

## EL ENTRENAMIENTO EN COMPETENCIAS COMO FOCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús García Martínez\*

*RESUMEN: En este artículo se describen los elementos fundamentales que caracterizan al Espacio Europeo de Educación Superior: el crédito europeo como unidad de trabajo del estudiante y la estructura de dos ciclos (grado y postgrado), como niveles básico y especializado (respectivamente). El autor defiende, no obstante, que la idea central que va a impulsar el espacio europeo de educación superior no son las reformas de carácter estructural, sino los cambios en la metodología docente, especialmente la implantación del aprendizaje basado en competencias. Las competencias son las capacidades conceptuales, instrumentales y personales que debe dominar toda persona con formación superior. Su adquisición debe basarse en una concordancia entre las competencias que definan un título, las tareas elegidas para entrenarlas y los sistemas de evaluación utilizados para valorarlas.*

*PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Grado. Postgrado. Competencias. Aprendizaje basado en competencias.*

---

\* Profesor Titular de Universidad adscrito al Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Sevilla. Ha sido Secretario y Vicedecano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla y en la actualidad es Director del Secretariado de Convergencia Europea en la misma Universidad. Desde la perspectiva educativa ha centrado su actividad en el aprendizaje de competencias. Sus líneas de investigación se centran en la intervención en la conducta violenta (violencia de género y acoso escolar) a partir de modelos terapéuticos constructivistas y en el análisis de las relaciones entre identidad, rasgos y procesos cognitivo-afectivos.

C/ San Fernando 4, Sevilla (41004). Correo-e: [convergencia-es@us.es](mailto:convergencia-es@us.es), [jgm@us.es](mailto:jgm@us.es).

THE TRAINING BASED ON ABILITIES AS THE FOCUS OF THE NEW EUROPEAN SPACE FOR HIGHER EDUCATION

*ABSTRACT: In this paper the principal elements of European Higher Education Area are described. They are the European credit as the students' job time unity, and the structure of the studies in two cycles, degree as basic formation, and post-degree as specialized formation. The author says that the core problem is not the structural changes, but the changes in educational methodology, specifically the learning based on competences. Competences are conceptual, instrumental and personal skills that must be dominated for any person who had got a higher degree. Getting competences are based in coherence between the competences that define a determinate degree, tasks elected for their training, and the evaluation procedures used to assess them.*

*KEY WORDS: European Higher Education Area. European Credit Transfer System. Degree. Post-degree. Competences. Learning Based on Competences.*

### I. LOS PROPÓSITOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR<sup>1</sup>

En la actualidad, los sistemas de educación superior de un total de 45 países europeos están trabajando para generar un marco general comparable y coordinado. La razón de fondo no es otra que transformar esos 45 sistemas en uno solo, pero que respete la diversidad de las partes, y que permita ofrecer una formación superior atractiva y de calidad.

La configuración del proceso se ha ido perfilando a lo largo de una serie de conferencias de responsables de la educación superior desde 1998 hasta la actualidad. El proceso comenzó con la Declaración de La Sorbona (1998) que suscribieron únicamente cuatro estados —Alemania, Francia, Italia y Reino Unido—, pero se consolida con la Declaración de Bolonia (1999), auténtica piedra de toque de la convergencia que ya fue suscrita por 30 estados, incluidos todos los de la Unión Europea más los que entonces eran socios inminentes. Las conferencias posteriores (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; y la inminente de Londres en 2007) han contribuido a afinar el proceso y a extender su ámbito geográfico de implantación.

En estas conferencias, los ministros o responsables de la educación superior han definido las piedras de toque del espacio europeo de conocimiento e investigación cuyas características esenciales son las siguientes:

1. Promover un sistema de títulos comprensibles y comparables.
2. Una enseñanza basada en dos ciclos principales, al final de los cuales se pueda acceder a un doctorado.

<sup>1</sup> En el texto me referiré al Espacio Europeo de Educación Superior a través de su acrónimo EEES.

3. Promover un sistema de créditos que permita la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de la formación propiamente universitaria (primer y segundo ciclos), como en la formación continua (aprendizaje a lo largo de la vida).

Es decir, el EEES debe facilitar el reconocimiento ágil y rápido de la formación recibida en cualquier otro país del sistema, lo que implica que debe haber una serie de criterios comunes en la estructura educativa. Dichos criterios son la estructura por ciclos de la formación (y unos márgenes preestablecidos para la duración de cada ciclo) y una unidad educativa básica (el crédito europeo), que se computa a partir del trabajo del estudiante. Por tanto, las reformas legislativas deben avanzar precisamente en la dirección de renovar la ciclicidad de los estudios, definiendo claramente qué es el grado, qué es el postgrado y cómo se accede desde éste al doctorado, así como en la definición del crédito europeo como unidad formativa en cada país. No obstante, es necesario adoptar también un sistema de supervisión, evaluación y acreditación de los estudios superiores, que garantice que éstos tengan una calidad similar y aceptable por el conjunto del sistema.

En el caso de España, las reformas legislativas no han terminado de cerrarse. Es verdad que la concreción legal del crédito europeo se hizo pronto (RD 1125/2003) y que los centros universitarios han ido ajustándose a lo planteado en dicho decreto, pero la reforma de la titulaciones y su ajuste a los nuevos ciclos se ha encontrado con obstáculos no siempre relacionados directamente con ella, sino con el abanico de títulos que sería o no conveniente ofertar.

El caso es que los Reales Decretos que definían los estudios de grado y postgrado (RD 55/2005 y RD 56/2005) ya han sido reformados (y el relativo a postgrado, hasta dos veces (RD 1509/2005 y RD 189/2007), sin generar ningún plan de estudios de grado adaptado a ellos y solamente unos pocos estudios de máster, que en su mayoría proceden de la reestructuración de antiguos programas de doctorado con acreditación de calidad, pero que fueron pensados en términos de la estructura académica ligada a la Ley de Reforma Universitaria de 1983. El gran problema de estos programas de máster, es que están diseñados para formar investigadores y, por tanto, no atienden a la vertiente de especialización profesional que se postuló como una de las grandes bases del diseño de los másteres.

No obstante, los sistemas de acreditación de la calidad sí han avanzado. Muchas universidades, centros y titulaciones han sido evaluadas bien por instancias externas o mediante sus propios planes de calidad y se han creado agencias de acreditación tanto nacionales (ANECA) como en algunas Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla y León, Cataluña, País Valenciano, País Vasco, etc.).

Los objetivos que se buscan a través de estas tres grandes reformas legislativas, son los siguientes:

- a) Desarrollar la autonomía universitaria como herramienta para promover la adaptación a las necesidades sociales y a los avances del conocimiento. Por tanto, el movimiento debe estar en manos de las propias instituciones de enseñanza superior, sin menoscabo de las iniciativas legislativas que incumben a los distintos gobiernos.
- b) Plantear un modelo europeo de educación con una doble dirección:
  - i) Aumentar la movilidad intraterritorial con la consiguiente reducción de trabas y con el reconocimiento y facilitación de la misma, dentro de las carreras profesionales.
  - ii) Incrementar la competitividad de la educación superior europea frente a terceros. La idea parece perseguir atraer a miembros de terceros países para que se formen en Europa frente a las ofertas de otros núcleos formativos atractivos (EE.UU., Canadá, Japón, Australia).
- c) Fomentar la calidad del sistema educativo, lo que implica diseñar herramientas objetivas para el control y el incremento de la misma.
- d) Facilitar la inserción laboral de las personas tituladas. Se hace énfasis en la idea de que los primeros ciclos están orientados a lograr un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. Por tanto, parece que se busca un mayor contacto entre las demandas de la sociedad (en primer lugar), la empresa y la formación universitaria.

Es decir, se trata de una transformación que busca que las universidades auto-organicen su oferta formativa, y que está interesada por la inserción de esa oferta en las demandas de la sociedad que le rodea. Por tanto, se busca una formación más aplicable o más transferible, si se quiere, a los problemas que se plantean en su ámbito social. Por otro lado, la dimensión de esa sociedad, no es sólo local o nacional, sino europea y, pretende alcanzar una integración tanto formativa como laboral del conjunto del espacio europeo, aumentando su calidad y, por tanto, su competitividad frente a terceros sistemas de educación superior.

## II. LOS PILARES DEL SISTEMA: EL CRÉDITO EUROPEO

El primero de los dos elementos básicos es la unidad de acumulación de estudios. El crédito representa la medida en que se va avanzando en el aprendizaje. En este sentido el crédito europeo es similar al crédito LRU o incluso a la idea de asignatura. Se trata de una serie de programas académicos que se van cursando y superando. Cada uno de ellos tiene un determinado valor o duración. Una vez superados el

conjunto de los que constituyen una titulación, se obtiene el grado que otorga la misma. Pero el crédito europeo es también una unidad de transferencia. Recuérdese que la movilidad es uno de los objetivos del sistema. De modo que los créditos se acumularán, pero debemos garantizar que puedan ser transferidos. Un crédito superado debe ser reconocido u homologado a cualquier otro crédito cursado en otra institución europea que imparta una titulación asimilable. Si tenemos una unidad de medida común será mucho más fácil transferirla.

Por tanto, los créditos determinan también un sistema de transparencia y movilidad a través del EEES. Dicha transparencia es otro de los elementos básicos del sistema y se logrará establecerla a través de dos referentes: la emisión de títulos y diplomados normalizados, y la puesta en marcha del suplemento al diploma (RD 1044/2003 de 1 de agosto), un documento adjunto protocolizado y normalizado que dará cuenta de la vida académica de la persona a la que se refiere y del tipo de competencias de aprendizaje que haya alcanzado.

El crédito europeo no es más que la aplicación a la enseñanza regular del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, en sus siglas inglesas). Se utilizó este sistema debido a que ya se tenía experiencia con él por su uso en los programas *Sócrates-Erasmus* de intercambio de estudiantes, así como en una serie de redes temáticas ligadas al *Proyecto Tuning*, que estudió los elementos básicos y necesarios de la formación dentro de distintas titulaciones. El sistema ECTS proporciona un método para que exista una transparencia de información entre centros que facilite el reconocimiento académico completo de los estudios realizados. El punto de partida es que el período de estudios en otro país debe ser equivalente a un período y a una formación de nivel comparable en el centro de origen, aunque los contenidos del programa acordado puedan diferir parcialmente.

Un crédito europeo supone entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante. Ese trabajo incorpora cualquier actividad que deba llevarse a cabo con el fin de realizar y superar las tareas relacionadas con la formación. Eso implica que incluye tanto toda la *actividad presencial* del alumno (horas de clases teóricas o de lección magistral, horas de clases prácticas, horas presenciales ligadas a la realización de seminarios o sesiones de análisis de casos, tutorías concertadas, realización de exámenes y cualquier otra actividad que requiera del contacto entre estudiantes y profesorado), como la *no presencial* (horas de estudio personal o preparación de exámenes, horas de realización de trabajos, horas de administración de pruebas o recogida de datos, horas de trabajo en equipo, etc.).

El curso académico tendrá una duración universal de 60 créditos, repartidos en 30 créditos por semestre, en el caso de que la semestralidad se contemple en la programación. El uso de la unidad de referencia de 60 créditos, se debe a la facilidad que tiene esa cifra para generar

subdivisiones. Es relativamente fácil descomponerlo en módulos de duración variable que resulten combinables entre sí. Por otra parte, la duración de los módulos menores previsible (5 ó 6 créditos) arroja cifras entre 125 y 150 horas de trabajo, en el primer caso, y entre 150 y 180, en el segundo. En ambos casos se trata de duración suficiente como para planificar un diseño de trabajo relativamente complejo.

Si se tiene en cuenta que la duración habitual de un curso académico será de entre 36 y 40 semanas (incluyendo tanto las semanas con docencia como las dedicadas a la presentación de trabajos y realización de exámenes), la dedicación del estudiante oscilará entre 37,5 y 50 horas semanales, con una media en torno a las 40. Probablemente se impondrán tanto el criterio de valorar el crédito en 25 horas, como un diseño anual de 40 semanas. Por tanto, la tarea semanal del estudiante se situará en las 37-40 horas, es decir, la misma dedicación que una semana laboral a tiempo completo.

Probablemente, esta coincidencia no es baladí. Se pretende que el ritmo y la carga de trabajo del estudiante se aproximen con la mayor precisión posible a la que tendría si estuviera inmerso en un ambiente laboral. Naturalmente, esto no implica que no pueda haber estudiantes a tiempo parcial, que compatibilicen estudios y trabajo; pero será necesario buscar para estos casos procedimientos de distribución del esfuerzo y del número de créditos a cursar que permitan que dicha compatibilidad sea real y soportable.

La gran novedad que supone el crédito europeo es la de planificar y programar el tiempo de la formación en términos del trabajo del estudiante, y no desde el trabajo del profesorado. Hasta ahora las sucesivas reformas de la enseñanza universitaria estructuraban la carga de trabajo en términos de las horas impartidas por el profesorado, bien las horas globales semanales (planes por asignaturas) o bien en créditos (planes derivados de la LRU).

El gran reto será diseñar programas de actividades educativas y valorar cuántas horas de trabajo del alumno supone cada una de ellas. En general se defiende un modelo de diseño de las actividades que va de arriba abajo (De Lavigne, 2003) que implica diseñar los objetivos de la titulación en primer lugar, luego los del curso y por último los de la asignatura. Una vez se diseñen estos últimos, habrá que concretar las actividades pertinentes para alcanzarlos.

Se dispone de algunas recomendaciones generales al respecto. Por ejemplo, el tiempo en que se valora el trabajo personal adicional para adquirir los conocimientos de una clase práctica de una hora, se estima entre la media hora u hora y media adicional, dependiendo del tipo de contenidos de la clase. La valoración de tiempo de trabajo personal de una clase teórica de una hora, se estima entre una y dos horas adicionales. Igualmente, se dispone de algunos criterios que permiten computar el tiempo de lecturas de textos en función del nivel formativo

del estudiante o que permiten calcular el tiempo de producción de informes escritos en función de su extensión y dificultad.

No obstante, el profesorado deberá entrenarse y trabajar en el diseño de actividades y en valorar el tiempo de dedicación del estudiante. Probablemente, al principio las estimaciones no serán exactas, pero no habrá modo de lograr estimaciones precisas sino se empieza a programarlas. Otro recurso que se podrá utilizar es el uso sistemático de encuestas para valorar la carga de trabajo. En cualquier caso, el crédito europeo obligará a los equipos docentes a programar de una forma cuidadosa su planificación educativa, puesto que no es posible diseñar tareas que supongan más de 1800 horas anuales de dedicación global, ni se podrán programar actividades para una asignatura o módulo que excedan el límite de créditos que tengan asignados.

Algo que habría que desmitificar es que el crédito europeo no va a suponer una mayor intensidad o dedicación del estudiante a tiempo completo a sus estudios. Si se utilizan los criterios de cómputo de tiempo de preparación personal que he indicado, y teniendo en cuenta que las horas lectivas de un curso actual superan sin problemas las 600 anuales, y que la carga actual de teoría es bastante mayor que la de práctica; en casi todos los casos, el número de horas que dedica un estudiante a un curso está siempre por encima de las 1.500 horas anuales. La diferencia no es, por tanto, de *cantidad*, sino de *estilo*; se busca que el ritmo de trabajo tenga sólo una ligera inclinación al alza a medida que avance el curso, y no que haya momentos de picos intensos de trabajo como ocurre en la actualidad coincidiendo con las épocas de exámenes.

Naturalmente, una vez superados los créditos (total o parcialmente) es necesario promover medios que garanticen el reconocimiento de los mismos. Ello se solventará de dos formas: la primera será la emisión de títulos normalizados, con formatos y contenidos acordados y válidos dentro del sistema. La segunda es el suplemento al título (RD 1044/2003), un documento también normalizado que da cuenta no sólo de los grados alcanzados, sino del historial educativo de la persona para la que se emite, incluyendo las actividades realizadas en su formación y las competencias educativas en las que se le ha entrenado.

### III. LOS PILARES DEL SISTEMA: LA ESTRUCTURA DE GRADO Y POSTGRADO

Otro de los cambios fundamentales es el relativo a la estructuración de los estudios. Aquí es necesario corregir un error muy común: España no está convergiendo con Europa, son todos los sistemas educativos europeos los que deben converger entre sí. Converger es precisamente eso, llegar a un punto común desde posiciones distintas, lo que implica que habrá cambios en todas partes, no sólo en España.

La estructura común aceptada se distribuye en dos niveles: uno de grado (RD 55/2004) y otro de postgrado (RD 56/2005). El segundo nivel incluye dos ciclos: el máster y el doctorado.

Los grados tendrán una duración de entre tres y cuatro cursos, aunque tal y como apuntan las últimas comunicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Documentos de trabajo de noviembre y diciembre de 2006), en el caso español los grados se estabilizarán finalmente en 240 créditos, con una carga de 60 (aunque no contemplados necesariamente dentro del mismo curso) comunes a distintas titulaciones de un mismo ámbito de conocimiento para facilitar la movilidad entre ellas en el caso de que un/a estudiante decida cambiar de carrera. De esos 60 créditos, al menos 36 deberán corresponder a materias extraídas de un catálogo de materias básicas para la rama de conocimiento; el resto pueden corresponder a entrenamiento en competencias de tipo transversal o generalista o materias de otras ramas. Lo que se busca es fomentar una formación básica que permita un cierto juego intermodal. De hecho, la estructura propuesta para los títulos es *rama, disciplina y universidad*: por ejemplo *Grado en Humanidades: Historia por la Universidad de Sevilla* o *Grado en Ingeniería: Ingeniería Industrial por la Universidad Politécnica de Valencia*.

Los programas de máster se situarán entre uno y dos cursos, es decir, entre 60 y 120 créditos. El proyecto de tesis se podrá inscribir uno vez superados 300 créditos, lo que implica un máster mínimo de 60 créditos y 240 créditos de grado ó, 120 créditos de master y 180 de grado. Esto quiere decir que las titulaciones de máster en España podrían situarse en 60 créditos sin menoscabo de la posibilidad de obtener el doctorado; pero tampoco es descartable que tengan una duración mayor, y que la persona que siga estos programas termine cursando en torno a los 360 créditos entre grado y postgrado. El máximo de la carga de créditos optativos o de práctica en instituciones y empresas será del 50% de la extensión del programa y el trabajo o proyecto de fin de máster oscilará entre el 10% y el 25% del total.

La ley establece que las universidades podrán admitir en el segundo y tercer ciclo de forma extraordinaria a personas que no tengan concluido un estudio de grado. El título de máster o doctorado alcanzado en estos casos tendrá reconocimiento oficial, pero ello no implicará efecto alguno sobre el reconocimiento de un posible grado, que es el título que permite el acceso a una profesión.

La duración actual de las titulaciones que pueden conducir a la inscripción y defensa de una tesis de doctorado es de entre 4 y 6 cursos de licenciatura o ingeniería superior, y otros dos de programa de doctorado. Parecería, por tanto, que la solución más aproximada en el espacio europeo sería la de un grado de 4 cursos y un postgrado de 2. Pero la idea es generar un sistema de enseñanza-aprendizaje que sirve para tres fines específicos:

- a) Preparar a los estudiantes de grado en el manejo de competencias profesionales que les permitan desempeñar un puesto de trabajo de alto nivel pero generalista (no especializado) en el menor tiempo posible.
- b) Derivar la formación especializada al postgrado.
- c) Asumir que lo que se aprende en primera instancia es cómo aprender, y que el aprendizaje se seguirá adquiriendo a lo largo de toda la vida laboral; lo que implica que una misma persona podrá cursar varios postgrados en distintos momentos.

Por tanto, posiblemente nos encontremos con todo un abanico de soluciones, dependiendo de los condicionantes de cada titulación en concreto. Las estructuras de estudios más comunes serán, no obstante, las de 4+1 y 3+2 cursos. Quedan fuera de esta normativa todas aquellas titulaciones que estén reguladas por una normativa europea específica (Medicina, Odontología, Enfermería, Veterinaria y Arquitectura). En algunos ámbitos se puede abrigar la ilusión o el consuelo de luchar por una normativa *ad-hoc* para algunos estudios, pero para ello éstos deberían tener previamente un reconocimiento similar en todo el ámbito europeo, lo que no es el caso.

En cuanto a la estructura interna de cada grado próximamente empezarán a aparecer directrices propias de diferentes titulaciones. Posiblemente, algunas de las actuales titulaciones se refundan en otras, otras terminen siendo estudios de postgrado y, por último, algunos contenidos y competencias de ciertas titulaciones terminen siendo materia del postgrado.

En lo referente al postgrado, la gran novedad es que los títulos de postgrado serán oficiales por primera vez, en la actualidad sólo lo es el doctorado. No obstante, los postgrados oficiales carecen de directrices propias. Es de suponer que procedan en dos direcciones: una intensificación de las competencias profesionales (programas de especialización profesional) y una intensificación de la capacidad investigadora (programas que tiendan a la realización de un doctorado). Naturalmente caben también programas híbridos que se decanten en mayor o menor grado en una de las dos direcciones. Sólo unos pocos postgrados tendrán directrices comunes, aquellos cuyos contenidos estén vinculados a profesiones reguladas. En cualquier caso, la regulación estatal sobre la estructura de los postgrados es menor que la que habrá sobre los grados. No obstante, son las Comunidades Autónomas quienes tienen la potestad de aprobar finalmente las propuestas que se eleven desde las universidades y lo esperable es que cada gobierno autónomo diseñe una estrategia propia sobre la oferta de másteres en su territorio.

Lo cierto es que habrá que racionalizar los recursos que se dirijan a estos postgrados oficiales, puesto que no es viable que la oferta de segundos ciclos oficiales sea tan extensa como la actual de titulaciones propias y de programas oficiales de doctorado (unos 8.000 programas

en todas las universidades españolas). Por tanto, las universidades deberán diseñar un plan estratégico que decida cuántos y cuáles serán los postgrados a los que aportarán recursos. Probablemente eso deba estar en sintonía con las líneas en las que cada universidad intenta profundizar dentro del Espacio Europeo de Investigación (Comunicado de Berlín, 2003) o en aquellas líneas en las que tiene recursos suficientes como para ofrecer un programa de calidad.

Desde estos presupuestos es concebible y deseable una apuesta destinada a compartir recursos entre varias universidades (a ser posible de varios estados europeos), promoviendo un mismo postgrado. Estas políticas de coordinación podrían llevar a ampliar la oferta de este tipo de estudios en una universidad dada, puesto que se podría tener la dirección de ciertos programas y además participar en otros tantos.

La oferta de postgrado, en mayor medida que la de grado, permitirá establecer y aprovechar sinergias educativas. Además de los programas conjuntos o dobles, se podrán aprovechar otros tipos de diseños. Dentro de una misma universidad, posiblemente sean las estructuras modulares las que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos, así como un aumento de la oferta. Se trata simplemente de compartir profesorado en distintos programas, de modo que un cierto número de créditos (asignaturas, subprogramas) se impartan a estudiantes de varios postgrados, de forma simultánea por parte del mismo grupo docente.

El nuevo escenario que supone el EEES va a suponer simultáneamente la competencia entre las universidades que lo componen, por un lado, y la cooperación entre ellas, por otro. Probablemente esta dualidad se manifestará con mayor fuerza en lo referente a estudios de postgrado. Y será ahí precisamente donde las universidades deban definir mejor sus planes estratégicos y su perfil propio.

No obstante, también cabe definir la oferta de grado con perfiles propios. En la actualidad no está precisamente claro cómo se estructurará en el caso español el contenido de los grados, pero se apunta hacia una amplia capacidad de decisión por parte de las universidades, lo que les permitirá establecer perfiles propios de oferta. El problema es que esta libertad debe corresponderse también con una similitud de contenidos y, sobre todo, de competencias entre títulos similares que permita su reconocimiento y equivalencia automáticos. Las posibilidades que se abren a las universidades son las siguientes:

- a) Intensificar un perfil de grado con una oferta obligatoria.
- b) Tender hacia la optatividad dentro de la disciplina, orientando al estudiante hacia una intensificación en determinados contenidos.
- c) Favorecer una enseñanza de tipo interdisciplinar, incorporando ofertas procedentes de otros grados.

- d) Permitir que se estudien otros grados simultáneamente, estudiando los contenidos fundamentales de otra titulación con cargo a los créditos no adscritos de la primera.

Todo ello, naturalmente, se podrá combinar, en su caso, con una titulación conjunta o doble, compartida con una universidad de otro país. Según los resultados del Comunicado de Berlín (2003), las titulaciones conjuntas de grado y postgrado deberían contar con una financiación adicional. Sin embargo, los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 por los que se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y postgrado, establecen en sus disposiciones adicionales segunda y tercera (respectivamente) que la implantación de los nuevos planes se hará en función de las disponibilidades económicas de las universidades. Por tanto, cabe pensar que las titulaciones conjuntas se desarrollarán casi exclusivamente en función de los planes estratégicos de cada universidad, y que no constituirán una parte relevante de la oferta, al menos en principio, ya que el costo de estos programas puede ser alto para las universidades.

Sin embargo, qué duda cabe que una buena gestión de un título compartido, especialmente en el postgrado, vendrá acompañada no sólo de un menor coste para cada universidad, sino de un valor añadido en términos de colaboraciones en investigación y de mejora de la calidad.

Por tanto, las universidades tienen un primer reto: establecer una planificación lo suficientemente buena como para poder ofertar, con los recursos disponibles, un abanico amplio y de calidad de estudios de grado y de postgrados. Ello implica buscar socios para tal fin, tanto nacionales como extranjeros. Ese abanico debería estar tan bien planificado que permita la modulación en todos los casos en que ésta sea posible. Lógicamente, este primer reto lleva a un segundo: la búsqueda de nuevos recursos y la exigencia de los mismos a los poderes públicos responsables.

#### IV. LAS COMPETENCIAS Y LA METODOLOGÍA EDUCATIVA

Los aspectos relacionados con la estructura de los estudios (grado y postgrado) y con las unidades de acumulación y transferencia (crédito europeo) constituyen la parte reglamentada del EEES. La legislación que todavía falta, tiene también un carácter estructural, que se resume fundamentalmente en el decreto de dedicación del profesorado universitario, que regulará los tiempos de docencia, investigación y gestión y del que apenas se ha apuntado nada en estos momentos.

Pero junto a estos aspectos estructurales, el EEES conlleva un aspecto procesual, relacionado con el modo de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta vertiente está muy relacionada con los motivos que llevan a adoptar esta estructura breve de estudios, especialmente en el caso del grado. El documento de trabajo que el Ministerio de

Educación y Ciencia hizo público el 21 de diciembre de 2006 bajo el título «directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster», señala que la organización de las enseñanzas debe hacerse bajo objetivos de adecuación de los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por parte de los estudiantes. El problema es: ¿qué es una competencia?

Hay muchas definiciones posibles de competencias, Zabalza (2003) las define como un constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad. Omerger (2002), por su parte, dice que son un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para el desempeño de actividades laborales. Como se puede ver, el concepto de competencias marca el énfasis en dos aspectos:

- a) La multiplicidad de sus componentes, tratándose por tanto más de un sistema integrado que de un mero listado de atributos.
- b) La vinculación con una esfera laboral o de aplicación determinada.

Existen muchas clases de competencias o, si se quiere, de subtipos de las mismas. Los criterios de clasificación varían mucho de autor a autor (González y Wagenaar, 2003; Tudela, 2003), pero lo relevante es el tipo de contenidos al que se refiere cada una de las clases. Por tanto, se pueden distinguir los siguientes subtipos:

- a) Conocimientos o saberes relacionados con conceptos, teorías, modelos, definiciones y relaciones entre todos ellos que permiten orientarse dentro de la complejidad de un campo de conocimiento. Suele referirse a ellos bajo la acepción de competencias cognitivas.
- b) Habilidades y destrezas o saber hacer determinado tipo de tareas (uso de instrumentos, aplicación de técnicas o tecnología, desarrollo de protocolos, interpretación de datos, etc.) que suponen la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Es necesario remarcar que se trata de dos dominios diferentes, el control del conocimiento no garantiza el de la habilidad, ni viceversa.
- c) Actitudes o estilos de trabajo que se relacionan con perspectivas generales del tipo de actividad y que suponen adoptar un protocolo amplio y generalizado sobre cómo hacer las cosas dentro del ámbito del campo de trabajo.

Por tanto, ser competente requiere *saber, saber hacer y tener un buen estilo de hacer* (o si se quiere *ser de determinada forma o adoptar determinada actitud*). Los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la formación superior deberán garantizar que se tiene contacto

con actividades que permitan adquirir las tres clases de competencias. Es decir, el aprendizaje debe hacerse a través de tareas que permitan adquirir el conocimiento, fomentar el dominio de habilidades y destrezas, y desarrollar el estilo de trabajo adecuado. Los programas formativos deben ser programas que garanticen la adquisición de competencias.

En ese sentido, es necesario remarcar que hay dos lógicas generales que permiten determinar las competencias. La primera es definir las como prerequisites para el ejercicio de una actividad profesional o profesionalizante. Es decir, indicar las condiciones que son necesarias para ejercer la actividad, bien en un nivel básico pero suficiente para el ejercicio profesional, o bien en un nivel de experto. En esta primera orientación se incluirían las condiciones que se requieren para acceder a determinadas asociaciones profesionales o de investigación y, dentro de ellas, las que se exigen para pasar a ser formador de los miembros de las mismas. Por ejemplo, las condiciones que la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapia o el Colegio General de Colegios Oficiales de Psicólogos piden para emitir la acreditación como psicoterapeuta.

La segunda de estas lógicas, que es la que se adopta dentro del EEES, supone que las competencias no se reconocen como elemento de discriminación profesional, sino que conforman un programa formativo que lleva a una persona, que en un momento inicial no domina las competencias o que es novel en ellas, a una posición de dominio de las mismas; lo que supone otorgarle el reconocimiento (título) que las acompaña y certifica. Esto implica que los distintos currícula académicos deben dejar de verse como un conjunto de asignaturas más o menos coordinado, para pasar a verse como un proceso *armónico y planificado* de *adquisición* de las competencias que resulten necesarias para desarrollar determinada clase de actividad profesional. Es decir, la competencia pasa a ser el núcleo central del proceso formativo y las asignaturas o cursos se transforman en medios para conseguir ese objetivo y dejan de ser la unidad formativa básica. Permanecerán en la inmensa mayoría de los casos, sin lugar a dudas, pero como herramientas para la formación integral de una persona titulada.

Llegando a este punto es necesario aclarar que el término actividad profesional debe ser entendido de una forma muy amplia: la actividad profesional puede ser también la investigación o la generación de nuevo conocimiento. En realidad, una actividad profesional es una actividad que suponga el desempeño de una serie de tareas que buscan determinados objetivos, no tiene por qué tratarse de profesiones habituales o reconocidas frecuentemente como tales. Pero es verdad, no obstante, que la mayoría de las personas con titulación superior sí ejercen y ejercerán en el futuro profesiones de esta clase ligadas a competencias profesionales concretas. Por ello, las competencias formativas deben entenderse en el sentido de prerequisites para acceder a la profesión y

no en el de atribuciones profesionales o tareas reservadas a una profesión frente a otras.

El propósito del EEES es adoptar una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a modelos de formación centrados en el trabajo y el aprendizaje del estudiante. Dicho de otro modo, estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el profesorado sea guía y facilitador, pero no para que sea la fuente de la que se obtiene el conocimiento. Si esto se consigue, una formación breve (3-4 cursos) puede ser más que suficiente para dotar a un estudiante de las herramientas necesarias para hacer frente a las demandas de su campo de trabajo, puesto que habrá aprendido los conceptos imprescindibles y las habilidades necesarias como para hacer frente a los problemas que se le planteen.

Un currículum universitario debe formar a personas capaces (competentes) de realizar determinadas actividades. Es decir, es necesario concretar las competencias que definen esa ocupación para desarrollar a partir de ahí el programa formativo necesario. Por tanto es necesario desarrollar una ordenación de competencias y proponer actividades que las desarrollen.

Dichas competencias deben ser específicas, es decir conocimientos relacionados, por ejemplo, con el Derecho, la Física, los Estudios Empresariales, la Psicología o la Medicina pero también conocimientos no ligados directamente a esos ámbitos pero que son necesarios para dominarlo de una manera completa. Se trata de saberes que podemos considerar auxiliares y que pueden cambiar de titulación a titulación. Por ejemplo, en el ámbito del Derecho, podría tratarse de nociones de historia, sociología o economía. Se incluirían también actividades vinculadas a las competencias específicas de carácter instrumental, cómo plantear demandas o recursos, cómo analizar y sacar conclusiones de sentencias, etc. Aquí podrían incluirse también algunos elementos instrumentales procedentes de otras disciplinas, por ejemplo, de la psicología aplicada, generando módulos sobre el manejo de la entrevista para obtener información viable o que pudiera influir en un potencial jurado. También sería necesario incluir elementos específicos del estilo de trabajo de derecho: respetar la legalidad, saber ofrecer al cliente una amplia gama de recursos jurídicos a su alcance, realizar los actos judiciales con calidad, y un buen estilo de trabajo, ser preciso a la hora de informar tanto al cliente como al juez, saber cuándo utilizar el lenguaje jurídico y cuándo no, etc. Esta lógica es la que parece acompañar a la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia cuando plantea que se incluyan materias afines dentro de la organización básica de una titulación en concreto, otra cosa distinta es el acierto que se pueda tener al incluir una u otra, y si la inclusión debe obedecer a criterios conceptuales o instrumentales.

Las competencias específicas vendrán definidas, al menos, en los Reales Decretos que concreten los diferentes planes de estudio. Pero se puede obtener información sobre ellas en los diferentes libros blancos elaborados por las redes de titulaciones organizadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y en informes y protocolos de distintas asociaciones profesionales.

Pero conjuntamente con esas competencias específicas, se deben entrenar y desarrollar otra clase de competencias que se han definido habitualmente como competencias genéricas o transversales. Son competencias de tipo formal, carentes de contenido concreto, pero ajustables a cualquier tipo de titulación y que deben ser dominadas por todas las personas con titulación superior. Se trata de dominar herramientas o estilos de trabajo que siempre son solicitados para desempeñar cualquier empleo cualificado.

Según los resultados del Proyecto Tuning, las tres competencias transversales más valoradas tanto por titulados recientes como por empleadores son: la capacidad para aprender, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, por este orden (González y Wagenaar, 2003). Por otro lado, el mundo empresarial valora en general la capacidad de resolver problemas, la iniciativa, la responsabilidad, la buena capacidad para comunicarse de modo oral y escrito y el trabajo en equipo. Ambos listados se refieren a procesos generales, no centrados en el contenido del conocimiento, sino en la gestión del mismo.

Desde un punto de vista operativo, el profesorado se puede plantear una duda: ¿se debe centrar la formación del estudiante universitaria en el dominio de estas competencias genéricas además de en las específicas relacionadas con su título? La respuesta es que la pregunta está mal planteada. Tanto las competencias específicas como las genéricas deben ser entrenadas, pero no además de, sino conjuntamente. Si se estudia detenidamente el listado de competencias genéricas, se puede observar que son competencias *formales*, es decir, casi cualquier contenido serviría para adquirirlas. Lo importante es que se dominen los estilos de trabajo que suponen dichas competencias, no el procedimiento o actividad concreta a través de la cual se aprendan y asienten. De este modo, es relativamente fácil plantear una serie de tareas que partiendo de conocimientos, instrumentos y actitudes específicas, sirvan como excusa o, mejor, vehículo para conformar las competencias genéricas. Las competencias específicas (sean conceptuales, instrumentales o actitudinales) se teñirán de procesos transversales para permitir una formación integral. Pero no hay que asustarse, los contenidos, instrumentos y herramientas que compondrán los planes de estudio serán siempre específicos. Otra cosa es que se entrenen a través de tareas de tipo genérico (trabajar en equipo, resolver tareas, aplicar el conocimiento a la práctica, dominar la presentación oral o escrita y ajustada a



destinatario, ser responsable, tener iniciativa, etc.). Por ejemplo: plantear un trabajo en grupo que consista en recoger información de las bases de datos habituales de la Economía, organizar dicha información para plantear a un potencial cliente una serie de salidas financieras, y planteárselas de modo que se respeten los criterios deontológicos típicos de la profesión, podría ser una buena forma de entrenar las competencias genéricas de organización y gestión de la información, aplicar el conocimiento a la práctica, trabajo en equipo y respecto a los criterios éticos.

En el fondo de la formación por competencias se plantea un cambio de la orientación educativa: no es necesario tanto enseñar, como orientar en cómo y qué se debe aprender. Es el propio formando el que debe ir adquiriendo las competencias a través de su propio trabajo. Por otro lado, si la reforma del sistema se dirige a garantizar la inserción laboral, gran parte de la actividad debería referirse a las competencias necesarias para ello. Lo importante es que el titulado o la titulada sepan cómo enfrentarse a las demandas de su campo de trabajo y no sólo que tengan ya instalados una serie de aprendizajes de tipo conceptual.

Trabajar desde y para las competencias tendrá importantes implicaciones en el diseño curricular. La fundamental será que la planificación de los estudios deberá hacerse en un formato arriba-abajo. Las materias o asignaturas no podrán diseñarse como un elemento finalista en sí mismo (aprender acerca de la propia materia), sino que serán un eslabón dentro de un conjunto, dentro de la titulación de la que formen parte (aprender acerca del perfil del título). Se deberá partir de las competencias que definan el título y éstas se distribuirán de una forma armónica a lo largo del plan de estudios (cursos, asignaturas), deberán dotarse de contenido de una forma planificada, a veces a través de materias y en otras ocasiones dentro de una materia.

Por tanto, la definición de una asignatura, sus contenidos y actividades deberá hacerse desde las competencias que haya que entrenar en la misma. No habrá materia sin competencias, aunque muchas competencias se formarán a través de un largo conjunto de materias y actividades.

En resumen, la estrategia educativa se basará en *aprender a aprender* lo que sea necesario para el desempeño profesional, las asignaturas se diseñarán de modo que se sitúen en el contexto del título en el que se imparten, contribuyendo a desarrollar las competencias globales de éste (Zabalza, 2003), y se hará un mejor y mayor uso de las tecnologías de la comunicación para trabajar dichas competencias tanto presencial como no presencialmente. El proceso de programar un módulo formativo cualquiera desde las competencias debe seguir cuatro pasos (García Martínez, 2007 a y b):

- a) Asignar competencias al módulo, siguiendo a ser posible un sistema coordinado.

- b) Definir objetivos para el módulo, es decir, concretar cuál va a ser la operativización de las competencias elegidas dentro del mismo.
- c) Desarrollar una serie de tareas cuya realización permita alcanzar dichos objetivos. Las tareas deben ser compatibles con el desarrollo de las competencias y el logro de los objetivos. Cada competencia elegida debe entrenarse al menos en una de las tareas planteadas.
- d) Evaluar las tareas a través de sus resultados, para comprobar si los objetivos han sido alcanzados y, por tanto, el grado de consolidación de las competencias es aceptable.

Respecto a la evaluación, si bien debe estar focalizada en resultados, no se deben confundir éstos con los contenidos o con los aspectos puramente específicos de la tarea (sean instrumentales o conceptuales), sino hay que valorar también resultados ligados a las competencias genéricas. Por ejemplo, si la tarea consiste en la presentación de informe científico, además de valorar la precisión y riqueza de los datos y el grado en que se siga el protocolo profesional de informe (caso de que exista), se deben computar también aspectos formales: control de cómo ha trabajado el grupo (no sólo de su producto final), la forma en que se presentan los datos al potencial cliente (¿el lenguaje se ajusta al destinatario?), supervisión de las garantías éticas, valoración de un uso correcto del lenguaje (ortografía, sintaxis) y evaluación de aspectos relacionados con la presentación final (fácil lectura, formato agradable, etc.). Es decir, la evaluación debe comprender tanto aspectos ligados a las competencias genéricas como a las específicas.

La enseñanza basada en competencias va a demandar un profundo cambio de estilo en la docencia universitaria. De entrada, deberemos conocer qué competencias definen el título en cuestión. Gran parte de esa información la proporcionarán los reales decretos que regulen los diferentes planes de estudio, así como trabajos comunes relativos al diseño de grados (por ejemplo, los libros blancos de las titulaciones). Pero está claro que los programas de formación de profesorado se vuelven una herramienta imprescindible. Las universidades están obligadas a diseñarlos y ponerlos en marcha, buscando para ello los recursos necesarios, ya que profundizar en la formación para la programación de competencias de una manera explícita, es una tarea que no había sido requerida hasta ahora. Digo explícita, porque implícitamente toda la programación universitaria ha logrado que las personas que han egresado de un centro universitario sean verdaderamente competentes en su trabajo. De hecho, una parte importante de la actual formación ya busca los logros basados en competencias, sólo que no se sabe que esos logros tienen ese nombre. La diferencia es más un problema de lenguaje y de procedimiento, que un problema de fondo.

Es necesario mirar el panorama actual desde una posición realista. Las nuevas metodologías educativas, aquellas que se entiende que son las más adecuadas para asentar competencias transversales, instrumentales o actitudinales no son en absoluto nuevas. Llevan años (a veces siglos) utilizándose. En general, el profesorado universitario ya las está aplicando. Se trata de formar a quienes no tengan dominio en ellas y, de modo general, insistir en cómo hacerlas operativas dentro del nuevo modelo de educación.

La programación de competencias es la segunda gran novedad que aporta el EEES, además de definir la formación en términos de tiempo del estudiante (crédito europeo). El cambio de sistema se ha diseñado para fomentar la capacidad de inserción laboral de calidad (lo que en un castellano incorrecto se suele denominar *empleabilidad*) de los estudiantes europeos. Dicha capacidad está basada en una enseñanza que compatibilice elementos teóricos y prácticos, herramientas de trabajo y reflexión crítica; y que permita la adaptación a unas ofertas de trabajo cambiantes. El panorama económico que se perfila para el futuro; apunta a una gran movilidad de los puestos de trabajo y eso quiere decir que lo más probable es que se tengan que ejercer diferentes trabajos a lo largo de su vida profesional.

Muchos de esos trabajos no estarán ligados directamente al título que consiguió en inicio, de ahí la necesidad que sean flexibles los procedimientos de acceso entre el grado y el postgrado, de una parte, y entre el postgrado y el aprendizaje continuo, por otra. Se trata de permitir que una persona pueda reorientar su carrera profesional siempre que sea posible. Para facilitar dicha movilidad es necesario que la persona domine las competencias transversales ligadas a todo título educativo superior.

Pero no se debe olvidar que la inserción laboral debe ser de calidad. La movilidad no debe ser, en ningún caso, una forma de fomentar el subempleo, es decir, de desempeñar trabajos correspondientes a un nivel formativo inferior del que se tenga, o lo que aún es peor, desempeñar un trabajo del mismo nivel formativo pero con un contrato y un sueldo correspondientes a un nivel inferior. Si esto es así, estaríamos ante una perversión brutal de lo que significa y busca el EEES. Lo que sí podrá ocurrir (y será probablemente lo habitual) es que dentro de un mismo nivel formativo se ejerzan en distintos momentos de la vida actividades o trabajos que supongan contenidos distintos y, por tanto, competencias específicas distintas.

Este requisito de movilidad se solventará a través de dos medios principales:

- a) Haber desarrollado una competencia básica de aprender a aprender, lo que permitirá a la persona titulada obtener los conocimientos y habilidades necesarias para su nueva ocupación.

- b) Haber consolidado en el momento inicial de su formación superior una serie de competencias genéricas, necesarias para todo trabajo de ese nivel y que le permitirán generalizar sus capacidades a cualquier trabajo de ese tipo. Es lógico, por tanto, que el dominio de estas competencias genéricas sea lo más demandado por los empleadores.

La Comisión Europea ha definido una serie de criterios que discriminan las atribuciones y competencias profesionales en función de los distintos niveles de formación educativa (lo que ellos denominan cualificación), cada uno de estos niveles está ligado a una serie de actividades y tareas que se deben poder llevar a cabo por parte de una persona que haya obtenido un título de dicho nivel (Descriptor de Dublín, 2002; European Qualifications Framework, 2005).

Llegado este punto, es necesario comentar que todas las competencias (tanto genéricas como específicas) tienen una orientación muy marcada hacia la tarea y que los aspectos relacionales y personales están bastante descuidados en el conjunto de la programación basada en competencias. Es cierto que esa orientación se compensa, aunque solo en cierta medida, con algunas competencias actitudinales (criterios éticos profesionales, criterios de adecuación al tipo de cliente) e interpersonales (habilidades interpersonales) que sirven para fomentar una mejor relación con otras personas, y una mejor orientación de tipo social y ciudadano. Pero sigue siendo cierto el sesgo hacia la tarea en detrimento del sesgo hacia la persona y la relación. Las competencias, como ya he comentado, están enmarcadas en un contexto laboral, profesionalizante y, sea justo o no, su foco en la tarea marca casi completamente cualquier actuación relacionada con las mismas.

Una última advertencia respecto a las competencias. Esta filosofía educativa es, en esencia, independiente de la estructura y la reglamentación que se da en el EEES. Nada en la reglamentación dice cuál debe ser el proceso educativo. La definición del crédito contempla tan sólo que en éste se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas (RD 1125/2003 de 9 de septiembre). Es decir, no se incluye ningún tipo de referencia a las competencias ni al proceso formativo, salvo en referencias generales a una educación basada en competencias, más activa y que fomente el aprendizaje. Esto quiere decir que este tipo de enseñanza basada en competencias podría hacerse (y de hecho se ha hecho) al margen del EEES. Simplemente se trata de aprovechar la reforma estructural para introducir un transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el modelo centrado en competencias es más adecuado para una estructura educativa de ciclos cortos y con sucesivas reentradas en el sistema educativo.

## V. CONCLUSIONES

El EEES va a suponer una profunda reconversión del sistema educativo superior en todos los países europeos. En general, se vive la reforma como un problema centrado en la oferta de títulos y en la estructura o ciclicidad de los mismos. Si bien es cierto que la ciclicidad grado-máster-doctorado si será un componente común en todos los estados que configuren este espacio, la oferta de titulaciones no deja de ser una cuestión puramente nacional o incluso de cada universidad.

Los verdaderos cambios profundos serán:

1. El esponjamiento o dispersión de la formación, ya que la continuación directa de los estudios de postgrado por parte de una persona graduada no se producirá en muchos casos. Los estudios de máster o doctorado se conciben más como algo ligado al aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua) que como una carrera continua.
2. La adopción de una unidad de medida formativa basada en el trabajo de quien estudia, no en el tiempo presencial de quien enseña. Esto es el crédito europeo. Es verdad que los equipos docentes tendrán que entrenarse en estrategias que les permitan calibrar correctamente el esfuerzo de los y las estudiantes. Otra ventaja adicional del EEES es su universalidad (la misma duración del esfuerzo en todas partes y en todos los planes de estudio) lo que permite mucho más fácilmente los reconocimientos y la movilidad.
3. Centrar el proceso educativo en las metodologías activas, basadas en las tareas y actividades del estudiantado, y en la adquisición de competencias. La necesidad de programar los planes de estudio a partir de competencias tanto específicas como transversales es la verdadera piedra de toque de la reforma que se propone. Eso sí, para lograr alcanzar este objetivo es necesaria una gran inversión de esfuerzos y de recursos económicos, ya que es necesario dotar al profesorado de las habilidades necesarias y, en bastantes casos, enseñarle a llevar a cabo de un modo explícito esa programación. Esto supone que se deberá reconocer y valorar de una manera explícita la tarea docente como una parte integral de la carrera profesional del profesorado universitario.
4. La programación a través de competencias acerca la formación universitaria a las necesidades sociales, y la hace más pragmática aunque no por ello menos profunda desde un punto de vista puramente científico.

## BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN EUROPEA\*. 2002. *Shared Dublin descriptors for the Bachelor's Master' and Doctoral awards*. Documento de Trabajo. Dublín (Irlanda).
- COMISIÓN EUROPEA\*. 2005. *European Qualifications Framework*. Documento de Trabajo. Bruselas (Bélgica).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN\*. 1998. *Declaración de La Sorbona*. París (Francia).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN\*. 1999. *Declaración de Bolonia*. Bolonia (Italia).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN\*. 2001. *Comunicado de Praga*. Praga (República Checa).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN\*. 2003. *Comunicado de Berlín*. Berlín (Alemania).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN\*. 2003. *Comunicado de Bergen*. Bergen (Noruega).
- DE LAVIGNE, R. 2003. *Créditos ECTS y métodos para su asignación*. Bruselas (Bélgica): Comisión Europea.
- GARCIA MARTÍNEZ, J. 2007a. «Las competencias y la nueva organización de la enseñanza». En M.<sup>a</sup> Reyes LEÓN BENÍTEZ (Coor.). *La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, pp. 163-177. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCIA MARTÍNEZ, J. 2007b. «Una estrategia para la enseñanza basada en competencias». Comunicación presentada en el *seminario pre-congreso sobre Adaptación de la Enseñanza de Metodología al Espacio Europeo de Educación Superior*. X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Barcelona: Asociación Española de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. 6 de febrero.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA\*. 2006. *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Propuesta. Madrid, 27 de noviembre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA\*. 2006. *Propuesta de directrices para la elaboración de títulos Universitarios de grado y máster*. Documento de trabajo. Madrid, 21 de diciembre.
- OMERGER, G. 2002. *Enciclopedia de Recursos Humanos*. Madrid, Artegraf.
- REAL DECRETO\* 1044/2003, de 2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE 11 de septiembre.
- 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 de 18 de septiembre.
- 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 de 25 de enero.
- REAL DECRETO\* 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. BOE de 25 de enero.
- 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 de postgrado. BOE de 20 de diciembre.*
- REAL DECRETO\* 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. BOE de 25 de enero.
- REAL DECRETO\* 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado. BOE de 10 de febrero.
- TUDELA P. (Coord.). 2003. *Competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada, Universidad de Granada.
- ZABALZA, M. A. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.