

Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programa de internacionalización

Generic competences in higher education through internationalization programs

Rosa M^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Recibido: Junio 2013

Aceptado: Septiembre 2013

Resumen

Debido a la importancia crucial que se le ha otorgado a la formación por competencias en el EEES, este artículo pretende conseguir un doble objetivo. En primer lugar, examinar la valoración que hacen los estudiantes de Grado de Educación Social de las competencias genéricas desarrolladas a través de la participación en programas de internacionalización. En segundo lugar, explorar la potencialidad de estos programas como estrategia para el desarrollo de las competencias genéricas. Para ello, este estudio examina el impacto de dos programas de internacionalización (2010-2011 y 2011-2012) de la Universidad Pablo de Olavide. El enfoque metodológico usado ha sido el estudio de casos a través de cuatro grupos de discusión. En lo que se refiere a los criterios de evaluación han sido tres: competencias logradas, utilidad de los aprendizajes y transferibilidad de las competencias adquiridas para su futuro profesional.

Los resultados más relevantes del estudio indican que los estudiantes valoran el cambio de mentalidad que ha tenido lugar en la forma de orientar su desarrollo académico y profesional de futuro. Los programas han conseguido desarrollar sobre todo las competencias interpersonales como el conocimiento de otras culturas y costumbres, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. Algunas competencias sistémicas y en menor medida las competencias instrumentales.

En definitiva, el artículo señala el significado que adquieren los proyectos internacionales para el desarrollo de las competencias genéricas así como el sentido que cobran como espacio ideal para evaluar la adquisición de las mismas. En consecuencia, se espera que este estudio sirva como un trampolín para futuras investigaciones no sólo para evaluar las competencias genéricas, sino también para evaluar el impacto específico de las estrategias de internacionalización en el desarrollo de las mismas.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), internacionalización, competencias, evaluación.

Abstract

Due to the crucial importance given to competence training in the European Higher Education Area (EHEA), this article pretends to achieve a double objective. On first place, it reviews the assessment made by Social Education grade-students' about generic skills developed throughout the participation in international programs. Second, it explores the potential of these programs as a strategy for the development of generic skills. The study reviews the impact of two internationalization programs (2010-2011 and 2011-2012) belonging to the University Pablo de Olavide. The approach used was a case study research, based on discussion groups. Four focus groups were set up, two for each of the programs studied. There were three criteria for evaluation: competences gained, learning value for the students, and transferability of competences acquired during the program to their professional future.

The key results of the study indicate that students positively value the change in their mind set regarding their academic and professional perspectives. The programs succeeded in developing interpersonal competences such as: knowledge of other cultures and customs and appreciation of diversity and multiculturalism. Some are systemic skills and some instrumental competences although to a less extent.

Consequently, the article points out the meaning that international projects acquire for the development of generic competences. The projects suggest some sort of ideal settings for assessment of generic competences. Consequently, it is hoped that this study will serve as a springboard for further research not only to assess generic competences, but also in assessing the specific impact of internationalization strategies in their own development process.

Keywords: European Higher Education Area (EHEA), internationalization, competencies, evaluation.

La internacionalización de la Educación Superior

Dentro de los procesos de globalización y del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) los procesos de internacionalización de las universidades han sido intensificados. El impulso de la modernización de las universidades españolas es actualmente uno de los ejes estratégicos más importantes en el contexto de la Estrategia Universidad 2015¹² (1) (estrategia UE-15). La estrategia

¹ El trabajo ha sido realizado con el apoyo financiero de la Comisión Europea a través del programa *Long Life Learning Programme* Erasmus para la realización de programas intensivos y de la Universidad Pablo de Olavide en la convocatoria de ayudas financieras a proyectos de docencia y de investigación en el marco del Plan Propio de Cooperación Internacional al desarrollo.

² La EU2015 es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a la modernización de las universidades españolas coordinada por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) con el apoyo de las correspondientes consejerías de las Comunidades Autónomas. Tiene como punto de partida el pleno desarrollo del EEES y la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación y persigue que las universidades estén académicamente más

UE-15 (MEC, 2010) propone un conjunto de medidas orientadas a aumentar el atractivo internacional de las universidades entre las que destacan la participación en proyectos y programas internacionales educativos.

El tema de la internacionalización de la educación superior no es un tema emergente estando íntimamente unida a su identidad desde su origen en la Edad Media. Aunque es a partir del siglo XX cuando las universidades han otorgado mayor importancia a esta dimensión (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Knight, 2006).

En el contexto europeo, las razones que impulsan a la internacionalización de la universidad han aumentado considerablemente desde el año 1987 en el que la Comisión Europea iniciaba el programa Erasmus. A partir del tratado de Lisboa (2000), la internacionalización de la universidad ha estado unida a factores relacionados con la producción y la diseminación del conocimiento y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. En el tránsito hacia el Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en un concepto estratégico estrechamente vinculado a las políticas de calidad.

En nuestro contexto, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE, 2008) reconoció en la internacionalización la estrategia fundamental para la inserción de la educación superior en un mundo cada vez más interdependiente. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados la Comisión de Expertos Internacionales de la UE-15 (2011) reconoce que la internacionalización del sistema de educación superior sigue siendo insuficiente. La movilidad internacional de los estudiantes en las universidades españolas es inferior a la media de la OCDE. Sólo el 1,8% de los estudiantes que acceden a nuestra aulas son estudiantes internacionales, mientras que en los países de la OCDE representan el 7,1% de (Fernández y Ruzo, 2004).

Por tanto, en la actualidad esta dimensión constituye una de las principales prioridades en los planes estratégicos de la mayoría de las universidades españolas. Aunque si se analizan las agendas de los Planes Estratégicos de las distintas universidades podemos constatar que se trata de un proceso heterogéneo en cuanto a los objetivos y los elementos que la caracterizan y desigual en su implantación.

Los términos utilizados para definir esta realidad son numerosos. Los autores norteamericanos generalmente usan el término ‘educación internacional’. Los investigadores de Europa, Canadá y Australia, prefieren el término ‘internacionalización’ poniendo el énfasis en el proceso (De Wit, 2001). En este trabajo se adopta la definición de internacionalización propuesta por Knight (1993, 21), entendida como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicios de la institución”. Es decir, la

preparadas, sean más eficientes y estén más internacionalizadas para afrontar el futuro. Para más información véase: <http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015/que-es.html>

internacionalización es concebida como un proceso institucional dinámico y deliberado, que impulsa una de las funciones básicas de la educación superior.

Este artículo se centra fundamentalmente en los programas de internacionalización, interpretándolos no como un fin en sí mismos sino como una herramienta para hacer efectivo este eje contribuyendo a la mejora de la calidad de la formación integral de los estudiantes en cuanto que potencian el desarrollo de competencias genéricas (Knight, 2007, 2008; Rodríguez Izquierdo, 2010) pero conscientes de que la internacionalización de la educación superior incluye un amplio conjunto de elementos y modalidades como los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, los acuerdos institucionales, la movilidad de los estudiantes y profesores, la promoción de la cooperación y otros (Fernández y Ruzo, 2004; Knight, 2006).

La movilidad en el aprendizaje es también un objetivo clave de la estrategia *Europa Educación y Formación 2020* para el crecimiento y el empleo y una dimensión fundamental de la iniciativa *Juventud en movimiento* de la Comisión Europea. Los beneficios de disfrutar de un periodo en el extranjero son múltiples, tanto personales como profesionales (Wächter, 2008; Surssock y Smidt 2010; Schomburg & Teichler, 2011).

Formación por competencias

Por otro lado, a partir de la puesta en marcha del proceso de Bolonia y de la construcción del EEES, la reforma curricular universitaria centra la atención en la formación en competencias dirigida a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa. Este enfoque ya había sido utilizado en el mundo del trabajo en la década de los sesenta. No obstante, el significado del término es muy distinto en la actualidad y nos lleva a replantearnos el desafío de lo que significa la formación universitaria de profesionales del siglo XXI. Cabría destacar el debate generado en torno a la traslación de este modelo al ámbito universitario así como la crítica que cuestiona este enfoque como dependiente de la empresa. En el fondo se abre un debate profundo en torno la finalidad de la formación universitaria que no debe ser meramente mercantilista. No entraremos en ello por falta de espacio.

Si cabe mencionar que aunque la literatura sobre competencias profesionales es extensa, el uso del concepto ha sido bastante confuso e impreciso (Boreham, 2004; Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Lévy-Leboyer, 1997; Mertens, 1996; Zarifian, 2001). No existe un consenso al respecto y a pesar de esta ambigüedad terminológica, el término ha sido incorporado al ámbito educativo. Numerosos autores (Colás Bravo, 2005; Coromina, 2006; Echeverría, 2002 y 2003; González y Waganaar, 2003; Hernández Pina *et al.*, 2005; Zabalza, 2005, entre otros) han hecho una revisión del mismo. El término competencia reúne un conjunto integrado de contenidos, capacidades y comportamientos para resolver problemas profesionales de manera eficiente. Es decir, implica un saber hacer complejo resultado de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Rodríguez Izquierdo, 2008).

El Real Decreto 1393/2007 establece que para otorgar los títulos oficiales se deberían especificar tanto las competencias genéricas como las específicas o propias del ejercicio de una determinada profesión. Ya el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) distinguía estos dos tipos de competencias. Sin embargo, es a partir del mencionado Decreto cuando las universidades comprendieron que el desempeño profesional eficiente y responsable en la actualidad exige el desarrollo de ambas. En definitiva, como afirma Rauhvargers (2011) el aprendizaje por competencias es de máxima importancia en el EEES a la hora de construir un curriculum óptimo.

Como señala Corominas (2001), las competencias genéricas tienen un carácter más universal, son más perdurables y potencian los aprendizajes continuados a lo largo de la vida. Estas competencias también son denominadas transversales, básicas, participativas o socio-emocionales. La designación también varía a nivel internacional. En Australia se llaman *key competencies*, en Nueva Zelanda *essential skills*, en Inglaterra usan la expresión *core skills*; en Canadá *employability skills*; en los Estados Unidos *workplace know-how*. En general, el enfoque de competencias genéricas está unido al conocimiento transferible a las diversas situaciones laborales, profesionales y sociales en las que puede verse inmerso el estudiante. Se desarrollan con relación a tres criterios claves (Rychen y Salganil, 2003): contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social; son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y son importantes para todas las personas puedan hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida.

Como afirma Lasnier (2000) el aprendizaje de competencias supone un saber hacer complejo e integrador caracterizado por ser un proceso activo, contextualizado, social y reflexivo. En este contexto es donde los programas de internacionalización juegan un papel fundamental en la formación universitaria proporcionando un tipo de situaciones de aprendizaje vivencial donde los estudiantes puedan desarrollar las competencias genéricas.

Aceptando las dificultades que encierra, en este trabajo vinculamos el enfoque por competencias unido a la formación integral de los estudiantes que, en cualquier caso, siempre ha formado parte de la misión de la enseñanza universitaria.

Propósito del estudio

El estudio aquí presentado está dirigido a indagar la potencialidad que tiene la inmersión en programas de internacionalización como estrategia pedagógica para la adquisición de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios.

Como objetivos específicos se han definido los siguientes:

- Examinar el impacto de dos programas de internacionalización en el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.
- Identificar los cambios que generan la participación en programas de internacionalización.

- Explorar la percepción que tienen los estudiantes sobre la transferibilidad de los aprendizajes para su futuro profesional.

Diseño y metodología

Dado el propósito del estudio se optó por un enfoque metodológico cualitativo (Van Manen, 2003; Yin, 2006) a través de dos estudios de caso. Para Stake (2005) el estudio de caso puede ser de una sola persona o de un grupo, el presentado aquí es de tipo instrumental y permite analizar el punto de vista, las opiniones e impresiones desde la perspectiva del alumnado que formaba parte de los dos programas. En este sentido, la evaluación se ha realizado desde un enfoque descriptivo-interpretativo en el cual era básico la reconstrucción de procesos internos de desarrollo de los estudiantes, donde ellos mismos nos dan cuenta de la importancia que otorgan a dichos programas en el desarrollo de competencias. La parte descriptiva se obtiene a partir de las opiniones de los estudiantes y la interpretativa a partir de las inferencias que se hacen de los significados atribuidos.

Partimos del hecho de que cualquier metodología de investigación es válida si se aborda con la sistematización y el rigor adecuado tanto desde un planteamiento cuantitativo como cualitativo o mixto (Yin, 2006). Sostenemos al igual que Van Manen, (2003) que los estudios cualitativos posibilitan el conocimiento de la situación analizada desde su propia singularidad. La finalidad de la metodología utilizada no es la generalización de los resultados sino profundizar sobre un caso concreto y contribuir a la comprensión de la realidad (Yin, 2006). Con todo, las conclusiones presentadas pueden ser susceptibles de extrapolarse, ya que el estudio de casos aporta tópicos sustantivos de generalización analítica a otros contextos (Stake, 2005).

Contexto de los casos

Los casos seleccionados han sido dos programas de internacionalización desarrollados en 2010-2011 y 2011-2012 en la universidad Pablo de Olavide. En primer lugar, un programa de estudio intensivo (en adelante PI) incardinado dentro del programa Erasmus y en el que participaron estudiantes de seis países europeos y de ocho universidades diferentes. Los PI se caracterizan por adoptar perspectivas novedosas sobre el tema de estudio y por utilizar nuevos enfoques curriculares y métodos docentes en un entorno académico internacional. Los PI ponen especial énfasis en la creatividad, el emprendimiento y la práctica. Además, estos programas fomentan una enseñanza sobre temas especializados que no se enseñan en ninguna de las instituciones participantes o se hace de manera muy limitada. En concreto, la temática de trabajo del IP giró en torno a la situación de consumo de sustancias adictivas entre los jóvenes y los métodos de rehabilitación que existen en los seis países participantes en el programa.

En segundo lugar, un programa de sensibilización sobre el norte de Marruecos dentro del plan propio de cooperación internacional de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) que se desarrolló en las “dos orillas”. Una primera parte consistió en un curso desarrollado en la universidad sobre las principales características de la realidad

socio-política y cultural de Marruecos. Y una segunda parte, de carácter práctico-vivencial a través de una visita de estudios que nos permitió la inmersión en distintos proyectos socioeducativos de cooperación desarrollados en el norte de Marruecos. La finalidad del programa fue proporcionar a los estudiantes información en profundidad y de primera mano sobre Marruecos con la finalidad de mejorar su preparación profesional como futuros agentes de cooperación internacional.

Como característica común de los dos programas destaca que no se circunscriben a contenidos teóricos y conceptuales. Por el contrario, en ambos programas se conjuga de manera complementaria un planteamiento vivencial *in situ*, en el que el plano afectivo y emocional del aprendizaje es tenido en cuenta, con la dimensión cognitiva donde se interrelacionan coherentemente conceptos, actitudes y valores. En los dos casos se proponen, entre otras, las siguientes competencias como objetivos de los programas: la habilidad para adaptarse y trabajar en un contexto internacional siendo capaces de comunicarse de manera eficaz con personas de otros contextos interculturales y de trabajar en equipo, la valoración de la diversidad, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.

Técnicas de recogida de datos

La técnica de recogida de datos utilizada fueron los grupos de discusión. Se escogió esta técnica por su utilidad para conocer y comprender en profundidad las actitudes, sentimientos, motivaciones, percepciones y opiniones desde la perspectiva de los implicados (Suárez, 2005: 34) idónea para el objetivo de nuestro trabajo. A continuación se especifican las diferentes fases llevadas a cabo para determinar la composición el número y el tamaño de los grupos.

Fase de preparación

La investigación cualitativa no se basa en un muestreo estadístico representativo, ni es necesaria una muestra muy amplia de participantes (Stake, 2005). Para la configuración de los grupos se combinó el criterio de homogeneidad y heterogeneidad sugerido por Krueger (1991) que indica que cada grupo debe ser lo suficientemente homogéneo para evitar situaciones de inhibición, condicionamiento o prevalencia de opiniones y a la vez la heterogeneidad en relación al mayor número de variables diferenciadoras dentro de un mismo colectivo. Era necesario un número de participantes que permitiera la construcción de un discurso diverso y rico donde se produjera la confrontación de puntos de vista dispares. A la vez, se combina el género, el año de carrera y la titulación que cursan.

Al tiempo se quería garantizar que existiera la posibilidad de que los sujetos tuvieran opción de intervenir durante un espacio de tiempo razonable para manifestar sus respectivas opiniones por lo que se decidió que los grupos estuvieran formados por un mínimo de 7 y un máximo de 10 personas.

Finalmente, aplicando los criterios descritos, quedaron configurados cuatro grupos de discusión. Dos por cada uno de los programas. En total, la muestra estuvo constituida por 38 alumnos (22 mujeres y 16 hombres). De los cuales, 19 participaron en el IP Erasmus y 19 en el programa de sensibilización y visita de proyectos. Los estudiantes pertenecen a tres titulaciones: 15 de educación social, 13 de trabajo social y 10 de sociología. En cuanto a la edad se encontraban entre los 19 y los 31 años. Las particularidades de los grupos quedan recogidas en la Tabla 1:

GRUPO	PROGRAMA	TITULACIÓN	CURSO	SEXO	TAMAÑO
G1	PI	Mixtos	Mixtos	5 mujeres 4 hombres	9
G2	PI	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 4 hombres	10
G3	Sensibilización y visita proyectos	Mixtos	Mixtos	6 mujeres 3 hombres	9
G4	Sensibilización y visita proyectos	Mixtos	Mixtos	5 mujeres 5 hombres	10

Tabla 1. Grupo de discusión

Fase de desarrollo

Una vez determinadas las características de los participantes de cada grupo y el tamaño de éstos, se procedió a contactar con estudiantes. Siguiendo a McMillanm y Shumacher (2005) para la selección de los participantes se consideró las posibilidades de accesibilidad que se tenía al alumnado así como que accedieron a tomar parte en la discusión. La duración de cada grupo fue de una hora y media aproximadamente.

La cuestiones generales que orientaron la discusión fueron las siguientes:

- ¿Qué competencias genéricas has desarrollado a través del programa?
- ¿Cuáles son los cambios que atribuyes a este programa?
- ¿Qué utilidad consideras que tienen las capacidades adquiridas para tu futuro desempeño profesional?

La moderadora en las sesiones opta por la mínima participación en la discusión. Limitándose a centrar el tema, presentar el procedimiento y delimitar el tiempo. Se formula una pregunta inicial abierta y se permite al grupo debatirla libremente. Cuando la discusión decae, se formula una nueva pregunta y así sucesivamente.

El discurso de los participantes fue registrado en audio para su posterior transcripción, contando con la autorización de los implicados.

Fase analítica

Uno de los mayores problemas que afectan al rigor de los estudios cualitativos es el proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman,

1994) de manera sistemática y rigurosa. Para el análisis se utilizó un sistema de categorías elaboradas *a priori* y las subcategorías surgieron de la información obtenida desde una concepción naturalista. Para avalar la fiabilidad y la consistencia interna de los resultados el proceso de asignación de categorías fue realizado por dos investigadoras siguiendo el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Fleet y Cambourne, 1984; McMillan y Schumacher, 2005) lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento, de tal manera que, según los expertos, reúne los requisitos necesarios para satisfacer las exigencias de esta investigación (Bardín, 1986): exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad. Mediante la triangulación se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces del 97%. Para ello, se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y se transformó ese número en porcentaje, en relación con el total de unidades de registro codificadas.

A continuación aparecen las categorías y los códigos asignados.

CATEGORÍA	CÓDIGO
Competencias genéricas desarrolladas	CGD
Cambios percibidos	CP
Utilidad para su futuro profesional	UFP

Tabla 2. Sistema de categorías

El programa informático *QSR N-Vivo 10* sirvió como herramienta para agilizar las operaciones que comportan la segmentación e identificación de unidades de significado y su posterior categorización.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados en función de las categorías utilizadas en el análisis de contenido. Para superar la disyuntiva cualitativo-cuantitativo se recurre a la transformación de los datos textuales en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo (Sandín, 2003; Goetz y LeCompte, 1988; Miles y Huberman, 1994). En nuestro caso se hace el recuento de frecuencias de las distintas categorías y subcategorías para revelar la cantidad de manifestaciones de los participantes aunque con ello no tratamos de enfatizar la faceta cuantitativa. Cuando identificamos un tópico o categoría estamos aislando algo que ocurre un número de veces por lo que la identificación de la frecuencia permite conocer el nivel de repeticiones de las categorías y subcategorías.

Los resultados de tipo cualitativo se abordan de manera narrativa con ilustraciones de los diferentes fragmentos de las transcripciones. Utilizamos *P.1.* para referirnos al PI y *P.2.* para el programa de sensibilización y visita de proyectos del norte de Marruecos, *G.1.* para el grupo de discusión número uno y *G.2.* para el dos.

A continuación, en la Tabla 3 se reflejan los resultados de análisis textual de cada una de las categorías que hemos utilizado para analizar los discursos y las frecuencias de apariciones de cada una de ellas.

CÓDIGO	<i>f</i>
CGD	1974
CP	393
UFP	724
TOTAL	3090

Tabla 3. Frecuencias de las categorías

Competencias genéricas desarrolladas

Subrayar que, como se aprecia en la table 3, la categoría referente a las competencias genéricas desarrolladas obtiene una frecuencia muy superior a las demás con 1974 frecuencias de un total de 3090 unidades de texto lo que representa casi dos tercios del discurso producido por los estudiantes.

Aunque existen otros sistemas de categorías para el análisis de las competencias genéricas en este trabajo se siguió la clasificación del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) por ser el documento de referencia para la aplicación de EEES en nuestro contexto. Tuning cataloga estas competencias en: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las *instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas que se consideran necesarias para el desarrollo profesional. Las *interpersonales* se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares. Por último, las *sistémicas* hacen referencia a las cualidades individuales, así como la motivación a la hora de trabajar. La Tabla 4 muestra las subcategorías asociadas a cada uno de estas competencias y la frecuencia con la que aparecen.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	<i>f</i>
Instrumental	Competencia lingüística	163
	Habilidad para trabajar en un contexto internacional	199
	Conocimiento de otras culturas y costumbres	342
	Habilidades interpersonales	288
Interpersonal	Trabajar en equipos	92
	Trabajar en equipos multidisciplinares	85
	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	304
	Capacidad para adquirir un compromiso ético	64
	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	179
Sistémicas	Seguridad en sí mismo	98
	Motivación para el trabajo	68
	Responsabilidad en el trabajo	92
TOTAL		1974

Tabla 4. Frecuencias de las subcategorías asociadas a las competencias

En primer lugar, las competencias que resultan con una frecuencia superior son las interpersonales con 1374 fragmentos. La relevancia en el discurso de esta competencia también se aprecia si consideramos el número de subcategorías que engloba (6 subcategorías) resultando la mayor variabilidad encontrada. En segundo lugar, destacan las competencias sistémicas, con 4 subcategorías, obtiene 434 menciones. Por último, a gran distancia se encuentra la competencia instrumental con 163 alusiones y sólo una subcategoría.

A continuación aportamos algunos ejemplos de los discursos producidos por los estudiantes en este sentido.

Competencia instrumental	
SUBCATEGORÍA	FRAGMENTO
Competencia lingüística	P.1. G.2. <i>“Saco la conclusión de la necesidad de aprender inglés. Está claro que los idiomas juegan un papel fundamental en mi futuro profesional”</i>
Competencia interpersonal	
Habilidad para trabajar en un contexto internacional	P.2. G.2. <i>“Ahora veo mi realidad laboral desde otro punto de vista. Me doy cuenta que el mundo no se acaba en mi ciudad. Me veo más trabajando en un contexto internacional”</i>
Conocimiento de otras culturas y costumbres	P.1. G.2 <i>“El esfuerzo por conocer la cultura del otro ha valido la pena descubrir que la cultura del otro es un gran tesoro. No importa el color o el idioma, ni nada que nos distingue. Todos somos útiles.”</i>
Habilidades interpersonales	P.1. G.2. <i>“He aprendido a mejorar mis habilidades de comunicación. También he desarrollado la empatía y la capacidad de comunicación verbal y no verbal. Ha sido muy importante aprender a escuchar y a respetar distintas formas de pensar y de hacer”</i>
Trabajar en equipos	P.1. G.1. <i>“Hemos formado una auténtica comunidad de aprendizaje. He aprendido a construir el conocimiento con iguales y a trabajar con otros”</i>
Trabajar en equipos multidisciplinares	P.1. G.1. <i>“He aprendido algunas pautas a seguir para un trabajo intercultural gratificante. He adquirido conocimientos y habilidades de cómo es trabajar con otros colegas de otros países”</i>
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	P.2. G.1. <i>“He aprendido mucho de la experiencia intercultural. Ha sido algo único para darme cuenta de las diferencias culturales y respetarlas”</i>
Capacidad para adquirir un compromiso ético	P.2. G.2. <i>“Los profesionales de allí me han dado una gran lección. Saben llevar un proyecto adelante con muy pocos recursos, con mucha creatividad y ganas de mejorar la vida de los demás. Tengo que reflexionar sobre la ética de nuestro trabajo”</i>
Competencia sistémica	
Adaptación a nuevas situaciones	P. 1. G.1. <i>“Compartir la vida con tantos compañeros de distintos lugares, me ha hecho aprender a adaptarme y a ser más flexible”</i>
Seguridad en sí mismo	P1. G.1. <i>“Me siento con más habilidades y con mayor seguridad para poder hacer bien mi trabajo”</i>
Motivación por el trabajo	P.2. G.2. <i>“Ilusión, esta es la palabra que mejor lo define: por mi preparación profesional, por mi futuro profesional”</i> P.2. G.1. <i>“Las utopías se han convertido en sueños y metas por alcanzar. Me ha inspirado y contagiado ganas de seguir trabajando con mínimos recursos”</i>
Responsabilidad en el trabajo	P.2.G.1. <i>“La responsabilidad es lo que nos hace falta a los universitarios. No aprovechamos lo que tenemos. Me tocaron las palabras de uno de los educadores: “Tenéis mucha suerte de ser universitarios”</i>

Tabla 5. Fragmentos de las subcategorías asociadas a las competencias

Atendiendo a los relatos se observa que a pesar del reconocimiento de la riqueza cultural que para los participantes ha supuesto la participación en estos programas son asimismo conscientes de las dificultades de la diversidad cultural. No niegan la parte de conflicto y crecimiento personal y profesional que demanda. Los implicados declaran que la multiculturalidad no es fácil y que hay que aprender gestionarla porque es el contexto donde van a desempeñar su profesión.

Cambios percibidos

Cuando se les pregunta por los cambios que han experimentado gracias a estos programas los participantes se centran básicamente en las siguientes subcategorías: el conocimiento propio y el cambio de actitudes (Tabla 6)

CATEGORÍA	<i>f</i>
Conocimiento propio	112
Cambio de actitudes	281
TOTAL	393

Tabla 6. Frecuencias de los cambios percibidos

Observando los totales contabilizados, se puede apreciar que la repercusión más subrayada es la categoría centrada en el cambio de actitudes (281 menciones), seguida del conocimiento propio (112 menciones). A continuación en la Tabla 7 se presentan algunos fragmentos ilustrativos en cada una de estas subcategorías:

SUBCATEGORÍA	FRAGMENTO
Conocimiento propio	P.1. G.2. <i>“He aprendido a conocerme a mí mismo y a observar mi comportamiento en otro contexto. He aprendido algo nuevo de los demás pero también de mí”</i>
Cambio de actitudes	P.1. G.1. <i>“Me ha servido para abrirme más a otras culturas sin caer en el etnocentrismo y para aceptar a los demás como son sin cuestionarles. Se me han desmontado toda una serie de ideas que tenía acerca de otras personas”</i>

Tabla 7. Fragmentos de las subcategorías asociadas con los cambios percibidos

En relación al cambio de actitudes los participantes valoran positivamente el aprendizaje que les ha supuesto el reconocimiento de sus estereotipos y prejuicios. Por ejemplo, hacen referencia a que tenían una imagen previa de Marruecos y de los profesionales que allí trabajan pero que el contacto con la realidad les ha llevado a modificar sus ideas previas. Reconocen que aunque habían tomado un curso en la universidad y conocen teóricamente como se forman los estereotipos se movían por ellos. De la misma manera, los estudiantes participantes en el PI piensan que el programa les ha hecho caer en la cuenta de lo importante que es desarrollar la dimensión internacional de sus capacidades.

Los implicados también sostienen que los aprendizajes adquiridos son significativos y han marcado un punto de inflexión en la forma de plantearse su formación. Otro de los aspectos subrayados es que gracias a los programas tienen un mejor conocimiento de sus puntos fuertes y débiles que les permite saber por donde tienen que seguir creciendo personalmente y las dimensiones en las que necesitan mayor formación. En este sentido destacan el conocimiento de otros idiomas.

Consideran que este tipo de programas debería ser un requisito obligatorio para la adquisición del título. Además, manifiestan haber aprendido más que con muchas asignaturas a lo largo de la carrera por el carácter práctico y vivencial propio de la metodología de ambos programas.

Utilidad para su futuro profesional

En la Tabla 8 se reflejan los resultados que los participantes identifican como transferibles para su futuro profesional. Están asociados, por orden de frecuencia, con el descubrimiento de un nuevo ámbito profesional (254 menciones), la mejora de su perfil profesional (211 fragmentos), la confirmación en la elección profesional (177 frecuencias) y en última posición con la adquisición de nuevas metodologías, recursos y estrategias para su desempeño profesional (82 fragmentos).

SUBCATEGORÍA	f
Adquisición de metodologías, recursos y estrategias	82
Confirmación en la elección profesional	177
Descubrimiento de un nuevo ámbito profesional	254
Internacionalización de mi perfil profesional	211
TOTAL	724

Tabla 8. Frecuencias de la utilidad para su futuro profesional

A continuación en la Tabla 9 se muestran algunos fragmentos ilustrativos relacionados con el discurso sobre la utilidad para su futuro profesional.

SUBCATEGORÍA	FRAGMENTO
Adquisición de metodologías, recursos y estrategias	P.1. G.1. <i>“He descubierto métodos y recursos que me han aportado nuevos instrumentos y herramientas prácticas de trabajo que mi formación no me había cubierto (...) Serán muy eficaces para mi futuro profesional”</i>
Confirmación en la elección profesional	P.2. G.1. <i>“Me he reafirmado en lo que sospechaba: esto es lo mío y voy a dedicar mi vida. Siento con más firmeza la vocación por lo que estudio”</i>
Descubrimiento de un nuevo ámbito profesional	P.2. G.2. <i>“Se ha abierto una nueva línea de trabajo en mi formación: la cooperación internacional al desarrollo (...) También el campo de la inmigración. Me gustaría seguir con un máster sobre algo de esto”</i>
Internacionalización de mi	P.1. G.1. <i>“Este programa me ha ayudado a darme cuenta</i>

perfil profesional	<i>de la importancia de lo internacional para mi perfil futuro</i>
--------------------	--

Tabla 9. Fragmentos de las subcategorías asociadas con la utilidad para su futuro profesional

La percepción de los participantes se centra en sostener que estas experiencias les han resultado muy útiles. Mencionan una serie de «beneficios añadidos» o aspectos que ni se contemplaban explícitamente en el diseño del programa pero que los estudiantes han valorado muy positivamente. Los participantes indican que la experiencia les ha supuesto un crecimiento personal y profesional en el que han aprendido cosas que nadie se había propuesto como objetivos explícitos de los programas. Además, añaden que el hecho de visitar otras culturas o entrar en contacto con personas de otros países les ayuda a entender mejor donde se encuentran y a ver con mayor claridad aspectos de la realidad que normalmente no ven que marcarán su desarrollo profesional.

Discusión

El objetivo del estudio es analizar el impacto de dos proyectos internacionales en el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios. Los resultados más relevantes indican que los programas evaluados contribuyen al desarrollo de competencias genéricas cada vez más necesarias en los contextos profesionales en un mundo globalizado.

En primer lugar, las competencias genéricas desarrolladas gracias los programas de internacionalización son múltiples. Las más mencionadas por los participantes son las de carácter interpersonal (1374 menciones) como el conocimiento de otras culturas y costumbres, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, el desarrollo de las habilidades interpersonales o la capacidad de trabajo en contextos internacionales, entre otras. Algunas son competencias sistémicas (434 fragmentos) como la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, la seguridad en sí mismo, y la motivación y responsabilidad en el trabajo. Y en menor medida las instrumentales (163 frecuencias) como la habilidad para trabajar en una segunda lengua.

El discurso de los participantes parece indicar que las instituciones de educación superior deberían ofrecer este tipo de programas internacionales entre sus estudiantes para potenciar la adquisición de competencias que podrían no adquirirse de otro modo con los cursos convencionales. A través de los resultados del estudio comprobamos que las estrategias metodológicas de aprendizaje idóneas para adquirir estas competencias son las que confrontan a los estudiantes con contextos interculturales posibilitando la oportunidad de interactuar en un contexto vivencial real. Autores como Anderson *et al.* (2006), De Santos (2004); Olson y Kroeger (2001) y Williams (2005) han indicado que el desarrollo de la actitud intercultural y de respeto a otras culturas se correlaciona con las experiencias personales de inmersión o contacto con otras culturas. Los mismos estudiantes constatan que estas competencias se desarrollan

cuando viven la experiencia de compartir con personas diferentes, cuando pueden contrastar sus perspectivas y actitudes con otra realidad social diferente señalando la importancia de este tipo de aprendizajes. Resultados también coherentes con las propuestas de Corominas *et al.* (2006). En definitiva cuando trabajamos competencias genéricas como la interculturalidad la exposición a otro contexto cultural permite adquirir la comprensión de la misma como un elemento enriquecedor pero a la vez con realismo en cuanto que no exenta de dificultades.

En segundo lugar, los participantes destacan que han realizado un cambio sobre todo de actitud en la forma de orientar su desarrollo académico y profesional, afianzando convicciones o ampliando la perspectiva de trabajo futuro en un entorno internacional. En este contexto, los estudiantes coinciden en reconocer que este tipo de programas sirve para ampliar la internacionalización de su perfil necesario para funcionar en contextos extranjeros y para la toma de conciencia de los propios estereotipos y prejuicios. Estos efectos sobre su aprendizaje son valorados muy positivamente por los mismos estudiantes reconociendo que les ha sido una experiencia muy útil para su formación integral.

En tercer lugar, los resultados subrayan que los proyectos de internacionalización juegan un importante papel en la transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones de trabajo en congruencia con el enfoque del EEES. En los objetivos del proceso de Bolonia se reconoce la internacionalización como estrategia de mejora de la calidad de la formación universitaria tratando de dar una respuesta más ajustada a las nuevas demandas que tanto la sociedad como los individuos reclaman a la universidad (European University Association, 2007). Los resultados nos llevan a la conclusión de que en el momento de cambios que afronta la educación superior actualmente (UE-15), los programas de internacionalización parecen especialmente relevantes y oportunos para el desarrollo de competencias genéricas necesarias para funcionar con eficacia en el siglo XXI.

Por último es necesario matizar que los efectos que se han identificado en estos estudiantes no son un cambio «causado» exclusivamente por la participación en estos programas. Es plausible pensar que estos programas habrán tenido algunos efectos en el desarrollo de las competencias genéricas adquiridas por los participantes pero esos cambios están también determinados por otros factores contextuales además de por el impacto de los mismos. Todo ello imposibilita hablar de la transferencia del programa en términos de «causalidad lineal». No queremos pecar de una visión simplista al entender que el desarrollo de las competencias genéricas se trata de un proceso complejo y, por tanto, dinámico y recursivo que requiere muchas acciones coordinadas y con sentido. Sin embargo, podemos concluir que los programas evaluados cumplen un papel importante en ese objetivo y representan uno de los factores que inciden en su desarrollo.

Conclusiones

Este trabajo argumenta la internacionalización no sólo como algo positivo, sino también como un componente clave muy relevante de la evolución de la educación superior y como estrategia formativa para el desarrollo de las competencias genéricas. Los esfuerzos por desarrollar las iniciativas internacionales y garantizar la calidad de la formación son parte integral del entorno de la educación universitaria internacional.

Este estudio confirma también que los proyectos internacionales cobran sentido como un espacio ideal para evaluar la adquisición de competencias. En consecuencia, se espera que sirva como un trampolín para futuras investigaciones no sólo para evaluar las competencias genéricas, sino también para evaluar el impacto específico de las estrategias de internacionalización en el desarrollo de las mismas.

Sin embargo, en el contexto y coyuntura de crisis financiera que atraviesa nuestro país y la totalidad de la Unión Europea en el que lamentablemente se han reducido los presupuestos para apoyar este tipo de proyectos cabe hacer una llamada de atención respecto a las prioridades de las políticas universitarias que debe seguir atendiendo las metas de la Europa 2020. Este recorte presupuestario en la asignación de partidas para la enseñanza superior no debería poner en peligro el beneficio de estos programas para la formación integral de los estudiantes universitarios.

La formación universitaria debe otorgar importancia y dedicar recursos humanos y económicos a este tipo de programas internacionales para la adquisición de competencias genéricas que permite el desarrollo integral de los estudiantes. Parece evidente que si las universidades no integran este tipo de actividades en sus programas formativos no se podrá lograr el desarrollo de determinadas competencias importantes para el desempeño ciudadano y profesional en el mundo contemporáneo. Por otra parte, se requiere que este tipo de programas se vinculen a un determinado enfoque didáctico-pedagógico que implica un cambio metodológico claro y no solo un cambio de escenario. Esto conlleva, en el desarrollo de un nuevo modelo formativo internacional, dejar de lado la excesiva teorización o desconexión de la práctica, para abrirse a modelos formativos mucho más flexibles e interactivos en los que tengan gran importancia la integración multidisciplinar, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, etc. Un cambio de paradigma que supone, en muchos casos, modificar hábitos y costumbres de profesores y apostar por el desarrollo profesional del profesorado.

En relación a las limitaciones de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica ya hemos señalado que por el tipo de trabajo presentado no se pretende la generalización de conclusiones, con todo susceptibles de transferir bajo una mirada crítica (Brown y Yule, 1998). Por tanto, los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con precaución.

Sugerimos continuar avanzando simultáneamente en dos caminos. En primer lugar, sería deseable poder extender este estudio a una muestra mayor de estudiantes de otras universidades con el propósito de generalizar los resultados a otros contextos

universitarios. En segundo lugar, en próximas repeticiones se podría introducir un cambio metodológico complementando el estudio con otras técnicas de recogida de datos. A pesar de que afirmamos la adecuación de las discusiones de grupo para la obtención de datos sobre las percepciones y opiniones de los sujetos en relación a un determinado tema de estudio como es la transferencia y el impacto de los programas analizados.

Referencias bibliográficas

- ALTBACH, P.; REISBERG, L. Y RUMBLEY, L. (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- ANDERSON, P. H., LAWTON, L., REXEISEN, R. J. Y HUBBARD, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- BARDÍN, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Akal.
- BOREHAM, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52, 1, 5-17.
- BROWN, G. Y YULE, G. (1998). *Discourse analysis*. Cambridge: University Press.
- COLÁS BRAVO, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias, en P. Colás Bravo y J. de Pablos Pons (Coords.), *La universidad en la Unión Europea*, 101-123. Málaga: Ediciones Aljibe,
- COMISIÓN DE EXPERTOS INTERNACIONALES DE LA EU2015 (2011). *Audacia para llegar lejos: Universidades fuertes para la España del mañana*. <http://www.educacion.gob.es/eu2015> (Consultado el 7 de febrero de 2013).
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE) (2008). *La universidad española en cifras*. Madrid: Observatorio Universitario.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- COROMINAS, E. et al. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336.
- DE SANTOS, F. (2004). *Desarrollo de la Competencia Intercultural en Alumnado Universitario: Una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis Doctoral Mide. Barcelona: UB.

- DE WIT, H. (2001). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing.
- ECHEVERRÍA, A. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- (2003): Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2007). *Europe's University beyond 2010: Diversity with a common purpose*. Bruselas: European University Association.
- FERNÁNDEZ, S. Y RUZO SANMARTÍN, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: Un análisis de los países OCDE. *Revista de Educación*, 335, 385-413.
- FLEET, A. Y CAMBOURNE, B. (1984). The coding of naturalistic data. *Research in Education*, 41, 1-15.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., FONSECA ROSARIO, P. Y RUBIO ESPÍN, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- KNIGHT, J. (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*, IX, 1, 6-22.
- (2006): *Internationalization of Higher Education: New directions, new challenges* (IAU 2nd Global Survey report). Paris: IAU.
- (2007): Internationalization Brings Important Benefits as Well as Risks. *International Higher Education*, 46, 284-299.
- (2008): *Higher Education in Turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense.
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation
- (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- LÉVY-LEVOYER, C. (1997). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MCMILLANM, J. Y SHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: OIT/CINTERFOR.
- MILES, M. Y HUBERMAN, A. M. (1994). Data management and analysis methods, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.) *Handbook of qualitative research*, 429-444. London: Sage Publication.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Estrategia universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4> (Consultado el 11 de enero de 2011).
- OLSON, C. Y KROEGER, K. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5 (2), 116-137.
- RAUHVARGERS, A. (2011). Achieving Bologna goals: Where does Europe stand ahead of 2010. *Journal of Studies in International Education*. 15 (1), 4-24.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M^a (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 11, 131-147.
- (2010), *El desafío de la internacionalización y de la calidad de la Educación Superior en España*. Actas Simposio Internacional de Evaluación para la Calidad de la Enseñanza Superior. Universidad de Huelva, 27 y 28 de septiembre.
- RYCHEN, D. S.Y SALGANIK, L. H. (2003) (Eds.). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD: DeSeCo publications. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (Consultado el 24 de septiembre de 2010).
- SANDÍN, M^a. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- SCHOMBURG, H. Y TEICHLER, U. (eds.) (2011). *Employability and mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key results of the Bologna process*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- STAKE, R. E. (2005). Qualitative case studies, en N. K. Denzin y y. S. Lincoln, Y. S. (Ed.) *Sage handbook of qualitative research* (3^a ed.), 443-466. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- SURSOCK, A. Y SMIDT, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Research and Consulting Ltd.

- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WÄCHTER, B. (2008). Mobility and internationalisation in the European Higher Education Area, en M. Kelo (ed.), 13-42. *Beyond 2010: Priorities and challenges for Higher Education in the next decade*. Bonn: Lemmens,
- WILLIAMS, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9, 356-371.
- YIN, R. (2006). Case Study Methods, en J. L. Green, G. Camili y P. B. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, 111-122. Mahwah: Erlbaum.
- ZABALZA, J. M. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.

Correspondencia con las autoras

Rosa María RODRÍGUEZ IZQUIERDO
Departamento de Educación y Psicología Social (Área de Didáctica)
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, km.1.
41013 Sevilla.
Teléfono: 954348535
e-mail: rmrodizq@upo.es