

Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación

Carmen María Fernández García y María del Carmen Rodríguez Menéndez
Universidad de Oviedo

Resumen

El año 2010 se vislumbra como el horizonte que marcará el inicio de interesantes cambios en el ámbito de la Educación Superior. Las razones que explican esta circunstancia son variadas: deficiencias observadas en algunos modelos nacionales de Educación Superior, insuficiente competitividad de las instituciones de Educación Superior Europea o la necesidad de ajustar la formación universitaria a las demandas sociales o del mercado laboral, son algunas de ellas (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). Si analizamos esta circunstancia en relación con el nuevo modelo de curriculum vitae europeo rápidamente vislumbraremos que los ámbitos de educación formal, no formal e informal adquirirán un nuevo protagonismo y se encontrarán más íntimamente entrelazados de lo que lo habían estado hasta ahora. Así pues, el propósito de este artículo será la reflexión sobre los nuevos papeles que deberán asumir los diferentes espacios y agentes de educación en la formación de los ciudadanos europeos.

Abstract

Formal, not formal and informal education in the european higher education space. New requirements for the processes of formation in education. The year 2010 is expected as the beginning of interesting and important changes in European Higher Education. There are several reasons to explain this circumstance: deficiencies in some national Higher Education systems, insufficient competitiveness of European institutions of Higher Education or the need for a better adjustment between universities, the society and the labour market (Van Der Wende, 2000; Van Der Wende & Westerheijden, 2001; Comisión Comunidades Europeas, 2003; Froment, 2003). If we analyze this fact in relation with the new European curriculum vitae we can conclude that formal, not formal and informal education will acquire more relevance. Moreover, they will be more intimately related than now. We can affirm that the aim of this paper is to analyse the roles that will be undertaken by agents and institutions with responsibility in European citizens' education.

Introducción

Siguiendo los documentos que han ido construyendo el llamado Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) desde finales de la década de los noventa, se puede afirmar que la reforma en el diseño de los planes y programas de estudio universitarios resultará inevitable. En este sentido, se apuesta ahora por procedimientos que serán claramente diferentes de los seguidos hasta ahora. En cualquier caso, debemos mencionar que ninguna de las directrices pretende la eliminación de la diversidad, de las particularidades, sino más bien la consecución de una cierta convergencia de las estructuras (Van Der Wende, 2000; Froment, 2003) que pueda facilitar la convalidación o la movilidad de los ciudadanos europeos.

Evolución en los planes de estudio

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto puede decirse que, a medida que la Universidad ha ido evolucionado, ha tenido lugar un cambio en la concepción de sus planes de estudios, adaptándose, como mantiene Rué (2004b) al modelo social y productivo en el que se encuentra inserta como institución. En la tabla recogida a continuación exponemos, de una manera sintética, las ideas principales que comentaremos y que reflejan el proceso de adaptación de la Universidad a las exigencias de los nuevos tiempos.

Tabla 1. *Ámbitos de educación en la Universidad*

MODELO UNIVERSIDAD	ÁMBITO DE EDUCACIÓN PREFERENTE
Década de los 70 y 80	Educación formal
Década de los 90	Educación no formal, educación formal
Siglo XXI: EEES	Educación no formal, educación formal y educación informal

En los estudios que se encontraban vigentes en las Universidades españolas durante la década de los 70 y 80, se observaba una fuerte presencia de estrategias situadas en el ámbito de lo propiamente formal. En casi todos los casos, los programas estaban pensados con un carácter claramente disciplinar y, siguiendo el criterio metodológico (Trilla, 1993), claramente «escolar»: clases presenciales, forma colectiva de aprendizaje, fuerte separación entre el rol del profesor y del alumno, espacios y tiempos diferenciados, currículum graduado y descontextualización del aprendizaje. No obstante,

debemos mencionar que también han existido algunos modelos de Universidad situados metodológicamente¹ hablando, en el ámbito de la educación no formal, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que se desmarca de lo formal por su carácter no presencial.

A medida que los nuevos planes de estudio fueron adquiriendo un mayor protagonismo, algunos cambios empezaron a hacerse realidad durante la década de los 90. Las asignaturas dejan de ser anuales como única posibilidad y una nueva terminología comienza a hacerse familiar, dando lugar a asignaturas troncales, optativas (comunes o de especialidad), libre configuración y créditos correspondientes a clases prácticas, por resaltar algunos ejemplos. En esta circunstancia, y en la medida en que no todas las clases son presenciales ni teóricas (y por tanto no siempre se produce la descontextualización del aprendizaje de la que hemos hablado), la educación no formal comienza a asumir un mayor protagonismo dentro de la Educación Superior. Bien es cierto que el peso de las disciplinas y de lo formal aún sigue estando vigente, como lastre del modelo de Universidad española dominante hasta el momento.

En los dos modelos comentados hasta el momento se considera como relativamente normal la idea de la educación como proceso terminal. Realizando un análisis detenido de ambos modelos pueden detectarse algunas deficiencias², que han motivado en parte la irrupción de nuevas formas de organización y concepción de la enseñanza universitaria. Podríamos decir que en muchos aspectos se trata de una continuación de las estrategias, enfoque y *modus operandi* típicos de las instituciones educativas por las que han pasado los estudiantes previamente (Educación Primaria y Educación Secundaria). Es decir, se constata una cierta uniformidad y continuidad en la cultura académica y docente de las diversas etapas del sistema educativo en su conjunto. De esta manera, se ha extendido y admitido una imagen que presupone la normalidad de una concepción de estudio - formación fuertemente conceptual y disciplinar durante un periodo concreto de la vida. Especialmente en el caso de la Universidad española debemos decir que, aún hoy en día, la posibilidad de alternar periodos de estudio - trabajo o de simultanearlos, se considera como un hecho absolutamente excepcional. No sucede así en otros países como Alemania o los países nórdicos y por esta razón, el cambio que se aproxima en el ámbito de la Educación Superior, sin prisa pero sin pausa, resultará especialmente complejo en nuestro país (Kivinen & Nurmi, 2003³; Rué, 2004b). Parece evidente entonces que el modelo español de Educación Superior se aleja mucho más del ideal buscado ahora que el de otros países europeos.

El EEES supone la irrupción en el panorama educativo de cuestiones que hasta ahora habían permanecido relegadas al ámbito de la educación informal, junto con los ya existentes elementos de la educación formal y no formal. Un claro ejemplo de ello es la potencialidad educativa que puede ofrecer la movilidad. En la medida en que actualmente se considera recomendable que todo estudiante universitario realice estancias en otros países como parte de sus estudios, se abre un amplio abanico de posibilidades educativas que hasta ahora se consideraban pertenecientes al ámbito de lo más puramente informal. La situación cambiará aún más al recoger el Suplemento Europeo al título el tiempo y programa formativo completado por el estudiante durante su estancia en el extranjero. Su importancia se resaltarán de manera importante en la medida en que como comentaremos más adelante el nuevo modelo de currículum vitae europeo permitirá reseñar las actitudes o habilidades personales que hayan podido derivarse de experiencias como ésta.

En este sentido, más allá del simple dominio de idiomas⁴, deben resaltarse la capacidad personal de adaptarse a otras culturas, comprender el modo de vida de otros entornos socioculturales, establecer relaciones personales con personas pertenecientes a otros contextos, mostrar una considerable capacidad de autonomía e independencia, etc. Froment (2003, p. 27) va incluso más allá en sus reflexiones y señala cómo esta posibilidad de movimiento puede resultar útil en un sentido más amplio *“It is difficult to deny that the people one meets during one’s period of studies and particularly during the years that one has spent in a university are very often those who will be one’s friends, those whom one will contact, call upon, or refer to in one’s work (...) They will create a temptation to return to this place, to go back there to work”*⁵. Por lo tanto, esta movilidad servirá también como elemento favorecedor de la eficiencia económica, como entrenamiento para la flexibilidad geográfica a la que con bastante probabilidad se verán sometidos los universitarios en su etapa adulta de empleo (Andrés Zambrana y Manzano Arrondo, 2004; Palomero Pescador y Torregro Egado, 2004). En efecto, dada la evolución experimentada por el mercado laboral y las condiciones económicas, cada vez resulta más frecuente que no se desempeñe un mismo empleo durante toda la carrera profesional y que éste deba desarrollarse en entornos geográficos diferentes de la propia comunidad o país, llevando a situaciones de mayor inestabilidad e incertidumbre.

A través de estas breves reflexiones queda constancia de que la complejidad de los ámbitos educativos que intervienen en la Universidad se ha incrementado considerablemente. Para entender esta transformación resulta imprescindible situar esta coyuntura de fuerte cambio en el contexto de la

que ha dado en llamarse como «Sociedad del Conocimiento», un entorno en que los individuos deberán ser capaces de gestionar, administrar y dirigir su propio proceso de adquisición del conocimiento. Como hemos visto, ya no es suficiente con acumular conocimientos durante un periodo de tiempo de nuestras vidas sino que, por el contrario, será necesario desarrollar una tipología muy amplia de habilidades, actitudes, estrategias en el transcurso de nuestra existencia vital. Nos detendremos en el análisis de esta cuestión para intentar determinar la presencia que cada uno de los ámbitos de educación puede tener en esta nueva concepción social y educativa.

Los cambios y retos que hemos planteado quedan más patentes, si cabe, cuando analizamos todas estas reflexiones conjuntamente con el modelo de currículum europeo al que hacíamos referencia al comenzar estas páginas. Si realizamos una reestructuración de sus apartados, advertiremos que en él se recogen elementos vinculados hasta ahora a la educación formal, no formal e informal. Se espera por lo tanto que los ciudadanos europeos sean capaces de desarrollarse integral e integradoramente. Deberán mostrar capacidad de beneficiarse y extraer el máximo partido de una nueva concepción educativa que no se liga exclusivamente a los conocimientos académicos adquiridos durante el periodo «escolar»⁶, sino que requiere saber explorar las potencialidades de aprender en cualquier momento y nutrirse de todas las experiencias de nuestra vida (en el trabajo, en la realización de un viaje, a través del intercambio de información en redes internacionales, mediante el uso de recursos y programas de educación a distancia, etc.). En definitiva, se trata de mostrar la capacidad de aprender a aprender. De esta manera puede decirse que *“La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: biblioteca, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc”* (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004, p. 65).

A continuación, ofrecemos algunas muestras de la presencia explícita que los diversos ámbitos de educación poseen en el nuevo modelo de currículum vitae europeo:

- Educación formal: título de la cualificación obtenida, materias cursadas
- Educación no formal: capacidades adquiridas en la vida educativa o profesional no avaladas por un diploma oficial
- Educación informal: vivir y trabajar con otras personas, coordinación y administración de personas, lengua materna

Los diversos ámbitos de educación en la futura universidad española: el caso de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”

La importancia de las áreas de conocimiento, su relevancia para la formación cultural y personal del individuo, parecen quedar ahora en un segundo plano, cediendo todo su protagonismo a la contribución concreta y precisa que los estudios pueden realizar para la consecución de los diversos perfiles profesionales. Esta circunstancia hace patente “*la relación estrecha entre formación y ejercicio de la profesionalidad (...). Requiere, de modo complementario, atender a las demandas del entorno productivo*” (Rué, 2004b, p. 46). Dicho en otros términos la acreditación de las titulaciones descansa irremediablemente en su capacidad para asegurar las competencias demandadas por la sociedad o el mercado, con todos los efectos positivos pero también perversos que ello puede tener. Esta circunstancia es especialmente evidente en determinados campos de conocimiento y posee indudables consecuencias en lo que respecta a la libre competencia entre Universidades públicas y la mercantilización del servicio educativo (Fueyo Gutierrez, 2004; Martínez Bonafé, 2004).

Podría decirse que el efecto más inmediato de esta circunstancia es que los títulos académicos se consideran “*en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias*” (González, & Wagenaar, 2003, p. 34). Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades y capacidades que se espera que el estudiante haya aprendido una vez cursada la titulación. Además, dichas competencias pueden ser de dos tipos: específicas y genéricas. Las primeras incluyen las destrezas y los conocimientos que están relacionados con un área temática determinada y, por tanto, serán objeto de su desarrollo aquellas titulaciones que se relacionan de forma más directa con dicha área temática. En cuanto a las competencias genéricas, éstas se identifican con las habilidades, conocimientos y capacidades que se desea que un alumno universitario haya adquirido a lo largo de su carrera universitaria, con independencia de la titulación que esté cursando⁷. Ejemplos de este tipo de habilidades serían la capacidad para trabajar en equipo, el dominio del análisis y la síntesis, la adaptación a nuevas situaciones o la resolución de problemas. Este aspecto es sin lugar a dudas muy novedoso, pues incluye un conjunto de recursos personales que son necesarios para desempeñar adecuadamente un trabajo y que la universidad española no había incluido en sus planes de estudio hasta el momento.

No queremos con ello decir que la capacidad de trabajo en equipo o la posibilidad de despertar el espíritu crítico no tuvieran lugar anteriormente en

la Universidad, pero sí que estos factores comienzan a ser entendidos como claves de las que una institución de educación formal como la Universidad ha de ocuparse y que deberán ser explícitos. Por lo tanto, todas estas cuestiones y muchas otras que ni siquiera hemos esbozado, pasarán a constituir elementos importantes de las programaciones y documentación oficial que regirá cada una de las titulaciones. Dejarán por lo tanto, de ser elementos colaterales que se adquieren al hilo de otros conocimientos y pasarán a convertirse en dimensiones centrales del proceso educativo, en un nivel de jerarquía idéntico al que podrían desempeñar las dimensiones conceptuales o procedimentales.

Si analizamos el documento⁸ de propuesta de las titulaciones de grado de “Pedagogía” y de “Educación Social”, observamos que se ha establecido una línea de análisis que diferencia entre competencias transversales (que se corresponden con las que el Proyecto Tunnig denomina como “genéricas”) y competencias específicas. Si bien las competencias transversales son comunes a ambas titulaciones, no sucede así en el caso de las específicas. Aunque en ocasiones habrá coincidencia, sin embargo en muchas otras existirán competencias propias y diferentes para cada una de las dos titulaciones.

Dentro de las competencias transversales (o genéricas) son de destacar algunas que están directamente relacionadas con el ámbito actitudinal (aprender a ser). Así, por ejemplo, se establece la necesidad de que un pedagogo o educador social adquiera durante su carrera universitaria, recursos tales como: la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, iniciativa y espíritu emprendedor, etc. Sin lugar a dudas esto supone dar una importancia determinante dentro de la Universidad al ámbito de la educación informal. Este tipo de habilidades y destrezas pueden adquirirse, o no, en las actuales facultades y escuelas universitarias; sin embargo, no forman parte del plan de estudios, por lo que la acción educativa necesaria para su adquisición, no se presenta bajo una forma explícita. Es decir, nos encontramos ante capacidades que se derivan de procesos de enseñanza-aprendizaje cuya forma educativa no emerge actualmente como algo distinto al curso propio de la acción general. Ello implica que hasta ahora han transcurrido entremezcladas con los procesos de interacción cotidianos que se dan en la vida universitaria.

Por otro lado, el desarrollo de este tipo de habilidades no sólo depende de los procesos que tienen lugar en el contexto universitario, sino que se relaciona con el mayor cúmulo de experiencias en las que el estudiante se

encuentra inmerso en su vida cotidiana: en su familia, con su grupo de amigos, etc. Esta situación genera profundas diferencias individuales en cuanto a la posesión de este tipo habilidades y capacidades, pues depende de la historia individual de cada persona el haberlas adquirido o no. Esta circunstancia ha provocado que, con frecuencia, el profesorado universitario se haya encontrado con una casuística muy particular. En ocasiones, hemos tenido estudiantes que poseían los conocimientos y saberes académicos necesarios para desarrollar una serie de competencias profesionales; sin embargo, estos mismos sujetos carecían de las actitudes (habilidades de relación interpersonal) necesarias para desarrollar eficazmente una tarea profesional. Ante esta coyuntura y excepto en casos puntuales en las que estas habilidades definían el trabajo a realizar caso del prácticum, se suele optar por aprobar a la persona dado que demuestra poseer los conocimientos establecidos en el programa. La gran novedad de los procesos de convergencia europea es que esta situación podrá y deberá modificarse, en tanto que dichas habilidades formarán parte del conjunto de competencias a desarrollar. El proceso de aprendizaje podrá ser calificado de erróneo o insuficiente si no somos capaces de conseguir que, como fruto de las estrategias didácticas planteadas, el alumno haya sido capaz de dominar dichas competencias.

Naturalmente, no se trata de una tarea individualizada de cada docente sino más bien de un trabajo claramente grupal, en el que los profesores pertenecientes a las distintas áreas deberán emprender la tarea conjunta de romper los límites de su propia disciplina, implicándose en una tarea compartida para garantizar el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Esta tarea puede parecer utópica, compleja y casi imposible dadas las actuales dinámicas de funcionamiento de nuestras Universidades. En cualquier caso, no deberíamos perder de vista que del logro de este objetivo común puede depender que los diferentes estudios reúnan los estándares mínimos de calidad que les permitan ser acreditados y válidos en el contexto europeo (Van Der Wende & Westerheijden, 2001).

La anterior afirmación conlleva consideraciones de orden teórico importantes, pues lejos de estar perfectamente acotada exige, a juicio de algunos autores (Fueyo Gutierrez, 2004; Palomero Pescador y Torrego Egido, 2004; Torrego Egido, 2004) repensar y definir con exactitud la extensión y significado que se otorga al término "calidad". En efecto, ésta puede ser entendida en el ámbito de la eficiencia económica, de la excelencia, la distinción, pero también de logro de la equidad, de dinamización de procesos de mejora. Sin duda alguna, interpretarla en uno u otro sentido, supone consecuencias y procesos diferentes en su esencia y en su planteamiento.

Dificultades planteadas en los procesos de evaluación

La situación descrita genera, sin embargo, algunos problemas que sin ser imposibles de solucionar, sí dificultarán el proceso. En particular, nos queremos referir a los inconvenientes que existen acerca de la posibilidad de evaluar las actitudes. Sin lugar a dudas, el modelo de competencias hace evidente un incremento de la complejidad de los sistemas de evaluación universitarios, exigiendo que éstos atiendan a múltiples variables y a una serie de relaciones multi-causales (Fueyo Gutierrez, 2004; Palacios Picos, 2004). Por el tipo de elementos que se deben trabajar (conocimientos, actitudes, valores, etc.) se requerirá una mayor diversidad de los instrumentos de evaluación, que deberán adecuarse a los diferentes resultados de aprendizaje esperados en los alumnos.

De este modo, la evaluación del desempeño de los estudiantes se desplaza del conocimiento como referencia dominante, hacia una evaluación que se centra en las competencias, capacidades y procesos (González & Wagenaar, 2003). Como consecuencia se genera una situación de especial complejidad, a la que se añade la dificultad de valorar un campo como el de las actitudes que está vinculado, como hemos dicho, a toda la historia personal del sujeto. Ésta es quizás una de las consecuencias más evidentes al intentar «formalizar» o plantear sistematizadamente, como acostumbramos a hacer en las clases universitarias, una dimensión educativa que escapa a la cultura academicista y que, hasta el momento, había permanecido en el ámbito de lo informal y, por tanto, de lo espontáneo. Es evidente que, en la mayoría de las ocasiones, este tipo de cuestiones transcurrían de un modo indiferenciado junto con otros muchos procesos que tenían lugar en la vida de los alumnos, sin embargo, en la medida en que ahora pasan a convertirse en elementos intencionales, metódicos, sistemáticos, que deben ser objeto de valoración (o dicho en otros términos de cuantificación y evaluación) los parámetros se transforman necesariamente.

No obstante, es importante resaltar que la Universidad se dirige hacia un modelo de evaluación de productos, de resultados finales aunque también simultáneamente a un ámbito en el que las actitudes están cobrando un mayor protagonismo. Esta paradoja plantea dificultades de todo tipo al intentar ajustar un modelo de resultados a una esfera en la que lo sustancial son, por el contrario, los procesos.

Conclusión

Sin ánimo de exhaustividad podemos señalar que el Espacio Europeo de la Educación Superior implica un cambio absoluto de mentalidad en los

docentes y en los estudiantes, una transformación en sus maneras de actuar, en las reglas implícitas de sus relaciones y expectativas (Rué, 2004b). Hemos reseñado que los modelos de Universidad que se han ido instaurando progresivamente han supuesto la ampliación del espectro educativo cubierto por la institución universitaria. Así, ésta ha pasado de estar centrada casi exclusivamente en lo formal a dar cabida a algunos elementos de educación no formal. En la situación actual, hemos constatado cómo en el panorama universitario están irrumpiendo estrategias que hasta ahora habrían sido consideradas como propias de la educación informal. Cabe incluso plantear si resulta adecuado continuar hablando de educación informal cuando estos procesos pasan a ser incorporados en el marco de lo formal, de lo sistematizado y regulado. En todo caso, para poder mantener la diferencia de matiz que sin duda sigue existiendo, sólo se necesita focalizar la atención en la naturaleza de los contenidos: actitudes, estrategias y habilidades.

Hemos intentando plantear la problemática que se asocia al intento de sistematización o formalización de estos elementos y hemos concluido que, sin lugar a dudas, esta situación generará cambios de gran calado en cuestiones como, por ejemplo, los instrumentos y estrategias de evaluación que resultarán más adecuados o la problemática de si ello supondrá una disminución del principio de la igualdad de oportunidades. Con relación a este último punto, señalamos la especial dificultad que traerá consigo el intento de «medición» de determinadas habilidades o capacidades que pueden haber sido adquiridas, trabajadas y potenciadas por instancias educativas distintas a la Universidad (nos referimos a la familia, por ejemplo).

Para no perder la perspectiva de todas estas transformaciones, así como su razón de existir, resultará imprescindible hacer alusión a que todo ello tiene lugar en la Sociedad del Conocimiento, cada vez más globalizada y que exige de sus ciudadanos la capacidad de adaptación permanente, de dominio de estrategias metacognitivas, así como de gestión y organización del conocimiento de una manera pertinente.

Todos estos retos afectarán también de manera importante a aquéllos que nos ocupamos de la formación de los futuros pedagogos o educadores. Como hemos mencionado, nos veremos obligados a revisar las competencias genéricas o específicas que pretendemos desarrollar en nuestros estudiantes. Se trata además de unas competencias que vendrán muy determinadas por los perfiles profesionales que hayan sido establecidos en cada una de las titulaciones y que requerirán de un trabajo colectivo, con otros profesores, por nuestra parte. Una de las dimensiones que se verá más seriamente transformada es precisamente la de la evaluación, que deberá ser capaz de

ceñirse al ámbito de lo actitudinal. Se abre por lo tanto un tiempo de cambios en el que deberemos cuestionarnos muchos de nuestros planteamientos didácticos y pedagógicos. De lo contrario es más que posible que el EEES no pase de ser una simple remodelación de las formas y no del fondo de nuestra cultura docente y universitaria.

Referencias

- Aaviksoo, J. (2001). Networking – a convergence tool for a European area for Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVI (1), 117–121.
- Andres Zambrana, L. y Manzano Arrondo, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 269–276.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 37–55.
- Comisión Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education area: a new framework for the development of Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXVIII (1), 27–31.
- Fueyo Gutierrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europa: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207–219.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61–77.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Documento policopiado.
- Kivinen, O. y Nurmi, J. (2003). Unifying Higher Education for different kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. *Comparative Education*, 39(1), 83–103.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127–143.
- Palacios Picos, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 197–205.
- Palomero Pescador, J.E. y Torrego Egidio, L. (2004). Europa y calidad docente ¿Convergencia educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 23–40.
- Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).
- Rué Domingo, J. (2004a). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 179–195.

- Rué Domingo, J. (2004b). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39–45.
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 259–268.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Van Der Wende, M.C. (2000). The Bologna Declaration: Enhancing the transparency and competitiveness of European Higher Education. *Higher Education in Europe*, XXV (3), 305–310.
- Van Der Wende, M.C. y Westerheijden, D.F. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233–245.

Notas

- ¹ El Profesor Trilla establece una diferenciación de los ámbitos de educación siguiendo un doble criterio: «metodológico» y «estructural».
- ² Rué Domingo realiza en el monográfico de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado dedicado al EEES (2004a), una interesante revisión de algunas de las deficiencias del modelo universitario actual.
- ³ Recomendamos la lectura de este artículo que ofrece interesantes reflexiones sobre diferentes modelos de Universidad, la inserción de sus titulados o la combinación de estudio – trabajo a partir de la información recopilada de 25000 titulados de 10 países europeos diferentes, entre los que se incluye España.
- ⁴ Aunque por limitaciones de espacio no podamos detenernos en esta cuestión, queremos reseñar que el trilingüismo se propone como la meta a conseguir para todos los ciudadanos europeos, en un futuro no muy lejano (Aaviksoo, 2001).
- ⁵ “No se puede negar que las personas conocidas durante el periodo de estudiante y particularmente durante los años pasados en la Universidad son frecuentemente aquéllas que se convierten en amigos, con los que seguimos el contacto o a los que tomamos como referente en nuestro trabajo. Crearán la tentación de regresar a ese lugar, de volver a trabajar allí” (Traducción propia)
- ⁶ Debe entenderse en este caso por «escolar» el periodo que comprende el paso de los estudiantes por cualquier institución educativa, desde el nivel de educación infantil hasta la educación universitaria.
- ⁷ En este sentido, puede resultar interesante comentar que el Informe Dearing publicado en el Reino Unido en 1997 ya mencionaba como competencias genéricas que todo universitario debería dominar: las habilidades comunicativas, numéricas, el uso de las tecnologías de la información y aprender a aprender (Bridges, 2000).
- ⁸ Se trata del documento cuya referencia es Red Educación (2004). *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la red de educación*. (Documento accesible en Internet).