificación. Diseñar un aprendizaje centrado en el alumno, requiere una perspectiva integral en la consideración del alumnado y sus capacidades y competencias cognitivas, meta-cognitivas y disposiciones personales y sociales. Otras nuevas estrategias metodológicas como la tutoría docente integrada en el plan de desarrollo curricular, la creación de espacios virtuales de aprendizaje, las oportunidades educativas para la diversidad, la diversificación de las acciones de aprendizaje o la oferta de materiales de autoaprendizaje han de ocupar, asimismo, un espacio significativo en el diseño.

El estilo de diseño de las guías no debe ser directivo, algorítmico, monolítico o prescriptivo. La intención primera consiste en crear un espacio abierto de diseño, que genere un escenario estructurado de la futura acción de aprendizaje. Demasiado ordenamiento, empero, detiene las posibilidades creativas y congela las alternativas de innovación; siempre hay que tener en cuenta que la implementación de un plan ha de ser flexible al momento y a la situación de aula. Conviene, por tanto, que se diseñe en el borde entre el orden y el caos y que en este margen existan potencialidades reales para la investigación. Un primer desarrollo tentativo del modelo se encuentra inscrito en las nuevas regulaciones (Real Decreto, 56/2005). Apuntamos aquí una breve referencia en relación a tres intencionalidades del modelo a considerar a lo largo de las fases de diseño: la necesidad de reflexionar sobre los elementos estructurales del diseño –objetivos y competencias, bloques de contenido, plan de aprendizaje y criterios de evaluación–, la importancia de contextualizar dichos componentes en el marco de la titulación correspondiente y de la filosofía del EEES,



y la relevancia de evaluar los diseños con un criterio de coherencia y consistencia entre todos los elementos de la guía de modo que ésta constituya un conjunto sistémico, perpetuamente redefinido por la acción y la retroalimentación, lo que en resumidas cuentas le dará el carácter dinámico, renovable y abierto que se pretende. En cualquier caso, el diseño de una guía docente debe ser un proceso reflexivo e iterativo, perpetuo, un trabajo en alteración sostenida en función de la evaluación de su puesta en efecto.

En el diseño curricular se pueden diferenciar dos grandes problemáticas de decisión. Expresado de modo sencillo, una de éstas se refiere a la metodología del diseño y la otra al concepto curricular que subyace, o sea concerniente a la concepción del aprendizaje inscrita en ese diseño. Respecto a los procedimientos de diseño, la flexibilidad, la utilidad y la manejabilidad del programa elaborado son patrones inexcusables. Un programa se delinea para ser aplicado y no puede encorsetar la práctica docente, al contrario debe ser un ordenamiento racional, eficaz y realista. Por otro lado, el diseño supone y exige una plataforma de deliberación conjunta de profesores y alumnos sobre valores, contenidos e intereses sociales e individuales.

Al finalizar el diseño de la guía docente conviene Electra un proceso evaluativo de la misma, en su conjunto, y en los casos en que se ha puesto en práctica, de su en-acción. Dos procedimientos pueden resultar valiosos en este sentido: el primero, trabajar colaborativa y coordinadamente, de forma que en la revisión intervengan varios participantes; en segundo lugar, la revisión en función de unos criterios que permitan discernir el nivel de coherencia y consistencia de la guía en su globalidad y entre sus elementos: el grado de relación y correspondencia entre los componentes, el nivel de adecuación al contexto, tanto a la filosofía del crédito europeo, como al perfil de la titulación y/o a las competencias profesionales del egresado, la adaptación a las características del alumnado, la relevancia del diseño en la facilitación y promoción del aprendizaje, la actualización científica de los contenidos, la actualización tecnológica en los recursos, etcétera.

## Referencias

Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBologna.pdf>

- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de <http://boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005, de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de Enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

# H

**HABILIDADES**

*Skills*

**HOMOLOGACIÓN**



## HABILIDADES

### *Skills*

Prácticamente un sinónimo de destrezas o competencias. Las connotaciones del término alrededor de la imagen de actividades prácticas, singularmente, de manipulación de objetos físicos aconseja un uso reducido del concepto.

### Referencias

Governance and Leadership: Developing new policies and skills. (Leuven, Belgium, 2003, December). Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/en/membership\\_community\\_leuven.aspx](http://www.eua.be/eua/en/membership_community_leuven.aspx)

## HOMOLOGACIÓN

Proceso a través del cual se determinan las equivalencias y convalidaciones entre estudios cursados en distintas instituciones.

### Referencias

MEC. (2004). Real Decreto 49/2004, del 19 de Enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE 19 de 22 de Enero de 2004*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>

MEC. (2004). Real Decreto 285/2004, del 20 de Febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. *BOE 55 de 4 de Marzo*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>



# I

## **INICIATIVA DE CALIDAD CONJUNTA** *Joint Quality Initiative*





## **INICIATIVA DE CALIDAD CONJUNTA**

### ***Joint Quality Initiative***

Red de desarrollo informal para la garantía de la calidad en los tres ciclos o programas universitarios: grado, master y doctorado (*bachelor, master and doctorate programme*). Esta iniciativa apoya la gestión a favor de la transparencia y la comparabilidad de sistemas y la acreditación.

### **Referencias**

*The Joint Quality Initiative*. Página web <http://www.jointquality.org/>



# L

**LECCIÓN MAGISTRAL**  
*Master Class*

**LIBERTAD DE CÁTEDRA**



## LECCIÓN MAGISTRAL

### *Master Class*

En la configuración del nuevo espacio metodológico, su utilización debe suscribirse al desarrollo de competencias conceptuales, ya que para el aprendizaje de competencias procedimentales es más apropiada otra metodología. La distribución del crédito en períodos de enseñanza presencial basados en el aprendizaje autónomo y la realización de tutorías docentes para el desarrollo de las competencias cognitivas y procedimentales del alumnado, conlleva una restricción significativa del protagonismo que ha venido teniendo la clase magistral. Este modelo de clase ha sido el formato convencional en la educación superior.

### Referencias

- ANECA. (2004, Enero). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Recuperado, de [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_credito%20europeo.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf)
- I Foro ANECA. (2005, Abril). *El profesorado universitario*. Disponible, en [http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi\\_1foro\\_abr05.pdf](http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_1foro_abr05.pdf)

## LIBERTAD DE CÁTEDRA

La libertad de cátedra otorga a cada profesor autonomía e independencia de criterio y de expresión en sus funciones docentes. Empero, debe ser compatibilizada con el derecho a conocer y a aprender de los estudiantes. Las dimensiones éticas, que conlleva este derecho, son por tanto esenciales, pero no exentas de problemas. En el caso de la convergencia europea, es necesario armonizar la libertad de cátedra con la necesidad de transparencia y de adecuación para contribuir al reconocimiento de titulaciones y favorecer la movilidad de estudiantes.



# M

**MARCA DE REFERENCIA [ESTÁNDAR]**

*Benchmark*

**MARCO DE REFERENCIA DE LAS TITULACIONES DEL  
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Framework for Qualifications of the European Higher Education  
Area*

**MARCO DE TITULACIONES**

*Qualifications Framework (National and European Higher Edu-  
cation Framework)*

**METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE**

*Learning Methodology*

**MODELOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Higher Education Models*

**MOVILIDAD (BOLONIA NOORDWIJK, 2004)**

*Mobility (Bologna Noordwijk, 2004)*





**MARCA DE REFERENCIA [ESTÁNDAR]*****Benchmark***

Concepto estrechamente relacionado con el de objetivo, meta, cota y marca de comparación. Estas marcas, en suma, pueden ser consideradas tanto puntos de referencia como buenas prácticas para los procesos que precisan niveles de calidad y medición o valoración de resultados. La noción se solapa, prácticamente, con el concepto de estándar. En algunos casos, estos estándares contienen indicadores e índices para especificar el grado de consecución de los objetivos (variable de referencia para la valoración empírica de aspectos de un factor de calidad).

**Referencias**

ENQA. (Helsinki, 2003). Workshop Reports 2. *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*. Recuperado, de <http://www.enqa.eu/files/benchmarking.pdf>

**MARCO DE REFERENCIA DE LAS TITULACIONES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*****Framework for Qualifications of the European Higher Education Area***

En Berlín (2003) se reconoce la necesidad de elaborar un documento sobre el andamio o esquema general de titulaciones con tres niveles. La Declaración de Bergen recomienda que las titulaciones se armonicen en base a este marco de referencia, iniciándose el proceso antes de 2007 y finalizando no más tarde del 2010.

**Referencias**

BFUGB. (2004, December). [vi Bologna Working Group on Qualifications Frameworks]. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board\\_Meetings/050125\\_Brussels/BFUGB6\\_6a.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board_Meetings/050125_Brussels/BFUGB6_6a.pdf)

## **MARCO DE TITULACIONES**

### ***Qualifications Framework (National and European Higher Education Framework)***

Descripción a nivel nacional de un sistema educativo, definido para una comprensión internacional, y que exprese las relaciones entre títulos y ciclos en el propio sistema nacional. La finalidad última es definir un escenario que facilite la articulación de los marcos nacionales en el espacio europeo de educación superior.

#### **Referencias**

- BFUG (revised). (Copenhagen, 2005, November). *Report on implementation and further development of overarching qualifications framework*. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. *Report on implementation and further development of overarching qualifications framework*. NE: Budapest, 4 Sept 2006. SE: Greece, 11-12 Sept 2006. SW: Madrid 18-19 Sept 2006 (Will include WG meeting on 19 september). Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. Seminarios del Grupo de Seguimiento. (Estocolmo, Mayo 2002). *Desarrollo de titulaciones conjuntas. Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process*. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_results.pdf) [Documentación adicional en [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm\\_Broschuere.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Stockholm_Broschuere.pdf)]. [Inf.[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey\\_Master\\_Joint\\_degrees\\_en.1068806054837.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf)]
- European Commission. (2005, September). *Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe*. Recuperado de <http://www.leonardodavinci.fi/koopendamina/cqaf.pdf>
- Raffe, R. (Edinburgh, 2005, September). *Qualifications frameworks in Europe. Learning across boundaries. Report of the Glasgow conference*. Recuperado, de <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

## **METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE**

### ***Learning Methodology***

La metodología es el sistema de relaciones, colaboraciones y

prácticas, en el aula universitaria, seleccionado para la puesta en efecto de la asignatura. En lo posible, conviene intentar promover los procesos, estrategias y actitudes que favorezcan la participación del alumnado y la incardinación teórico-práctica. En síntesis, tres conformaciones de estrategia didáctica se inscriben en la perspectiva que aquí se presenta como valiosa. En primer lugar, se enfatiza el interés didáctico de la interconexión entre la teoría y la práctica. En segundo lugar, se subraya el valor de la articulación permanente entre aprendizaje individual y social, mediante la configuración de una comunidad de discurso y redes de investigación. Aprendizaje social y aprendizaje individual conviene que interaccionen en una espiral recursiva. Y, en tercer lugar, se propone la consideración didáctica de la influencia del factor emocional en el desarrollo cognitivo. El aprendizaje es, singularmente, una pasión por la investigación, por la razón o por la sabiduría. La experiencia vivencial requiere que no se pretenda separar la racionalidad de la emocionalidad, ya que es precisamente la e-moción lo que impulsa a la búsqueda racional y soporta la toma de decisiones. Dirigir la enseñanza con una concepción tradicional de la inteligencia, como capacidad de adquisición y almacenamiento de conocimientos, sería ofrecer una educación reducida y sesgada. La concepción de la inteligencia como la unidad cognitiva personal y distribuida que permite manejar la práctica, relacionarse con los otros, con nosotros mismos y con la tarea, requiere de unas estrategias de aprendizaje más vivenciales e integrales. En consecuencia, el desarrollo de una comunidad de participación y de redes de investigación, en las que cada individuo cuenta plenamente resulta, probablemente, la estrategia metodológica que más posibilidades de aprendizaje puede generar.

El diseño de las acciones y actividades de aprendizaje mediante las cuales el alumno puede avanzar y aproximarse a los resultados esperables, debe incorporar de forma coherente la metodología docente y la metodología de aprendizaje. La configuración de la docencia presencial, puede ir desde la canónica lección magistral hasta cualquier trabajo de aula o laboratorio con participación directa tanto del docente como del alumnado; la docencia no presencial se corresponde con un diseño de aprendizaje autónomo del alumno: búsqueda de información y datos, trabajo en equipo, trabajo en-línea, estudio, etc. Junto al diseño de las dos grandes estrategias metodológicas, presencial y no presencial, no hay que olvidar el diseño de las tutorías docentes como parte esencial de trabajo curricular. La tuto-

ría docente se realiza con un conjunto pequeño de alumnos para orientar y personalizar la docencia. En el diseño de las actividades de aprendizaje hay que considerar el tiempo y esfuerzo invertido por el estudiante para conseguir los objetivos (Real Decreto 1125/2003), por tanto hay que determinar y distribuir en el crédito los tipos de aprendizajes. Adicionalmente, se han de delinear las acciones encaminadas a la evaluación continuada de los procesos de aprendizaje, elaboración de proyectos, memorias, trabajos de campo, portafolios y preparación de exámenes. La proporción entre tiempo y esfuerzo invertido en las diversas actividades de aprendizaje y el porcentaje de la calificación atribuida a cada consecución debe ser coherente.

El diseño de una propuesta de plan de aprendizaje, en función de unos créditos determinados, debe contemplar las actividades a llevar a cabo por los estudiantes, tanto de modo personalizado como en colaboración, para la consecución de los objetivos inscritos en los créditos teóricos y prácticos de la asignatura. Los resultados de aprendizaje a seleccionar para una propuesta deben dejar un espacio para incorporar los intereses legítimos de los estudiantes. Es deseable que una propuesta curricular incorpore procesos de negociación, en particular a nivel departamental, para que los alumnos argumenten su perspectiva sobre cómo mejorar el programa. En muchos casos, una asignatura o materia puede pretender facilitar que los estudiantes lleven a término un trabajo final de investigación. La citada investigación puede demandar el trabajo colaborativo del equipo de alumnos. En este caso, se han de detallar las orientaciones para ayudar al alumno a enfocar la labor indagadora. Es importante subrayar que las indicaciones dirigidas a los estudiantes responderán, en todos los casos, a la intención de crear un andamio de investigación que no actúe como una restricción a la autonomía investigadora de los grupos de alumnos o de la comunidad de clase. Este andamiaje puede ser respuesta a las sugerencias, iniciativas y posibilidades de los distintos agentes para llevar a cabo el proyecto.

## Referencias

CEPES. (Berlin, 2006, May). *Second meeting of the IREG. Methodology and Quality Standards of University Rankings*. Recuperado, de <http://www.cepes.ro/hed/meetings/berlin06/Default.htm>

- EUA. (2006). *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*. EMNEM - European Masters New Evaluation Methodology Guidelines for Higher Education Institutions. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM\\_report.1147364824803.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EMNEM_report.1147364824803.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE 224 de 18 de Septiembre de 2003*.

## MODELOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### *Higher Education Models*

La *European University Association* y el *American Council on Education* han colaborado en un interesante proyecto, consistente en la comparación de las visiones educativas de líderes americanos, canadienses y europeos de la educación superior sobre el futuro de ésta [*The brave new (and smaller) world of Higher Education: A transatlantic view*, (Green, Eckel y Barblan, 2002)]. Los pensadores europeos y americanos coinciden en la convicción de que los modelos de gobierno universitarios actuales son auténticas constricciones para el cambio, dado su estructura rígida y el predominio de la burocratización. Singularmente, comparten la percepción de que la sociedad del siglo XXI reclama de las universidades un esfuerzo para preparar la potencialidad laboral de los ciudadanos y su adaptación a las demandas del mercado. Asimismo, los profesores antes citados coinciden en la valoración de que la asociación de la educación superior con empresas, con la finalidad de lograr apoyo financiero a la investigación y conocer e integrar las demandas formativas en los territorios profesionales, no tiene porque dañar, necesariamente, la integridad académica o la misión universitaria. En realidad, la visión de ambas cohortes, coinciden en que no se van a generar ni grandes cambios, ni grandes rupturas y que la universidad sobrevivirá a la globalización, aunque la competición entre universidades por estudiantes, profesores, recursos y reputación favorecerá una cultura empresarial. Los líderes comparten muchas de las nuevas propensiones esperables en el inmediato futuro: 1) las universidades tenderán a aumentar las alianzas y asociaciones con la industria y la empresa, lo que dará lugar a problemas nuevos como los derivados de la propiedad intelectual o la redefinición de la misión de la universidad tras el proceso de alianzas, etcétera; 2) los esfuerzos de internacionaliza-

ción de cada universidad se intensificarán; y 3) los marcos de la política educativa para el cambio vendrán muy influidos por los gobiernos. En este punto, Europa confía más en sus gobiernos como líderes del cambio, quizá como consecuencia de la Declaración de Bolonia, y el resto de toma de posturas ministeriales sobre la movilidad y la empleabilidad, mientras que los representantes universitarios americanos no creen que el liderazgo del cambio sea algo que competa a los gobiernos y, dado que las instituciones educativas americanas mantienen una identidad con un sentido Mayor de individualismo institucional y competitividad, ven la política gubernamental como una intrusión no deseable. Un acuerdo total existe en relación a la indispensabilidad de integrar las tecnologías numéricas en los currículos, como herramientas necesarias para la expansión de los estudios de tercer ciclo. Una de las Mayores discrepancias entre las visiones europeas y americanas reside en que a los americanos les es más fácil asumir que el modelo de la Educación Superior tradicional es inhábil para adaptarse de forma ágil a los cambios, y por tanto son más propicios a alterar y reconfigurar los modelos existentes, con la finalidad de adaptarlos y mejorarlos.

En adición a la *European University Association*, la Comisión Europea también se ha preocupado por el problema que plantea la reforma de la gestión universitaria. En Mayo de 2006, la citada asociación ha presentado diversos comunicados [*Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation* y *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to Lisbon strategy*] urgiendo a la modernización de las estructuras universitarias europeas. En estos momentos, hay más de 4000 universidades en Europa, muchas de las cuales representan una reserva de conocimiento y energía pero que, en palabras de la Comisión Europea, necesitan de una auténtica y pronta modernización, dirigida entre otros aspectos a disminuir la rigidez en la gestión y administración y a aumentar su autonomía. Esto último, equilibrándolo con una mayor contabilización y rendición de cuentas. En estos documentos, se recomienda especialmente apoyar las oportunidades de empleabilidad de los graduados con un diseño curricular adecuado de destrezas de comunicación, trabajo en red, y técnicas de investigación. Asimismo, en la nueva reestructuración curricular se apuesta por superar las constricciones de las disciplinas y áreas de conocimiento y por avanzar hacia propuestas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, aumentando la interac-

ción con la industria y la sociedad en un intento de abrir más las estructuras universitarias a la innovación. La Unión Europea, debe ofrecer a sus ciudadanos, según la propuesta de Comunidad Europea, una educación multinacional, a través de una política dirigida a incentivar las oportunidades de estudiar en otro país, la configuración de redes de académicos y expertos, un marco común de reconocimiento de titulaciones y, en suma, el mantenimiento de una plataforma de consenso en la política educativa europea. La labor de la Comisión Europea, a través de la financiación de programas específicos y potentes planes de acción, indudablemente, está contribuyendo a la creación de las disposiciones más adecuadas en los gobiernos de la Unión Europea y a la localización de las buenas prácticas en las instituciones educativas.

El epítome de labor convergente hacia el EEES, generado por la Comisión Europea es, a nuestro juicio, la realización de la conferencia *Enabling European Higher Education to make its full contribution to the knowledge economy and society* (Bruselas, 2005, Febrero) donde de nuevo se ha argumentado sobre la necesidad de incrementar las inversiones, incentivar la calidad, la atractividad y la modernización de la enseñanza superior europea. En particular, Ján Figel, miembro de la Comisión Europea, en el campo de la Educación, en su discurso, destaca la necesidad de buscar el suficiente nivel de compatibilidad en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y lograr la autonomía, la eficiencia y la financiación necesaria para cada institución. Por otra parte, Elie Cohen, del CNRS, referencia tres modelos de financiación actuales: el modelo liberal americano (alta financiación privada con un fuerte sistema de becas), el modelo de servicio público europeo (acceso libre y sustancial apoyo al alumnado), ambos modelos, en la actualidad, con serios problemas de financiación y el modelo de transición, principalmente ubicado en el Reino Unido (coexistencia de sector público y privado con alta subida en el coste de matrículas). Cohen se inclina por el modelo americano, concretamente ejemplifica el modelo californiano -educación de masas y de excelencia- con una definida jerarquía en base a tres tipos de instituciones: los *colleges* dedicados a la implementación de estudios de menor duración, las universidades académicas con prevalencia de prestigio docente, y las universidades de alto desarrollo en investigación. En el tema de las fuentes de financiación, este modelo ubica una cada vez Mayor presencia de fuentes no generadoras de beneficios. La Comisión Europea propone

diversificar las fuentes de financiación (entre ellas las procedentes de la subida de las tasas de los estudiantes) introduciendo mecanismos compensatorios para que ello no perjudique las oportunidades de acceso de alumnos de baja renta financiera. La propuesta considera, asimismo, que invertir en inteligencia y conocimiento es ayudar al desarrollo regional. La tercera ponencia de esta conferencia, centrada en los incentivos a la calidad, dictada por H. De Wit (Amsterdam University) propone seleccionar, entre las poli-mórficas definiciones de calidad, la de capacidad para el propósito, *Fitness for purpose*, por cuanto la calidad siempre debe medirse en relación a los objetivos, misión y contexto de cada institución, no como algo objetivable o generalizable a todo el conjunto de centros educativos. De la selección de esta definición se deriva la necesidad de tener en cuenta los, a menudo, contrapuestos, rasgos de la educación superior europea. En este sentido, conviene explicitar los polos dicotómicos entre los que se hace necesario buscar el punto de equilibrio:

Diversidad y/o Convergencia/Transparencia

Igualdad y/o Competición

Calidad académica y/o Relevancia para la economía y sociedad

Investigación y/o Docencia

Sistema nacional y/o Espacio Europeo

Como en otras propuestas comunitarias, De Wit enfatiza la autonomía universitaria, la necesaria relación de redes públicas-privadas, y una propuesta, a nuestro juicio más polémica, como es la configuración y apoyo a redes de centros de excelencia por cuanto se acepta que la concentración de recursos en estas configuraciones pueda ser un elemento de producción de desequilibrios regionales. El autor citado parece, asimismo, inclinarse por una más selectiva admisión del alumnado en segundo y tercer ciclo. Por otra parte, J. Ginés Mora en su ponencia se centra en el tema de la inversión y la financiación de la Educación Superior, abogando por un incremento del coste de las matrículas, y la valoración de los contratos con empresas. La visión de Ginés Mora de basar la financiación en la competencia entre instituciones, coincide con las anteriores propuestas de aproximación al modelo americano. Los seis talleres o *workshops*, desarrollados en el transcurso de la referida conferencia coinciden a grandes rasgos en sus propuestas y recomendaciones. El *Workshop 2* aboga por concen-



trar las financiaciones en unas pocas redes de excelencia que tengan potencial, pero no olvida la fuerza laboral sin titulación por lo que apoya la necesidad de integrar a los aprendices no universitarios en la universidades para responder a las exigencias del mercado laboral. En el *Workshop 3*, presentado por A. Mas-Colell, de la Universidad Pompeu Fabra, se valora el paisaje deseable de la diferenciación de instituciones, unas con dedicación intensiva a la investigación y otras a la misión docente. Se valora lo que Europa puede aprender del modelo universitario americano, sobre todo en relación con una financiación basada en la evaluación de la excelencia de los resultados, logros y productos derivados de la investigación *Outcome based funding research assessment*. Las propuestas del *Workshop 4*, dirigido por R. Hoffman (German US Fulbright Commission), y sus conclusiones coinciden en resaltar un marketing eficiente, la calidad académica, la autonomía, y la suficiente financiación como herramientas principales de éxito. La fórmula reside en encontrar el delicado equilibrio entre competición y cooperación, pero en cualquier caso Hoffman insiste en que las instituciones europeas deben tener en cuenta sus propias tradiciones, valores y puntos fuertes. El ponente introduce como elementos nuevos a considerar la importancia de las motivaciones de los estudiantes para lograr empleabilidad, y la presencia de buenos canales de información y comunicación entre la universidad y la sociedad. El *Workshop 5*, con Nadine Burquel, Secretaria General del *European Centre for Strategic Management of Universities* (ESMU), como líder, recomienda la implementación de conductas empresariales definiendo unas características relevantes en la gestión universitaria (Clark, 1998): flexibilidad para reaccionar a las necesidades del entorno, fluidas relaciones con el entorno exterior y diversificadas fuentes de financiación. En suma, se aboga por conjugar una cultura académica y empresarial, y una rendición efectiva de cuentas manteniendo una importante independencia de los poderes públicos. M. van der Wende del *Centre for Higher Education Policy Studies* (CHEPS), en el *Workshop 6* recomienda que la gestión universitaria recaiga en profesionales del campo de la gestión empresarial, e insiste en que se delinee unos procesos de selectividad de alumnos mejores, que aseguren los resultados más efectivos en las aulas y laboratorios. Obviamente, la asunción real de estas tendencias es función de la forma en que cada universidad entienda y defina su identidad y su misión. Muchas propuestas entrañan serios riesgos para la democratización del conocimiento y para la equidad en el acceso a un bien público como es la educación ciudadana.

## Referencias

- ACE/EUA. (Washington, 2002). The Brave New (and smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View. By M. Green (ACE), P. Eckel (ACE) and A. Barblan (EUA). Recuperado, de <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf>
- Bologna Declaration. (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBologna.pdf>
- Bologna Follow-Up Seminar. (Athens, 2003, February). *General Report. Exploring the social dimensions of the European Higher Education AREA*. Recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General\\_Report.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General_Report.pdf)
- Bologna Follow-Up Seminar. (Atenas, 2003, Febrero). *Dimensiones sociales del proceso de Bolonia*. Bologna Follow-up Seminar. *Exploring the social dimensions of the European Higher Education Area*. [Conclus. [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Atenas\\_conclusiones.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Atenas_conclusiones.pdf). [Informe gral., recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General\\_Report.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General_Report.pdf)].
- Commission of the European Communities. (Brussels, 2006, May). Communication from the commission to the council and the European Parliament. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Recuperado, de [http://www.coimbra-group.be/DOCUMENTS/comuniv2006\\_en.pdf](http://www.coimbra-group.be/DOCUMENTS/comuniv2006_en.pdf)
- Commission of the European Communities. (Brussels, 2005, April). Communication from the commission. *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make full contribution to the Lisbon strategy*. En, [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf)
- Education and Training. (Brussels, 2005, February). *Conference Enabling European Education to make its full contribution to the knowledge economy and society* (6 workshops). Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lisbon\\_conf2005\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lisbon_conf2005_en.html)

## **MOVILIDAD (BOLONIA NOORDWIJK, 2004)** *Mobility (Bolonia Noordwijk, 2004)*

Las políticas de movilidad de los estudiantes (Noordwijk, 2004, Octubre) recomiendan la transparencia y el apoyo al alumno por parte del país que lo hospeda y el país de origen y ello con fondos europeos. En consecuencia, la portabilidad y la transferencia de ayudas, becas y préstamos es esencial. En general, las dificultades y pro-

blemas más importantes son los referidos a la tipología y clasificación de las universidades en la oferta y la elección y los problemas de acreditación y reconocimiento.

## Referencias

- BeFlex-Benchmapping Flexibility in the Bologna Reform. Socrates Programme. Recuperado, de <http://www.ul.ie/dllo/Beflex.htm>
- BFUG. (Stockholm, 2006, January). *Social dimension and data on the mobility of staff and students in participating countries* (Stockholm, 2006, January). Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. (Brussels, 2006, March). *Social dimension and data on the mobility of staff and students in participating countries*. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. (Vienna, 2006, June). *Social dimension and data on the mobility of staff and students in participating countries*. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- Commission of the European Communities. (Brussels, 2005, September). *Recommendation of the European parliament and of the council on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility*. Recuperado, de [http://www.cas.cz/data/vav/vav-eu/com2005\\_0450en01.pdf](http://www.cas.cz/data/vav/vav-eu/com2005_0450en01.pdf)
- Dutch EU Presidency Conference / Bologna-Berlin-Bergen Seminar. (Noordwijk, October 2004). *Designing policies for mobile students. Report by the Rapporteur. Final Version*. By P. Zgaga, en [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041010-12\\_Report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041010-12_Report.pdf)
- EU/Bologna Conference. (Noordwijk, 2004, October). *Designing policies for mobile students. General conclusions*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041011\\_conclusions.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041010-12Noordwijk/041011_conclusions.pdf)



# O

## **OCUPABILIDAD**

*Employability*



## OCUPABILIDAD

### *Employability*

Los resultados de los trabajos realizados en el marco del *Bologna Official Seminar on Employability in the Context of Bologna Process* [Bled (Slovenia), 2004, Octubre] insisten en la indispensabilidad de que la educación terciaria facilite la entrada al mercado laboral, así como el acceso a posteriores estudios. El énfasis actual se sitúa en vincular y unir el mundo académico con el profesional. Esta intención comporta el diseño de grados atractivos para el mercado laboral global y los empleadores. En general, se valora que tanto la movilidad como la transparencia mejoran la ocupabilidad. Las condiciones antes expuestas parece que se inspiran en *Enhancing Student Employability: Innovative Projects from across de Curriculum. Coordinator Team* (ESECT, Reino Unido, 2006), documento que asimismo insiste en conseguir una ocupación sostenible, en unir estudios académicos y actividad profesional, en ofrecer caminos flexibles y amplias posibilidades de acceso, en no distinguir entre estudios académicos y profesionales, ni entre currículos basados en la investigación y los centrados en la enseñanza. Se recomienda la integración de empresarios en el proceso de Bolonia. En la reunión que continuó los trabajos, *Bologna Official Seminar* y que trabajó sobre la mejora de la ocupación en Europa -*Enhancing European Employability*- se analizaron las implicaciones que conlleva el modelo de tres ciclos –grado, master y doctorado- para la ocupabilidad, así como los problemas para conseguir un acuerdo en relación a las destrezas que demandan los empleadores y las que propone la universidad.

### Referencias

- BFUG. (Slovenia, 2004, October). *Bologna Follow-up Seminar on Employability*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/041022-23Bled/041022-23\\_seminar\\_questions.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041022-23Bled/041022-23_seminar_questions.pdf)
- Debra Macfarlane-Dick and Dr. Archie Roy. *Enhancing student employability: innovative projects from across the curriculum*. University of Glasgow. Recuperado, de [http://www.enhancementthemes.ac.uk/uploads/documents/Employability\\_Innovative\\_Projects\\_Across\\_Curriculum.pdf](http://www.enhancementthemes.ac.uk/uploads/documents/Employability_Innovative_Projects_Across_Curriculum.pdf)
- The Official Bologna Seminar on Employability in the Context of the Bologna Process. (Slovenia, 2004, October). *General conclusions and recommendations*. Recuperado de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/041022-23Bled/041023Conclusions.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/041022-23Bled/041023Conclusions.pdf)





# P

## **PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

*Student Participation*

## **PASAPORTE EUROPEO**

*Europass*

## **PERFIL**

*Profile*

## **PERSPECTIVAS**

*Trends Projects*

## **PROYECTO TUNING**

*Tuning Project*



## **PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

### ***Student Participation***

Las declaraciones existentes, en el panorama internacional europeo, sobre el papel de los estudiantes en el proceso de reforma de las universidades, y la expresión de sus puntos de vista se encuentran recopilados, en *National Unions of Students in Europe* (ESIB), que, como otras asociaciones sindicales, mantiene su propio sistema de difusión de información y orientación en comunicados y declaraciones.

El Programa *Education and Training 2010* contiene tres relevantes aseveraciones respecto a las demandas de los estudiantes europeos. Los alumnos demandan que “la inversión en la educación superior debe ir emparejada con una inversión en los estudiantes y en la abolición de las matrículas, solicitan su participación activa en el proceso de Bolonia, así como el que esta reforma sitúe un mayor énfasis en la equidad en la educación superior, ampliándose las oportunidades de acceso para los grupos menos presentes, actualmente, en la vida universitaria por cuestiones de pertenencia a un determinado género o minoría étnica o por desventajas personales y sociales.

El análisis del proceso de Bolonia llevado a término por *National Unions of Students in Europe* se ha sintetizado y difundido en dos publicaciones básicas: *Bologna with the student eyes* (Baumann *et al.*, 2005) y *The black book of the Bologna Process* (Bergen, 2005). En ambos textos, los alumnos se muestran muy críticos con el proceso de reforma europeo. En el primer volumen, se analizan los resultados de una encuesta realizada por la asociación de estudiantes. Las conclusiones más destacadas, en referencia a la reforma de la estructura de los grados insisten en: la escasa participación de los estudiantes en la reforma; la inexistencia de una reconstrucción de los currículos, todo queda en “un simple re-etiquetado”; y una mayor rigidez, si cabe, en las estructuras. No aparece ninguna consideración referida a las demandas del mercado laboral.

Respecto a la evaluación y garantía de calidad, los estudiantes desean incluir como necesidades más relevantes a los siguientes: una mayor cooperación internacional; un sistema claro y comparable de certificación; el garantizar la participación de los estudiantes en la evaluación de los programas e instituciones; y, finalmente, una mayor difusión de resultados.

El alumnado se muestra preocupado por la falta de atención a la diversidad, y por las todavía existente dificultades a la movilidad y al acceso. Como se puede predecir, una de sus máximas preocupaciones se centra en los sistemas de ayuda y becas. Sus percepciones, en el 2005, oscilan alrededor de la convicción de que pocas de las intenciones declaradas se están llevando a la práctica.

El segundo documento, publicado en Mayo del 2005, ofrece especificaciones más detalladas a aspectos tratados anteriormente y sitúa el principal enfático en el desorden organizacional que la reforma ha producido en aspectos académicos, curriculares y administrativos en algunos países europeos. En general, achacan a la reforma el aumento de la carga de aprendizaje del alumnado, debido a una mala adecuación de los contenidos al tiempo y esfuerzo requerido a los estudiantes. Consideran, asimismo, que la dimensión social continúa siendo tratada con negligencia y que el trato de consumidores más que de socios, que reciben los estudiantes, prosigue en los sistemas universitarios. País por país, los estudiantes han revisado los puntos débiles que la reforma no alcanza a afrontar y, sin lugar a dudas, la valoración dominante en esta cohorte universitaria resulta más pesimista, que en los inicios del proceso.

Además de las valoraciones de los propios estudiantes, a través de sus asociaciones, que inciden en la necesidad de mejorar la participación estudiantil y la vertiente social de la educación superior, conviene tomar en consideración los Seminarios de Seguimiento derivados de Bolonia (*Bologna Follow-Up Seminars*). Éstos han constituido un medio de estudiar aspectos relevantes ligados a la implementación de las directrices de Bolonia. El Seminario *Exploring the social dimensions of the European Higher Education Area* (Atenas, 2003, Febrero) incluye, en sus conclusiones, la noción de que siendo la educación superior un servicio y un bien público debe existir una responsabilidad pública para asegurar el acceso a las universidades, la calidad, la rendición de cuentas, el apoyo al estudiante, la movilidad, y, en suma, la igualdad y democratización de las oportunidades. La representatividad de los grupos desaventajados y la participación de los miembros de la comunidad en los procesos deben estar siempre garantizadas. El *Bologna Follow-up Seminar: Student Participation in Higher Education*, celebrado en Oslo (2003, Julio) determina las áreas de participación de los estudiantes en el gobierno de la institución universitaria, estableciendo tres posibles niveles: recomendaciones, supervisión y toma de decisiones.

Ulteriormente, el *Council of Europe* ha considerado necesario dedicar esfuerzos para fomentar la participación de los estudiantes en el proceso de cambio y convergencia europea. El *Steering Committee on Higher Education and Research* (CD-ESR) finalizó y publicó, en Abril de 2003, una encuesta, dirigida por Annika Persson, titulada *Student participation in the governance of Higher Education in Europe*. A través del análisis de un cuestionario dirigido a estudiantes, ministros y representantes de universidades europeas, esta investigación concluye que existe una actitud positiva hacia el proceso europeo, en los tres mencionados grupos. En síntesis, los estudiantes asumen el que su participación es un derecho. Asimismo, estiman que deben participar en las decisiones de la institución universitaria, como una forma de democratización del sistema, pero demandan auténticas y reales oportunidades para hacerlo. En contraste con lo que antecede, los representantes y ministros europeos argumentan que existen estructuras de participación que no son aprovechadas y que, en consecuencia, la clave reside en que el estudiante necesita ser más efectivo en su acción participativa.

## Referencias

- Bologna Follow-Up Seminar (BFUS). (Atenas, 2003, February). *Exploring the social dimensions of the European Higher Education Area*. [Recomendaciones: [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Atenas\\_conclusiones.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Atenas_conclusiones.pdf)] . [Informe final, recuperado, de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General\\_Report.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/General_Report.pdf)]
- Bologna Follow-Up Seminar (BFUS). (Oslo, 2003, June). *Student participation in the governance in Higher Education*. Recuperado, de <http://www.esib.org/documents/studentpart-generalreport.pdf>
- Council of Europe Higher Education Forum. (Strasbourg, 2003, May). *Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe. Steering Committee for Higher Education and Research CD-ESR [Annika Persson]*. Recuperado de <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/bolognaproces/europa/doc/pdf/survey.pdf>
- ESIB. *The National Unions of Students in Europe*. Página web: <http://www.esib.org/>
- ESIB. (2001, March). *Student Göteborg Convention Reader*. Recuperado, de [http://www.crue.org/espaeuro/ESIB\\_national\\_union\\_students.htm](http://www.crue.org/espaeuro/ESIB_national_union_students.htm)
- ESIB. (Dublín, 2004, February). *7th European student convention: National qualifications Framework and student involvement within the European Higher*

- Education Area*. Recuperado, de <http://www.esib.org/newsletter/2004-02.php#02>
- ESIB. (Luxembourg, 2005, March). *Luxembourg Student Declaration*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/050320\\_ESIB.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/050320_ESIB.pdf)
- ESIB. (Bergen, 2005, May). *Bologna Analysis. Bologna with student eyes*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part\\_org/ESIB/050510\\_ESIB-Analysis.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf)
- ESIB. (Bergen, 2005, May). *The Black Book of the Bologna Process*. Recuperado, de <http://www.esib.org/documents/blackbook.pdf>
- ESIB. (2006, March). *Statement on "Education and training 2010" Programme*. Recuperado, de <http://www.google.es/search?hl=es&q=ESIB+Statement+on+%E2%80%9CEducation+And+training+2010%E2%80%9D+Programme+&meta>.
- ESIB. (2006, March). *Statement on "Education and Training 2010 programme". Statement to the Informal Meeting of Education Ministers*. Recuperado, de <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/esibstatementweb.pdf>
- EURASHE /ENQA/ ESIB/ EUA. (Munich, 2006, November). *European Forum for quality assurance. Embedding quality culture in higher education*. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item\\_view.jsp?type\\_id=1&item\\_id=3050](http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_view.jsp?type_id=1&item_id=3050)

## **PASAPORTE EUROPEO**

### ***Europass***

Portafolio personal de cada estudiante de educación superior, contiene cinco documentos: *Europass CV*, *Europass Language Passport*, *Europass Mobility*, *Europass Certificate Supplement* y *Europass Diploma Supplement*.

### **Referencias**

*Europass*. Disponible en la página web:

[http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale\\_id=11](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=11)

## **PERFIL**

### ***Profile***

El perfil viene definido por los campos específicos de aprendiza-

je de una titulación, los cuales componen un propósito o énfasis académico, profesional, investigador u otro más específico del título o asignatura.

## Referencias

- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, del 21 de Enero. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Grado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Grado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2005). Real Decreto 1509/2005 de 16 de Diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/12/20/pdfs/A41455-41457.pdf>

## PERSPECTIVAS

### *Trends Projects*

Los *Trends Projects*, bajo la supervisión de la *European University Association*, se apoyan en la difusión y recogida de cuestionarios con la finalidad de elaborar estudios que ofrezcan una visión global de los procesos de convergencia europea en los diferentes países. En ellos, se especifican los puntos débiles y fuertes, siendo esta información substantiva y crucial para la toma de decisiones y el progreso de la acción europea. Hasta el momento, han sido editados cuatro proyectos.

## Referencias

- Trends I. (1999, June). *Trends in learning structures in Higher Education*. [G. Haug and J. Kirstein]. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFF-DOC\\_BP\\_trend\\_I.1068715136182.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFF-DOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf)
- Trends II. (2001). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. [G. Haug and C. Tauch]. Recuperado, de [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\).pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II).pdf)
- Trends III. (2003, July). *Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in*

*Europe*. [S. Reichert and C. Tauch]. Recuperado, de <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>  
Trends IV. (Brussels, 2005). *European Universities Implementing Bologna*. [S. Reichert & C. Tauch]. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)

## **PROYECTO TUNING**

### ***Tuning Project***

El Proyecto Tuning ha sido financiado por la Unión Europea para identificar los puntos de convergencia, en relación con competencias generales y específicas. La Unión Europea financió este proyecto para determinar puntos de referencia que facilitarían el reconocimiento de las titulaciones europeas de una manera más efectiva y precisa. Estos puntos de referencia abarcan: competencias generales –comunicación, liderazgo, etcétera- y competencias específicas de las distintas áreas de conocimiento. Se trata de promover un marco general de titulaciones, basado en dos ciclos y un sistema de créditos, fácilmente comparable.

### **Referencias**

*The Tuning Educational Structures in Europa Project*. (2002). Disponible en la página web: [http://www.eees.ua.es/estructuras\\_europa/tunning.pdf](http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf)



# R

## **RECONOCIMIENTO DE DIPLOMAS**

*Qualifications Recognition*

## **REDES DE COLABORACIÓN**

*Collaborative Networks*

## **RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

*Learning Outcomes*



## RECONOCIMIENTO DE DIPLOMAS

### *Qualifications Recognition*

Consideración formalizada por una autoridad con competencia para valorar títulos en el escenario europeo, singularmente para el acceso a carreras y estudios universitarios previa convalidación de créditos, en base a experiencias previas de aprendizaje. Supone, pues, convalidación y reconocimiento de equivalencia de créditos.

Ante el problema de tasar las equivalencias en la comparación de materias y disciplinas, el enfático primero no se apoya en la igualdad de contenidos sino en la identidad de valor formativo o sea en la similitud en cuanto a los créditos definidos en el espacio europeo (ECTS). Todo ello otorga alta relevancia a este sistema para el ajuste de la equivalencia, la homologación y la convalidación de estudios. De particular importancia, por sus implicaciones filosóficas y por su novedad, resulta el reconocimiento de los aprendizajes previos -destrezas, conocimientos y competencias obtenidas en el mundo laboral, así como la experiencia de vida y el aprendizaje no formal-

Diversos esfuerzos y trabajos se han dirigido hacia el intento de construir un marco común de validación y reconocimiento de los aprendizajes y capacidades de los alumnos en los diferentes sistemas universitarios. Entre ellos conviene destacar el *Report on a framework for qualification of the European Higher Education Area*, cuya autoría corresponde al grupo de trabajo de Bolonia, en *Qualifications Frameworks* (2004, Diciembre). El mencionado documento, propone la identificación de un marco nacional de titulaciones, como aquella descripción, internacionalmente comprensible, a través de la cual todas las titulaciones, programas de estudios y otros logros de aprendizaje pueden ser identificados y relacionados entre sí de forma coherente.

Se recomienda que el marco establezca explícitamente los propósitos, metas y objetivos de los títulos, así como una clara descripción de la articulación de las metas con los resultados de aprendizaje programados en el diseño del título. Es importante delinear los puntos de integración entre los títulos, es decir las rutas y posibles itinerarios en el contexto del sistema. Con este marco se pretende diseñar mejores y nuevas titulaciones, informar al estudiante y a la ciudadanía, mejorar el acceso y las oportunidades, facilitar el cambio curricular y la

atractividad, respetar la diversidad y, ulteriormente, promover la dinámica de las estructuras curriculares. En suma, el marco debe expresar de forma clarificadora los puntos de referencia acerca de lo que el aprendiz debe saber y saber hacer, al concluir los estudios como resultado de la totalidad de su actividad de aprendizaje. La determinación de los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), en el sentido recomendado por la Conferencia de Edimburgo (2004, Julio), se formulan en forma más clara y efectiva con enunciados en los que se usen verbos que expresen el dominio de las capacidades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación y comunicación. Todo el diseño debe reflejar el énfasis en el estudiante y su aprendizaje. En el Proyecto *Tuning* y en los Descriptores de Dublín se ofrecen ejemplificaciones acerca de cómo efectuar el diseño. Una última recomendación de los documentos antes señalados, consiste en subrayar la importancia de crear unos marcos efectivos que puedan ser bien reconocidos por los empleadores.

El marco de titulaciones debe reflejar un claro acuerdo nacional con indicación de los diferentes ciclos, pudiendo los descriptores de ciclo ser diseñados en forma genérica. Como puntos de referencia, del tipo de los descriptores de Dublín, conviene recordar que éstos ofrecen información genérica de expectativas de logro y de habilidades asociadas con el título o certificación que se representa. Los indicadores de resultados siempre deben ir referidos a los ECTS. Las recomendaciones insisten en que se relacionen estándares académicos y sistemas institucionales de calidad. El diseño del marco siempre contemplará la base de los acuerdos establecidos en el proceso de Bolonia -ciclo corto (120 ECTS), primer ciclo (180-240 ECTS), segundo ciclo (90-120 ECTS) y tercer ciclo, en el que no hay asociación de créditos (doctorado)- permitirá la articulación del marco nacional con el marco europeo. El marco se basará en los resultados de aprendizaje a nivel nacional y vinculado a ECTS, buscando la transparencia y la alineación con el escenario curricular europeo, referenciando el Suplemento de Diploma todo lo antes citado. Los marcos nacionales deben incluir certificaciones de reconocimiento de las experiencias de aprendizaje formales e informales. Es obvia la necesidad de utilizar expresiones compartidas de valoración y certificación y descriptores a efectos de calidad y estándares. En suma, es crucial la transparencia de los currículos y niveles, inclusive para garantizar el acceso a los aprendices no convencionales. Los nuevos

formatos pueden apoyarse en los resultados de aprendizaje de los alumnos, las capacidades, las competencias, las destrezas, los estándares, los indicadores de nivel, los descriptores, etc.

La conclusión de la conferencia de Berlín (2003) sobre la estructura de grado subraya que: “Los ministros estimularán a los estados miembros a elaborar un marco de titulaciones comparables y compatibles para los sistemas de Educación Superior, que deberá describir las titulaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfiles”. Un documento básico, en relación a este punto, es el Informe de la conferencia de Glasgow (2005, Septiembre), *Qualifications frameworks in Europe. Learning across boundaries*, firmado por D. Raffè, miembro de la Universidad de Edimburgo. El documento nace en el contexto de la estrategia de Lisboa, singularmente relacionado con el programa *Education and Training 2010* y como continuación del camino iniciado en las convenciones de Bolonia y Copenhague, para construir un meta-marco transnacional, integrado en un único sistema de transferencia y acumulación de créditos (ATC).

Ulteriormente, el documento EQF (2005, Julio) pretende consensuar un marco común de validación de estudios entre países. Finalizada la consulta, las conclusiones, aunque generales, permiten avanzar en una vía de concretizaciones referidas a:

- La finalidad del marco común es facilitar la comparabilidad en el reconocimiento de créditos, así como las equivalencias de los aprendizajes previos, para fomentar la movilidad y la calidad, mediante sistemas de transparencia en los diseños de los planes de estudio y títulos.
- La necesidad de compartir conceptos en el lenguaje del EQF.
- Dado el contexto de diversidad de los sistemas universitarios, el EQF debe ser flexible. El propósito básico es coordinar la diversidad no eliminarla.
- Existe consenso acerca de que el modelo de EQF se base en una aproximación a la definición de resultados de aprendizaje *-learning outcomes-*, con establecimiento de niveles y descriptores de estos resultados.

- El proceso de convergencia requiere tiempo, consulta e implicación por parte de los sistemas universitarios de cada país.
- El modelo debe ser pragmático y caracterizarse por la alineación y coherencia entre los países.

La evaluación de “lo que uno conoce” y “lo que uno puede hacer” es un problema complejo, por ello deben resolverse cuidadosamente cuestiones tales como la objetividad de los evaluadores, la validación de los aprendizajes expertos, los estándares de calidad, etc.

## Referencias

- BFUG. (Lisboa, 2002, April). *Reconocimiento de títulos y créditos. Recognition issues in the Bologna Process*. [Recomendaciones, en [http://eua.uni-graz.at/Recognitio\\_issu\\_lisbon0402.pdf](http://eua.uni-graz.at/Recognitio_issu_lisbon0402.pdf)]. [Informe final, recuperado, [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Lisboa\\_informe\\_final.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Lisboa_informe_final.pdf)].
- Berlin Communiqué. (Berlín, 2003, September). Conference of Ministers responsible for Higher Education. *Realising the European Higher Education Area*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)
- Bologna Follow-Up Seminar. (Edimburgo, 2004, July). *Using learning outcomes*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM)
- Bologna Working Group on Qualifications Framework Report. (2004, December). *A framework for qualifications of the EHEA*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board\\_Meetings/050125\\_Brussels/BFUGB6\\_6a.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board_Meetings/050125_Brussels/BFUGB6_6a.pdf)
- Council of Europe – UNESCO. (Lisbon, 1997, April). *Convention of Lisbon on Recognition of qualifications concerning Higher Education in the European region*. Recuperado, de [http://portal.unesco.org/en/ev.phpRL\\_ID=13522&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpRL_ID=13522&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- International Seminar. (Leiria, 2000, November). *Credit accumulation and transfer systems*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/ects/credit\\_accumulation.htm](http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm)
- JQI. (Dublin, 2004, October). *Shared Dublin Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Recuperado, de [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf)
- Raffe, D. (Edinburgh, 2005, September). *Qualifications frameworks in Europe. Learning across boundaries*. Report of the Glasgow conference. Recuperado, de <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

Strasbourg Statement of the ENIC and NARIC Networks. (Strasbourg, 2004, June). *Strasbourg Statement on recognition issues in the European higher education area. Contributions by the enic and naric networks to the Bologna process*. Recuperado, de [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/Statem/ENICStrasStat.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Statem/ENICStrasStat.pdf)

*The Tuning Educational Structures in Europe Project*. (2002). Disponible, en [http://www.eees.ua.es/estructuras\\_europa/tunning.pdf](http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf)

Trends II. (2001). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. [G. Haug and C. Tauch]. Recuperado, de [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20\(II\).pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Trends%20in%20Learning%20Structures%20(II).pdf)

## REDES DE COLABORACIÓN

### *Collaborative Networks*

En el espacio físico, social y numérico de la universidad europea y en este momento epocal, la constitución y funcionamiento efectivo de los sistemas de Educación Superior depende de la creación de extensas redes de colaboración y cooperación. En forma esquemática, estas redes o consorcios nacionales e internacionales de universidades propenden a asumir, como sus intencionalidades y propósitos básicos (Bjarnasson, 2006) los siguientes:

1. Internacionalización de la educación gracias a cambios en el currículo y a intercambios entre los estudiantes y los programas académicos.
2. Creación de masas críticas de experiencia para enseñar una determinada materia.
3. Aumento del acceso a la educación superior a nivel local, nacional e internacional.
4. Aprendizaje a partir de la experiencia de los participantes.
5. Unión de recursos y conocimiento.
6. Asistencia a los países en desarrollo para extender e intensificar su educación superior.

### Referencias

Academic Cooperation Association - ACA. (Bruselas, 2003, September). *The Hanover Statement on the role of European networks in the Bologna process*.

Recuperado, de <http://www.aca-secretariat.be/08events/completed%20conferences.htm#The%20Hanover%20statement>

Bologna Position Paper – ACA. (Bruselas, 2003, September). *The Hanover Statement on the Role of European Networks in the Bologna Process*. Recuperado, de [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Position\\_paper\\_ACA.1074525343629.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Position_paper_ACA.1074525343629.pdf)

## **RESULTADOS DE APRENDIZAJE**

### ***Learning Outcomes***

Enunciados de los logros a conseguir por los estudiantes o sea el producto que el estudiante aprende, lo que sabe y lo que sabe hacer al final del aprendizaje. En consecuencia, los enunciados de los resultados incluyen referencias a las capacidades, competencias o destrezas que se espera se constituyan a través del proceso de trabajo académico por parte del alumno. Esta terminología se usa a menudo con la intención de evitar los términos centrados en los objetivos, que ha sido contestada singularmente por sus excesivas pretensiones de precisión.

### **Referencias**

Bologna Follow-Up Seminar. (Edimburgo, 2004, July). *Using learning outcomes*. Recuperado de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh.HTM)

United Kingdom Bologna Seminar. (Edinburgh, 2004, June). *Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*. Recuperado, de [http://www.liu.se/bologna/dok/learning\\_outcomes\\_2004.pdf](http://www.liu.se/bologna/dok/learning_outcomes_2004.pdf)



# S

## **SECRETARIADO DE BOLONIA**

*Bologna Secretariat*

## **SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS**

*European Credit Transfert System (ECTS)*

## **SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL**

*European Credit System for Vocational Education and Training (ECVETS)*

## **SUPLEMENTO AL DIPLOMA**

*Diploma Supplement*



## SECRETARIADO DE BOLONIA

### *Bologna Secretariat*

El Secretariado de Bolonia ha establecido (2006, Mayo), un conjunto de prioridades para el seguimiento del proceso de Bolonia. Éstas se refieren a los puntos de implementación más significativos para el avance del proceso:

1. Implementar el sistema de grados, de garantía de calidad, y de reconocimiento de grados y períodos de estudio.
2. Poner en efecto los estándares y orientaciones de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, con la finalidad de asegurar la calidad.
3. Introducir la revisión por pares entre agencias de calidad.
4. Incrementar la participación de los estudiantes y la cooperación internacional en la calidad.
5. Elaborar marcos nacionales de certificación/titulación compatibles con el marco global de certificaciones de la *European Higher Education Area*.
6. Premiar y reconocer los grados conjuntos, incluyendo los programas de doctorado.
7. Ratificar la Convención de Reconocimiento de Lisboa, asegurando la plena implementación de sus principios y la incorporación en la legislación nacional.
8. Producir un plan nacional para incrementar el reconocimiento de las titulaciones extranjeras.
9. Crear oportunidades para itinerarios de aprendizaje flexibles, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo (informal, no formal).
10. Remover obstáculos para el acceso entre ciclos.
11. Conseguir que la Educación Superior sea igualmente accesible para todos.
12. Asegurar la necesaria autonomía institucional para implementar las reformas.
13. Estimular sinergias entre *Higher Education* y otros sectores de investigación.
14. Incrementar el número de estudiantes de doctorado.
15. Intensificar la cooperación con empresas y socios.
16. Incrementar la empleabilidad.
17. Facilitar la portabilidad de becas y préstamos
18. Apartar obstáculos a la movilidad y dar completo uso a los pro-

gramas de movilidad, abogando por el reconocimiento completo de los períodos de estudio en el extranjero.

## Referencias

*Bologna Secretariat*. Disponible, en la página web: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

## **SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS** *European Credit Transfert System (ECTS)*

Con la intención de poder comparar con equidad los currículos de los alumnos que han cursado estudios en distintos países se ha establecido la obligatoriedad de que en la descripción de un programa educativo cursado se haga expresa mención a los créditos aprobados. Lo que antecede significa que en la práctica los planes de estudio se estructuran en créditos ECTS. El sistema fue introducido en 1989, en los programas *Erasmus*, para facilitar el reconocimiento de períodos de estudio en la movilidad de estudiantes. Con esta finalidad, se utiliza la guía informativa institucional, el contrato de estudios o el certificado de nota en la escala de grados ECTS. Un crédito equivale a un trabajo de entre 25 y 30 horas. Un año académico conlleva 60 créditos (1500-1800 horas). Otras disposiciones relacionadas con el modelo ECTS son el catálogo de cursos, el acuerdo de aprendizaje, los registros transcritos y el suplemento al diploma. Se recomienda centrar el sistema en la descripción de resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), en la carga de aprendizaje (*workload*) y en las competencias, para disponer de un patrón común en el reconocimiento de estudios para la movilidad y la acumulación y transferencia de créditos. En las calificaciones se propone que se utilice una escala de graduación de rangos o categorías de base estadística. (A) para el 10% de los alumnos con mejores resultados de aprendizaje; (B) para el 25% siguiente; (C) el siguiente 30%; (D) para el 25% que sigue; y (E) para el 10% final. Esta evaluación con referencia a la norma presenta múltiples problemas para conseguir la equidad. Como contrapunto, la evaluación referida a criterios permite conocer qué sabe y qué no conoce un estudiante y con esta información es, además, posible diseñar y articular procesos efectivos de recuperación y ampliación.

## Referencias

- Credit Accumulation and Transfer Systems. (Leiria, Portugal, 2000 November). [Internacional Seminar]. Recuperado, de 25/04/2006 en: [http://www.eees.ua.es/ects/credit\\_accumulation.htm](http://www.eees.ua.es/ects/credit_accumulation.htm)
- El crédito europeo y el sistema educativo español [grupo técnico nacional de expertos]. (2002, Septiembre). Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>
- MEC. (2003). Real Decreto 1125/2003 de 5 de Septiembre de 2003. *BOE 224 de 18 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- MEC. (2004). Real Decreto 49/2004, del 19 de Enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE 19 de 22 de Enero de 2004*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>
- MEC. (2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de Enero del MEC. *BOE 21 de 25 de Enero de 2005*. Recuperado, de [http://www.eees.ua.es/documentos/BOE\\_Estudios-Posgrado.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/BOE_Estudios-Posgrado.pdf)
- MEC. (2004). Real Decreto 285/2004, del 20 de Febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. *BOE 55 de 4 de Marzo*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe Técnico. Madrid: MEC. Recuperado, de <http://www.eees.ua.es/ects.html>
- Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. (1998). *Guía del Usuario Comisión Europea*. Recuperado, de [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_es.html)

## SISTEMA EUROPEO DE CRÉDITOS PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

### *European Credit System for Vocational Education and Training (ECVETS)*

Sistema para el reconocimiento de resultados de aprendizaje definidos en base a los conocimientos, destrezas y competencias propios de la educación profesional y vocacional.

## Referencias

Official Journal of the European Communities. (1998, December). *On the promotion of European pathways in work-linked training, including apprenticeship*. Recuperado, en <http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/decen.pdf>

## SUPLEMENTO AL DIPLOMA

### *Diploma Supplement*

En la conferencia de Berlín (2003) se acuerda que cada graduado recibirá un suplemento de diploma que va a describir, de forma comprensible y comparable, la certificación de sus estudios y títulos, en ECTS, para de esta manera facilitar el reconocimiento europeo de sus estudios y permitir la movilidad. Este documento se anexa al título, diploma o certificado sobre un plan de estudios, carrera o programa cursado.

## Referencias

Berlin Communiqué. (2003, September). *Redising the European Higher Education Area*. [Conferencia y comunicado ministerial]. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

El Suplemento Europeo al Título. (2002, September). Recuperado, de [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002\\_.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf)

El Suplemento Europeo al Título (grupo técnico nacional de expertos). (Septiembre, 2002). Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/national\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/national_es.html)

MEC. (2003). Real Decreto 1044/2003, de 1 de Agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. *BOE 218 de 11 de Septiembre de 2003*. Recuperado, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>

Reconocimiento de Diplomas: Suplemento al Diploma. Recuperado, el 25 de abril de 2006, de [http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec\\_qual/recognition/diploma\\_es.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html)

# T

**TÍTULO**

*Qualification*

**TRANSPARENCIA**

*Transparency*

**TUTORÍA DOCENTE**

*Mentoring*





**TÍTULO*****Qualification***

Certificación, título, diploma, que atesta la positiva finalización de un programa de estudios de educación superior.

**Referencias**

- BFUG (Revised). (Copenhagen, 2005, November). Report on implementation and further development of overarching qualifications framework. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG (Revised). (Budapest, 2006, February). Report on implementation and further development of overarching qualifications framework. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- BFUG. (Swansea, 2006, July). Preparing students for the labour market and life-long learning promoting employability of graduates with bachelor qualifications?. Recuperado, de [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work\\_Programme\\_July2006.htm](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/Work_Programme_July2006.htm)
- Bologna Follow-Up Seminar. (Copenhagen, 2003, March). *Estructura de titulaciones*. Conference on Qualification Structures in European Higher Education. [Recommendations, recuperado, de [http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Copenhague\\_recomendaciones.pdf](http://www.uclm.es/espacioeuropeoes/EEES/bolonia/Copenhague_recomendaciones.pdf)]. [Versión Final, recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Old/030327-28\\_Copenhagen/030327-28Report\\_General\\_Rapporteur.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030327-28_Copenhagen/030327-28Report_General_Rapporteur.pdf)].
- Bologna Working Group on Qualifications Framework. (December, 2004). *A framework for qualifications of the EHEA*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board\\_Meetings/050125\\_Brussels/BFUGB6\\_6a.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/b/Board_Meetings/050125_Brussels/BFUGB6_6a.pdf)
- Council of Europe. (Lisbon, 1997). *Convention on the recognition of qualifications concerning*. Recuperado, de <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Summaries/Html/165.htm>
- ESIB. (Dublín, 2004, February). 7th European student convention: *National qualifications Framework and student involvement within the European Higher Education Area*. Recuperado, de <http://www.esib.org/newsletter/2004-02.php#02>
- EUROPASS. (2004, December). *Single community framework for the transparency of qualifications and competences*. European Parliament. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/index_en.html)
- Ministry of Science, Technology and Innovation. (Copenhagen, 2005, February). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. Recuperado, de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

Raffe, D. (Edinburgh, September 2005) *Qualifications frameworks in Europe. Learning across boundaries*. Report of the Glasgow conference, en <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

UNESCO/ Council of Europe (Riga, 2001, June). [Second meeting of the Lisbon Recognition Convention en Riga]. *Recommendation on Criteria and Procedures of foreign qualifications*. Recuperado, de <http://www.aic.lv/ace/WP/criteria/recom.htm>

## **TRANSPARENCIA**

### ***Transparency***

Sistema de accesibilidad, legibilidad y claridad de la información referida a los títulos y estudios. Principalmente referido a los ECTS y al Suplemento al Diploma. La posibilidad de comparación, equivalencia y validación en programas, títulos y créditos reside en el grado de claridad, sistematización y lecturabilidad del documento escrito.

## **Referencias**

EUROPASS. (2004, December). *Single community framework for the transparency of qualifications and competences*. *European Parliament*. Recuperado, de [http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/index_en.html)

## **TUTORÍA DOCENTE**

### ***Mentoring***

El formato básico de la tutoría docente es uno que crea un espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, con presencia del profesor, para intercambio y contacto colaborativo sobre los aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. La tutoría docente es un espacio crucial para lograr tanto orientar un aprendizaje como para evaluarlo de una forma más cualitativa y más integrada. Por una parte, la tutoría docente exige una cuidadosa planificación y unas estrategias metodológicas muy específicas, pero, más próximo que el seminario, posibilita una más alta flexibi-

lidad y adecuación a las características del grupo y del contexto. Es un espacio de personalización del aprendizaje y de la constitución de la comunidad de iniciación, discusión, debate y discurso en que en su origen se desarrolló la comunidad universitaria.

## Referencias

- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Canada: London and New York.
- Pagani, R. (Madrid, 2002, Septiembre). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico*. Recuperado, de <http://www.uc3m.es/uc3m/gral/IG/NOR/UNIV/pagani2.pdf>



# U

**UNIDAD EUROPEA (INICIATIVA)**

*UK HE Europe Unit Initiative*



**UNIDAD EUROPEA (INICIATIVA)*****UK HE Europe Unit Initiative***

Sector de iniciativa en foros de política educativa que funciona como un observatorio para la educación superior. Se coordina desde el Reino Unido, y produce estudios y declaraciones. Entre los organismos de coordinación, la *Europe Unit* constituida como organización de apoyo en el proceso de convergencia ha elaborado una guía (2005, Enero) de implementación en la que se destacan diez líneas de coordinación y convergencia para los países de la Comunidad Europea. La primera orientación o línea hace referencia a la conveniencia de diseñar un sistema comparable de grados, definidos por su flexibilidad, transparencia, y carácter comprensivo. Se propone, además, la introducción del suplemento al diploma (Berlín, 2003), que describa en un formato estándar el contenido de los estudios y títulos recibidos, con referencia explícita a la estructura del sistema de educación superior del país. La línea segunda especifica la necesidad de converger en el sistema de grado y posgrado. Por otra parte, se recomienda un mínimo de tres años para el primer ciclo, siguiendo las orientaciones de la declaración de Berlín (2003), así como la descripción de las titulaciones en términos de niveles, trabajo del estudiante (*workload*), resultados de aprendizaje (*learning outcomes*), competencias y perfiles. Por otra parte, se recomienda tener presentes los descriptores de Dublín (2004), y las referencias establecidas en Maastrich (2004) y en Bruges-Copenhagen (2002) para el aprendizaje a lo largo de la vida y la formación profesional y vocacional [*Vocational Education and Training (VET)*]. Respecto a la duración de los masters contabilizados en el modelo ECTS, la propuesta abarca desde 60 a 120 créditos (1/2 cursos), mientras que se enfatiza el que se respeten las recomendaciones de Helsinki (2003) y Edimburgo (2004) referidas al uso de los resultados de aprendizaje como orientación para el reconocimiento y la comparación de los resultados de aprendizaje. La línea tercera hace referencia al trabajo de configuración para facilitar la comparación de los ECTS y la guía del usuario. La línea cuarta recalca la importancia de asumir el diseño de la movilidad (Nordwijk, 2004, Octubre). La línea quinta trata de la problemática de la garantía de la calidad, significativamente subrayada en Praga (2001). La línea sexta recuerda la necesidad de inscribir en los currículos perfiles relativos a la dimensión europea, así como la conveniencia de trabajar en la configuración de masters y títulos conjuntos y programas de doctorado europeos siguiendo las

líneas establecidas en los correspondientes proyectos de la EUA (Seminario de Estocolmo, 2002). Las líneas séptima, sobre aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), y la octava, sobre la participación e implicación efectiva de instituciones y estudiantes en el proceso son dimensiones de vital importancia en el proceso de Bolonia (1999). En el mismo sentido, se subraya en la línea novena, la necesidad de hacer un sistema universitario europeo atractivo para otras regiones mediante el diseño de los mencionados masters interuniversitarios y los programas *Erasmus Mundus*. Y, finalmente, la línea décima, señala el imprescindible objetivo de articular investigación y docencia mediante la aplicación de garantías de calidad a la configuración de los programas de doctorado.

## Referencias

Europe Unit Guide to the Bologna Process. (2005, January). *The UK HE Europe Unit*. Recuperado, de <http://www.europeunit.ac.uk/resources/Guide%20to%20the%20Bologna%20Process%20booklet.pdf>