

Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias

Carmen María FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Oviedo

Revisado: abril, 2006
Aceptado: junio, 2006

Resumen

Este artículo pretende constatar la importancia y posibilidades que ofrece la Educación Comparada en el marco de los procesos de cambio que surgirán en la Universidad española, a partir del Espacio Europeo de la Educación Superior. Para ello, se realizan en primer lugar algunas reflexiones acerca de las líneas principales de transformación así como de las aportaciones que nuestra disciplina puede realizar en este sentido. En segundo lugar, se procede a reflexionar sobre el papel otorgado a la Educación Comparada en el *Libro Blanco de los estudios de Grado de Pedagogía y Educación Social* elaborado por la ANECA. En este sentido, se trata de analizar si existe un ajuste entre las competencias transversales y específicas establecidas en dicho documento y los contenidos, procedimientos de trabajo e investigación propios de la disciplina.

Palabras clave: Educación Comparada; Espacio Europeo de la Educación Superior.

Abstract

This article intends to point out the importance and possibilities which are offered by Comparative Education in the context of The European Higher Education Area. For this purpose, firstly we will focus on some reflections which deal with the most important changes and also the contributions which can be made by Comparative Education. Secondly, a reflection about the role given to Comparative Education in the *Libro Blanco de los estudios de Grado de Pedagogía y Educación Social* will be done. In this sense, there is an intention to analyse whether there is an adjustment between the different kind of competences established by the already mentioned document, and the contents, working and investigating procedures of Comparative Education.

Key Words: Comparative Education; European Higher Education Area.

La Educación Comparada y sus fundamentos teóricos

La Educación Comparada constituye una Ciencia de la Educación que en su relativamente corta vida como disciplina académica, se ha visto obligada a emprender cambios muy significativos. En este sentido, puede apreciarse que desde los primeros estudios descriptivos de las realidades educativas de otros países –especialmente aquéllos que presentaban rasgos más exóticos o diferencias culturales más evidentes–

que invitaban a realizar una comparación *in mente*, se ha avanzado notablemente. Así, se ha pasado por una época de exceso de valoración de los propios sistemas educativos influenciada sin duda alguna por el fuerte peso del nacionalismo y el uso del sistema educativo como elemento de unificación de los recién creados Estados Modernos, hasta momentos de mayor racionalidad en los que se llega a la conclusión de que la Educación Comparada no puede ser la excusa para trasladar de un modo automático las prácticas educativas de un país a otro. Esta evolución en los planteamientos o premisas de partida ha dado lugar a lo que se ha denominado una revisión de los postulados básicos de la disciplina (García Garrido 1991, 106-109). Fruto de esta nueva perspectiva de estudio, se ha llegado a la conclusión de que la Educación Comparada no debe ser entendida como la excusa para justificar prácticas que en otras coordenadas espacio – temporales pudieron ser muy frecuentes o incluso efectivas. En este sentido, resultan de obligada referencia a la vez que de gran actualidad las palabras de Michael Sadler (citado en Higginson 1972, 365-366) cuando afirmaba que:

Al estudiar los sistemas extranjeros de educación no debemos olvidar que todo lo que ocurre fuera de las escuelas tiene mayor importancia que lo que acontece dentro, y gobierna (a la vez que sirve para su interpretación) los factores internos. No podemos pasearnos a nuestro antojo por los sistemas educativos del mundo entero como lo haría un niño por un jardín, cortando una flor de una planta y algunas hojas de otra, y esperar que si después se metiera en tierra lo recogido el resultado sería una planta que diera frutos. Un sistema nacional de educación es algo vivo, resultante de luchas y dificultades, quizás olvidadas, y de batallas pretéritas. Encierra algo de la dinámica secreta que hace posible la vida nacional.

Así, de un modo progresivo y con este enfoque como referencia, la Educación Comparada se ha configurado como una ciencia que posee un objeto y un método propio, aun cuando los debates acerca de esta cuestión han sido notables (Villalpando, 1961; Kazamías y Massialas, 1968; García Garrido, 1981 y 1991; Quintana Cabanas 1983a, 1984 y 1988; Velloso y Pedró, 1991, por resaltar sólo algunos). Podemos sintetizar las distintas posturas que pretenden determinar si la Educación Comparada dispone o no de un objeto específico, afirmando que son básicamente dos: las que mantienen la existencia de un objeto amplio (el análisis de la educación como fenómeno de tipo general) y en segundo lugar, el más aceptado internacionalmente, el que la autora del presente artículo suscribe, de tipo restringido: el estudio de los sistemas educativos organizados por los diversos Estados. En cualquier caso, debe matizarse que la toma de posición dentro de este segundo paradigma conlleva igualmente la necesidad de considerar los procesos educativos que se sitúan fuera del ámbito de la educación formal propiamente dicha. Se asume, por tanto, que la noción de sistema educativo debe ser entendida en su sentido más contemporáneo, excluyendo su acepción restrictiva que interpretaría este concepto como mero sinónimo de sistema escolar o de educación formal (Bigott 1977, 92; Nassif, 1980, 275; Colom 1987, 87; Trilla 1993, 16–17; Sarramona 2000, 31).

Si nos centramos más específicamente en la metodología de la Educación Comparada cabe resaltar que ésta dispone de una metodología que, sin bien comparte con otras ciencias sociales, sin embargo aplicada a la educación adquiere un tinte especial y que, en cualquier caso, supone mucho más que la aplicación de un método: el comparativo (García Garrido 1991, 92-96). En suma, la metodología comparada implica avanzar en la concepción de la comparación tal y como se entiende en sentido vulgar, precisándose la realización de una comparación multinivel (Martínez Usarralde 2003, 20) que ponga en relación realidades muy distintas y que, desde luego, necesita superar la mera descripción¹. De esta suerte y simplificando las argumentaciones que se podrían proporcionar en este sentido, se puede mantener que la Educación Comparada exige la combinación de una tarea de descripción, de interpretación, de yuxtaposición y de comparación propiamente dicha, elementos todos ellos presentes en las fases de la investigación comparativa propuestas por autores como Bereday, Hilker o García Garrido.

Situadas estas ideas generales, pero fundamentales para entender las bases en las que se sustenta la disciplina, estamos en disposición de proceder a estudiar y analizar la posición que la Educación Comparada podría estar llamada a desempeñar en el marco de los cambios que se incorporarán a partir del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). La razón que apoya la importancia de este estudio es sencilla aunque muy relevante. Dadas las transformaciones que la Universidad deberá acometer próximamente a razón de las modificaciones que supondrá el llamado Proceso de Bolonia, parece que nuestra disciplina reúne unas condiciones óptimas para poder afrontar su estudio de un modo racional y adecuado, permitiendo salvar una de las críticas que frecuentemente se le han hecho como disciplina: permanecer enzarzada en debates teóricos y epistemológicos baldíos, sin desarrollar medidas o estrategias concretas que posibiliten realizar una contribución de interés a la práctica educativa, ayudar en la toma de decisiones y contribuir a dibujar líneas de prioridades en la planificación o reformas educativas del propio país, pero también de otros. En definitiva, esta línea de trabajo que vincula nuestra disciplina a finalidades de tipo preferentemente intervencionista (Villalpando 1961, 82; King 1968, 4; Lauwerys y Tayar 1973, p. xi; Lauwerys 1974, 19) obliga a resaltar la conveniencia de estudiar con rigor y profundidad las decisiones tomadas al amparo del EEES en otras latitudes, con el objetivo primordial de que ello permita tomar opciones no sólo adecuadas sino además que optimicen las infraestructuras y posibilidades de nuestro sistema educativo: “*Conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a las que vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país*” (Noah 1990, 80).

Desde esta perspectiva, si se suscribe la idea anteriormente comentada de que la Educación Comparada posee un objeto propio, a saber, los sistemas educativos, parece indiscutible que como disciplina brindará las herramientas conceptuales y meto-

¹ En este sentido, han sido numerosas las obras en las que se ha revisado que algunos estudios han sido incorrectamente denominados “comparativos” cuando en realidad no han superado el estadio descriptivo (Quintana Cabanas, 1983b: 81; Raivola, 1990: 298; Cummings, 1999: 413; Grant, 2000: 309)

dológicas necesarias para comprender e interpretar adecuadamente el reto que ahora se plantea en uno de los sectores de dichos sistemas educativos: la Educación Superior. De estas breves reflexiones puede extraerse una idea que sostiene que desde la Educación Comparada debe generarse un espacio de reflexión que sirva como referencia para entender e interpretar las medidas que se sugieren como convenientes desde instancias muy diversas como Ministerios de Educación, Direcciones o Secretarías de Educación Superior u órganos de gobierno de las distintas universidades. Las razones que apoyan esta posición son varias. En primer lugar, la imposibilidad de analizar aisladamente cualquiera de las etapas que configuran un sistema educativo, asumiendo que lo que en ella tiene lugar no tiene relación alguna con los proyectos, trayectorias y prácticas habituales en el resto de los niveles (en definitiva, la necesidad de adoptar un análisis global de los sistemas educativos). En segundo término, la importancia de situar el estudio de un sistema educativo o cualquiera de sus elementos en el marco general de las condiciones políticas, económicas, culturales, sociales, etc. en las que ese sistema educativo ha visto la luz y se ha desarrollado, reformado o consolidado.

En un momento como el presente, en el que abundan las incertidumbres y las dudas acerca de la capacidad de afrontar los cambios con unos niveles de calidad suficiente, puede resultar tranquilizante evidenciar que nuestros problemas son compartidos y por lo tanto, que quizás la solución resulte más fácil si intentamos aprender² que no copiar, algo de valor acerca de las respuestas adoptadas por otros sistemas:

(...) nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad (...) En tales casos no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar». (Noah 1990, 179)

Paralelamente, se puede afirmar que la metodología comparativa científica ofrecerá conclusiones interesantes en este sentido. Así, mediante la realización de estudios comparativos cuyas unidades de comparación sean internacionales o supranacionales según los casos, será posible advertir que no todos los sistemas de Educación Superior presentarán las mismas dificultades para adaptarse al EEES, la existencia de factores exógenos que determinarán el éxito o fracaso de las nuevas medidas, así como la persistencia de culturas académicas y profesionales más proclives a los cambios. A modo de síntesis, y sin ánimo de exhaustividad por la imposibilidad de mencionar en este artículo todos los factores que pueden ser decisivos, resaltaremos al menos dos.

En primer lugar, el peso de la tradición del propio sistema, es decir, los diferentes modelos de universidad que se han ido fraguando a lo largo del tiempo en los

² En este aprendizaje parece recomendable proceder a realizar estudios descriptivos exhaustivos de las decisiones que están siendo tomadas en otros países. Esta tarea que debe ser realizada con rigor y detalle, permitirá la posterior elaboración de estudios comparativos que hagan factible la formulación de conclusiones al respecto e incluso aventurar posibilidades de futuro.

diversos países europeos: modelos centrados en la transmisión de conocimientos académicos vs. modelos centrados eminentemente en la investigación (Michavila y Calvo, 2000; Peña Calvo, 2005) cuyas huellas son perceptibles aún hoy en día en la función social que se otorga a la Educación Superior, así como en la concepción que subyace al modo de entender la transmisión de conocimiento y la relación de éste con la capacitación profesional. Recordando nuevamente las palabras de Sadler anteriormente citadas y las de tantos otros autores que han resaltado la necesidad de considerar los factores endógenos y exógenos que intervienen en la educación, podemos asegurar que aquel fragmento de Sir Michael Sadler llama a la prudencia ante la necesidad de considerar el contexto de muchos de los países europeos que ahora emprenden un proceso de cambio en su Educación Superior y especialmente, como veremos, la importancia de tomar en cuenta qué factores internos a los propios sistemas educativos revelan las dificultades específicas que algunos de ellos van a tener para asumir este proceso. En suma, se plantea un interrogante que muchos de los críticos ante el proceso de convergencia europea ya han evidenciado: hasta qué punto tiene sentido proponer una línea común en la dirección de estos sistemas, pasando por alto la diversidad interna que cada uno de ellos encierra. Esta exigencia adquiere un protagonismo mayor si cabe, cuando incorporamos a la reflexión el hecho de que se trate de una reforma casi impuesta.

En segundo lugar, debe precisarse que a pesar de esta “obligación”, simultáneamente se ha ido afianzando una conciencia relativamente generalizada en la sociedad y en los agentes implicados en la Educación Superior acerca de la urgencia de una transformación en el propio sistema, por razones tales como: las limitadas posibilidades de inserción laboral que la Educación Superior ofrece a sus egresados en muchas ocasiones; la presencia de altas tasas de abandono entre sus estudiantes; el escaso atractivo que presenta para los estudiantes o los empleadores; las dificultades observadas en algunos planteamientos metodológicos tradicionales, etc. circunstancias todas ellas que han favorecido un clima ligeramente más proclive y favorable ante los cambios que se avecinan en la Educación Superior europea y que se explicitan en la mayoría de los documentos oficiales que pretenden clarificar y justificar la conveniencia o líneas directrices del EEES (Comisión Comunidades Europeas, 2003; Flecha, García y Melgar, 2004; Rué Domingo, 2004).

Contexto europeo de cambio en la Educación Superior: implicaciones para la Educación Comparada

Parece indiscutible que el proceso de Bolonia ha iniciado un proceso de cambio en toda la Universidad Europea. Documentos sucesivos tales como la Declaración de la Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999), el Comunicado de Praga (2001), la Comunicación Oficial de las Comunidades Europeas “El papel de las Universidades” (COM 2003 58 final), la Declaración de Graz (2003), la Conferencia de Berlín (2003) o el Comunicado de la Conferencia de Bergen (2005) han ido perfilando las bases del nuevo modelo de Educación Superior europea. Existen al menos tres ideas centrales para comprender en toda su extensión las modificaciones que tendrán lugar:

- La competitividad de las Universidades y de los universitarios. En este sentido se puede puntualizar que aunque la competitividad es entendida de un modo genérico, toma como referencia la necesidad de un mayor poder de captación y desempeño por parte de los alumnos universitarios europeos, en comparación fundamentalmente con los estudiantes formados en los centros norteamericanos, no sólo durante la realización de los estudios sino también una vez concluidos éstos.
- El control de la calidad. En el nuevo marco, la supervisión se extiende a todos los ámbitos y agentes que intervienen en la Educación Superior. Se habla de calidad de las titulaciones (para su acreditación), de calidad de la enseñanza e investigación universitaria (aparecen a tal efecto agencias evaluadoras de la calidad) y de la calidad de los aprendizajes universitarios (esta circunstancia obliga a una revisión de las estrategias metodológicas empleadas para conseguir los resultados de aprendizaje esperados en un grupo de alumnos de una materia o, en sentido más genérico, de una titulación).
- La reorganización de los estudios universitarios. A partir del año 2010 se establecerá una estructura de dos niveles: estudios de Grado y estudios de Postgrado. Dejando al margen los estudios de Postgrado que aunque resultan un elemento de gran potencial formativo sin embargo, escapan en cierta medida al objetivo de este artículo, cabe señalar que los estudios de Grado han sido concebidos con un carácter eminentemente generalista aunque ligado a una serie de competencias (genéricas o específicas) determinadas por los perfiles profesionales que se han establecido para cada una de las titulaciones.

En este contexto de modificaciones los Estados miembros de la Unión³ han desarrollado distintos ritmos de trabajo. Estas diferentes “velocidades” tienen su razón de ser, entre otros factores, en la mayor o menor adecuación entre los sistemas universitarios tradicionales de cada uno de los países y las nuevas medidas propuestas. Es sabido que existen sistemas (es el caso del sistema de Educación Superior inglés, por resaltar algún ejemplo) que por su estructura actual presentan menos dificultades para ajustarse metodológica y estructuralmente a los cambios del EEES. Por el contrario existen otros como el español, que tendrán que realizar transiciones más serias y a gran escala en lo que respecta a su estructura interna, su metodología e incluso los roles que deberán asumir los docentes y los discentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje⁴.

³ Parece conveniente señalar que si bien la Unión Europea ha asumido actualmente un papel de liderazgo y apoyo al proceso, sin embargo, el EEES no constituye una iniciativa que pueda ser considerada *de suo* como una derivación directa de la política educativa de la Unión. Esta afirmación puede ser constatada si se realiza una revisión de los firmantes de la Declaración de Bolonia: un grupo de Ministros de Educación Superior de diversos países europeos que no eran ni son todos ellos miembros de la Unión.

⁴ Es tal el interés que ha despertado la evolución diferencial de esta cuestión en los diversos países que en el año 2005 Eurydice ha publicado un interesante documento que lleva por título *Focus on the structure of Higher Education in Europe (2004/2005). National Trends in the Bologna Process* en el que se pretenden revisar las medidas adoptadas por los distintos sistemas países en al menos cinco líneas de intervención:

- a) La adopción del sistema de dos ciclos
- b) La incorporación de los programas de doctorado
- c) La introducción del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*)

Para conseguir que en el año 2010 las estructuras universitarias se encuentren funcionando conforme a los nuevos criterios, nuestro país ha iniciado la elaboración de los Reales Decretos que definen los cambios a introducir (Real Decreto que regula el nuevo sistema de créditos, 2003; Real Decreto por el que se establece el Suplemento Europeo al Título, 2003; Real Decreto por el que se establecen los estudios de Grado 2005; Real Decreto por el que se establecen los estudios de Postgrado, 2005). Asimismo, han comenzado a darse a conocer las primeras propuestas de títulos de Grado (entre las que se incluye el título de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria pero no todavía el de Pedagogía o Educación Social) y como continuación de la línea de trabajo así abierta se espera que paulatinamente se den a conocer las restantes titulaciones de Grado⁵.

Aunque como se ha dicho no disponemos de los documentos definitivos que regulen los estudios de Grado de Pedagogía, no obstante, parece interesante tomar como referencia la posición que la Educación Comparada ocupa dentro del proyecto que se ha ocupado del tema de la definición de sus competencias, a partir de una serie de perfiles profesionales: el *Libro Blanco sobre los estudios de Pedagogía y Educación Social* elaborado desde la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). En efecto, este texto nos dará una imagen aproximada del status que podría recibir nuestra disciplina en los nuevos planes de estudio. En definitiva, consideramos que el análisis de esta documentación permitirá constatar si los futuros profesionales de la educación verán recogidas en su formación inicial las oportunidades de comprensión del EEES que puede ofrecer la Educación Comparada. Entendemos que si esto no fuera así, es decir, si estos proyectos de análisis de las competencias necesarias para el título de Grado de Pedagogía prescindieran de la aportación del campo de estudio, metodológico y de investigación de la disciplina actualmente denominada Educación Comparada, sin duda alguna existirían carencias importantes para desarrollar una adecuada reflexión acerca del origen e implicaciones que el conocimiento de los sistemas educativos, los rasgos diferenciales que presentan en los distintos países, las influencias contextuales que éstos reciben, etc. pueden suponer para el análisis crítico del EEES. Esta necesidad parece reforzarse si tomamos en cuenta que el grupo de trabajo encargado de la elaboración de dicho documento ha realizado entre otras tareas un estudio comparativo de la situación de los estudios de educación en otros modelos de Educación Superior europeos. La conveniencia de esta perspectiva comparativa parece urgente por cuanto se observa que muchos de los actuales estudiantes muestran un desconcierto importante ante el pro-

d) La provisión del Suplemento Europeo al Título

e) El establecimiento de mecanismos de evaluación de la calidad de los sistemas de Educación Superior

En una línea parecida aunque dirigido principalmente a las actuaciones desarrolladas en el ámbito de la acreditación de la calidad resulta interesante la obra de Schwarz y Westerheijden (2004).

⁵ A pesar de esta situación de manifiesta indefinición debe mencionarse que en el uso de su autonomía algunas Universidades españolas han emprendido ya el desarrollo de proyectos experimentales que han llevado al desarrollo de nuevas guías docentes para titulaciones completas que se han ido implantado curso a curso; la impartición de asignaturas siguiendo la metodología promovida por el EEES en grupos concretos de algunos cursos de determinadas titulaciones; o el desarrollo de proyectos piloto que pretenden estudiar y desarrollar la planificación de asignaturas que aunque no serán llevadas a la práctica de modo inmediato sí podrían serlo en próximos cursos.

ceso de Bolonia, habiendo desarrollado en ocasiones imágenes o percepciones sesgadas, fruto del desconocimiento de las fuentes primarias acerca del EEES y del creciente debate social generado a partir del nuevo proceso de articulación de la Educación Superior.

A continuación se presenta el conjunto de competencias transversales (o generales)⁶ que según el Libro Blanco de la ANECA (2005) correspondiente a los estudios de Grado de Pedagogía y Educación Social, serán necesarias para los futuros pedagogos.

Instrumentales

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Organización y planificación
3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
4. Comunicación en una lengua extranjera
5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
6. Gestión de la información
7. Resolución de problemas y toma de decisiones

Interpersonales

1. Capacidad crítica y autocrítica
2. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
3. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
4. Habilidades interpersonales
5. Compromiso ético

Sistémicas

1. Autonomía en el aprendizaje
2. Adaptación a situaciones nuevas
3. Creatividad
4. Liderazgo
5. Iniciativa y espíritu emprendedor
6. Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
7. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
8. Gestión por procesos con indicadores de calidad

Tabla 1. Competencias transversales (Aneca 2005, 142)

⁶ El Libro Blanco establece una diferenciación conceptual entre competencias transversales (o genéricas) y competencias específicas (ANECA 2005, pp. 141-142, pp. 144-146, p. 155). De este modo, define las primeras como un conjunto de competencias necesarias para la formación de los titulados y que se componen a su vez de:

- a) *Competencias instrumentales*: aquéllas que poseen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental.
- b) *Competencias interpersonales*: aquéllas que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación.
- c) *Competencias sistémicas*: conciernen a los sistemas como totalidades. Requieren las competencias instrumentales e interpersonales pero éstas son insuficientes, se precisa de capacidades que permiten al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro, comprender la complejidad de un fenómeno o realidad.

Por otro lado, las competencias específicas se definieron como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas, en el desempeño de una profesión, incluyendo el “ser”, al “saber” en sus distintas aplicaciones y el “saber hacer”.

En relación a las llamadas competencias transversales puede mantenerse que a pesar de su carácter general y por tanto no alusivo a ninguna disciplina académica en concreto, sí se aprecia que algunas de ellas son susceptibles de ser trabajadas de una forma muy adecuada desde nuestra disciplina. Debe mencionarse en cualquier caso que la asignación de competencias que vamos a realizar a continuación tiene como único valor guiar nuestra reflexión acerca de la Educación Comparada en el EEES puesto que, como se ha comentado, a efectos prácticos y también desde un punto de vista teórico no resulta pertinente realizar esta separación formal de asignaturas que trabajarán determinadas competencias en concreto (especialmente en el caso de las transversales) prefiriéndose la referencia más genérica al concepto de “materia” que englobaría en un sentido más amplio, varias asignaturas vinculadas a un mismo campo de conocimiento o subárea de estudio. Con ello se quiere decir, que el nuevo modelo universitario pretende que las distintas materias, de una forma conjunta e integradora, contribuyan a trabajar todas y cada una de las competencias que los universitarios y futuros trabajadores requerirán en su desempeño profesional. Se trata en suma de una tarea colectiva y de compromiso conjunto entre áreas de saber que hasta el momento presente han seguido trayectorias paralelas cuando no enfrentadas entre sí.

Con la cautela a la que obliga la matización que se ha comentado se reitera que algunas de las competencias recogidas en el Libro Blanco pueden ser óptimamente trabajadas también desde esta disciplina. Se refiere en concreto casi a la totalidad de las competencias que han sido denominadas como instrumentales e interpersonales. Naturalmente, dado que la Educación Comparada constituye una ciencia analítico – sintética (García Garrido 1982, 189) los procesos de investigación a los que pueden dar lugar nuestras clases necesariamente requerirán por parte de los alumnos la combinación de la *capacidad de análisis y de síntesis*. Ello se hace especialmente patente en el momento en el que, en el marco de los estudios comparativos que frecuentemente se solicita que realicen los estudiantes como complemento a la lección magistral y a otras actividades prácticas de la asignatura, éstos se ven instados a realizar una descripción analítica de cada uno de los elementos que constituyen el objeto de estudio del que se estén ocupando en su trabajo y cuando finalmente, proceden a realizar una síntesis comparativa que aúne las interpretaciones y la revisión de las hipótesis comparativas que hayan establecido como guía fundamental del mismo. El resto de las competencias instrumentales que se recogen en el Libro Blanco (*organización y planificación; comunicación oral y escrita en la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información y resolución de problemas o toma de decisiones*) no son sino consecuencias naturales del proceso de investigación comparativa en el que se introducen la mayoría de ellos por primera vez.

En este sentido, cabe mencionar que muchos de los estudiantes que se encuentran actualmente en las aulas universitarias muestran serias dificultades en relación a algunas de las competencias que han sido enumeradas. Así, por ejemplo, suelen evidenciar problemas en su capacidad para organizarse, para distribuir tareas o tomar decisiones que les obliguen a adoptar una línea de trabajo común con otros compañeros. No es infrecuente de este modo que los alumnos entiendan la realización de un trabajo en grupo como una tarea que no supera la mera suma de los elementos

individuales que cada uno de ellos ha realizado y que no siempre mantiene un mismo hilo argumental y coherencia. Sin duda alguna, esta circunstancia es la consecuencia directa de una cultura fuertemente individualista que ha sido reforzada y premiada a lo largo de su trayectoria educativa previa.

Refiriéndose más específicamente al caso de los alumnos de las Facultades de Educación también parecen limitantes para la realización de sus estudios comparativos las deficiencias que presentan para el adecuado manejo, comprensión y expresión en lenguas extranjeras. Este último hecho referido a su dominio lingüístico, además de poner de manifiesto la necesidad de revisar el tratamiento de las lenguas extranjeras de las etapas educativas previas a la Universidad, dificulta notablemente el aprovechamiento de las fuentes primarias o secundarias que se encuentran a su disposición en los idiomas originales del país que pueden estar estudiando o en muchas de las interesantes bases de datos que podrían utilizar para la recogida de información. Tal es el caso, por ejemplo, de EURYDICE que contiene abundante información sobre sistemas educativos europeos (en concreto en el apartado correspondiente a EURYBASE) y publicaciones relativas a estudios comparativos sobre educación, pero con la peculiaridad de que generalmente dicha información se encuentra en los idiomas oficiales del sistema educativo en cuestión, o en su caso en otros más generalizados como el inglés, el francés o el alemán. En consecuencia se aprecia cómo debido a esta “incompetencia” lingüística, muchos estudiantes renuncian a la posibilidad de manejar una información enormemente valiosa, fácilmente accesible, actualizada y muy relevante en una disciplina que como la Educación Comparada suele requerir el dominio de otras lenguas distintas de la materna.

Esta circunstancia que se ha comentado llega incluso a condicionar la realización de sus trabajos y la elección de temas que realizan. Como muestra de ello, se puede comentar a modo de ejemplo, que muchos de los alumnos que han cursado en el año académico 2005/2006 la asignatura de Educación Comparada en la Universidad de Oviedo manifiestan mayoritariamente que si bien consideran que el estudio de un sistema educativo europeo podría resultar muy interesante, sin embargo, no se sienten con capacidad de afrontar su estudio por su inseguridad para poder solicitar información en un idioma distinto del castellano, o para trabajar de un modo comprensivo con materiales y documentación escrita en otra lengua. De este modo, se observa que del total de 21 grupos de trabajo constituidos en la asignatura, un número notable ha optado por el estudio de sistemas educativos latinoamericanos aun cuando han constatado en la fase previa de búsqueda de información y en las sesiones dedicadas a la familiarización con las bases de datos disponibles, que las dificultades para encontrar informes actualizados y sistematizados van a ser mayores en este caso que en un sistema europeo. Con el objetivo de reforzar estas apreciaciones que se acaban de realizar se presenta a continuación la distribución de sistemas educativos que han sido elegidos de forma voluntaria por los alumnos para la realización de su estudio comparativo, tarea que constituye una de las actividades obligatorias de la asignatura⁷ (ver Tabla 2).

⁷ La asignatura dispone de un total de 9 créditos (6 créditos teóricos y 3 créditos prácticos) que se articulan en torno a clases teóricas, prácticas de tablero, seminarios de trabajo sobre algunas cuestiones del programa teórico y finalmente, la realización de un estudio comparativo que verse sobre el sistema educativo español y otro sistema educativo extranjero de libre elección.

Estos datos nos permiten afirmar que del total de 65 alumnos matriculados en la asignatura y que la estén cursando efectivamente (la matrícula total es de 72 alumnos) 33 de ellos han optado por el estudio de un sistema educativo extranjero latinoamericano y 32 por un sistema educativo europeo. En suma, esta cifra muestra una distribución prácticamente equilibrada en los sistemas elegidos a la vez que pone de manifiesto una inversión importante con respecto al deseo inicial de estudiar sistemas educativos europeos. En efecto, ya sea por la proximidad geográfica, ya sea por el interés despertado a inicios de curso por los informes realizados por la O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre los resultados de diversos sistemas educativos del mundo a partir del *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁸ y más concretamente los deficitarios resultados de los alumnos españoles, muchos de ellos habían manifestado un interés expreso por el estudio con mayor profundidad de algunos de los países europeos que encabezaban las mejores puntuaciones (tal es el caso, por ejemplo de Finlandia), preferencia que finalmente y por razones de diverso tipo no se ha mantenido, al decantarse muchos de ellos por sistemas educativos del nuevo continente.

Sistema Educativo elegido		Número de grupos de trabajo	Alumnos que componen el grupo
Sistemas Educativos Latinoamericanos	México	2	4 y 3 respectivamente
	Argentina	2	4 y 3 respectivamente
	Cuba	2	5 y 3 respectivamente
	Paraguay	1	4
	Uruguay	1	4
	Perú	1	3
	TOTAL	9	33
Sistemas Educativos Europeos	Finlandia	2	4 y 4 respectivamente
	Inglaterra	2	5 y 3 respectivamente
	Suecia	1	4
	Dinamarca	1	4
	Alemania	1	2
	Holanda	1	2
	Luxemburgo	1	1
	Italia	1	1
	Francia	1	1
	Escocia	1	1
TOTAL	12	32	

Tabla 2. Distribución por temas para la realización de estudio comparativo

⁸ Los resultados de este Programa así como toda la documentación relativa al procedimiento e instrumentos utilizados para la recogida y posterior análisis de información pueden ser consultados fácilmente en distintos idiomas en las siguientes páginas web: http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data.html y <http://www.oecd.org>. Asimismo, la *Revista de Educación* ha publicado en su número 204 del año 2005 un monográfico dedicado íntegramente a este programa en nuestro país.

En relación a las *competencias interpersonales* se puede mantener que la naturaleza de los contenidos teórico-prácticos que trabaja la Educación Comparada exigen la *Capacidad crítica y autocrítica; el reconocimiento y respeto a la diversidad/ multiculturalidad* en cuestiones tales como la reflexión sobre los efectos de la valoración de la globalización educativa, la repercusión de las políticas internacionales de educación, las ventajas o desventajas del modelo educativo del propio país o el análisis crítico de las fuentes primarias disponibles, elementos que constituyen ejes importantes en los programas de nuestra disciplina. En esta habilidad se insiste de modo especial cuando al hablar de los posibles abusos de la Educación Comparada autores como Noah (1990) recalcan la importancia de adoptar una perspectiva cultural adecuada ante el análisis y reflexión sobre realidades culturales diferentes y cuya presencia dentro de los sistemas educativos, es en ocasiones no sólo inevitable sino además deseable por cuanto contribuyen a incrementar su riqueza⁹.

Por otro lado, las competencias interpersonales remiten a la concurrencia de una serie de habilidades sociales (*capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; habilidades interpersonales*) que parecen especialmente significativas en un campo de trabajo como el de la Educación Comparada que inevitablemente mantiene un contacto directo con métodos y procedimientos de trabajo cuyo origen y desarrollo se comparte con otras áreas de conocimiento.

Se puede mencionar que la Educación Comparada, como otras disciplinas que constituyen actualmente el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, también puede realizar una aportación interesante para el desarrollo de competencias tales como: *autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; y gestión por procesos con indicadores de calidad*. En cualquier caso, no comentaremos estas competencias por constituir un marco general para el conjunto del plan de estudios y por lo tanto, menos específico del campo de trabajo de la Educación Comparada que las ya indicadas previamente.

Por último, el Libro Blanco publicado por la ANECA para los estudios de Pedagogía también fija una serie de competencias específicas para guiar la elaboración de los nuevos títulos de Grado y que son complementarias de las generales que acabamos de comentar (ver Tabla 3). Se observa cómo del total de 31 competencias específicas que se estipulan (ANECA 2005, 150-180) existe una de ellas que encaja a la perfección con los contenidos, procedimientos y actitudes que aborda la Educación Comparada como disciplina académica: “*conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e inactivas de la Unión Europea*”¹⁰.

⁹ Esta situación se aprecia de un modo evidente, por ejemplo, cuando surgen debates en torno a temas controvertidos como el uso del velo islámico dentro de las escuelas, la reciente polémica suscitada dentro del sistema educativo francés con la adopción de algunas medidas legislativas al respecto o el modelo de educación más apropiado en situaciones muy específicas como colectivos de refugiados o inmigrantes.

¹⁰ Para completar esta idea se recogen a continuación algunas de las *competencias específicas* que conforman el título de Grado de Pedagogía: conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las

-
1. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea
-

Conocimientos (Saber)

- a. Diferentes tipos de sistemas educativos (integrados, diferenciados), sus características y su distribución en Europa y América
 - b. Sistemas de formación de adultos en el contexto europeo
 - c. Sistemas de enseñanza abierta y a distancia en el contexto europeo y americano
 - d. Relación entre los sistemas educativos y las políticas socioeducativas subyacentes
 - e. Relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos
 - f. Líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la UNESCO y la Unión Europea
-

Destrezas (Saber hacer)

- a. Analizar los sistemas educativos para establecer sus características e inclusión en modelos diferenciados o integrados
 - b. Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos
 - c. Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en una línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX
-

Actitudes (Saber hacer)

- a. Capacidad de análisis y síntesis
 - b. Rigurosidad
 - c. Objetividad
 - d. Capacidad reflexiva
 - e. Visión sistémica y global
 - f. Capacidad de crítica
-

Tabla 3. Competencias específicas (ANECA, 2005: 159)

De la lectura de las *competencias específicas* anteriores se deduce que todas ellas guardan una estrecha relación con una concepción de Educación Comparada enten-

instituciones y/o organizaciones de educación y formación; conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos; conocer los fundamentos y la metodología de evaluación referida a programas, contextos, procesos, productos (...) y sistemas educativos; conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de los instrumentos de medición educativa; conocer las bases del desarrollo humano; conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos; conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación; conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza – aprendizaje; conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado; conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa; conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas; conocer la legislación educativa; fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización; (...).

dida como la ciencia que, mediante el uso del método comparativo, se dedica al estudio de los sistemas educativos, tomando en consideración la influencia que en su evolución y análisis pueden tener elementos propiamente pedagógicos y de contexto. Partiendo de esta consideración se aprecia que en el listado de competencias se puede establecer una clara división entre las que hacen referencia al objeto de estudio de la Educación Comparada; la relación de éste con el contexto y por último, su metodología:

- *Objeto de estudio*: Diferentes tipos de sistemas educativos, sus características y sus distribución en Europa y América; Sistemas de formación de adultos en el contexto europeo; Sistemas de enseñanza abierta y a distancia en el contexto europeo y americano; Analizar los sistemas educativos para establecer sus características e inclusión en modelos diferenciados o integrados; Sintetizar los modelos educativos mundiales existentes y su evolución en una línea de tiempo de la 2ª mitad del siglo XX. A tenor de lo expuesto se puede evidenciar que el objeto de estudio es considerado en un sentido restringido (los sistemas educativos y no la educación como proceso general) pero que incluye dentro de esta noción procesos de educación formal y no formal.
- *La relación del objeto con el contexto*: Relación entre los sistemas educativos y las políticas socioeducativas subyacentes; Relación entre los contextos socioeconómicos y culturales y los sistemas educativos; Líneas de los organismos internacionales respecto a los procesos educativos con especial incidencia en la UNESCO y la Unión Europea; Esquematizar las relaciones entre sistemas y contextos sociopolíticos. En esta segunda dimensión destaca cómo los sistemas educativos no son sistemas cerrados sino más bien al contrario, realidades que mantienen relaciones importantes con el contexto en el que se desarrollan. Por otro lado, resalta además que la actividad educativa se concibe hoy como un elemento cada vez más globalizado y tendente a la adopción de medidas que sobrepasan las fronteras nacionales.
- *Referencias al uso de una metodología concreta*: Capacidad de análisis y síntesis; Rigurosidad; Objetividad; Capacidad reflexiva; Visión sistémica y global; Capacidad de crítica. Se insiste en definitiva, en el uso de una estrategia metodológica que supera lo cotidiano, que requiere de elementos que garanticen la precisión y la cientificidad a la vez que sirvan de estímulo para la reflexión y el análisis crítico de los fenómenos educativos materializados en sistemas concretos.

En conclusión, el trabajo de todas las competencias permitirá, en el contexto del EEES, que los actuales alumnos y futuros profesionales de la educación desarrollen una noción clara de que, al estar compuestos los sistemas educativos por elementos interdependientes, resultan una realidad que requiere procesos de análisis complejos y más aún en un momento como el presente en que la educación se desarrolla en un contexto supranacional. Esta circunstancia obliga a no conformarse con la constatación de los fenómenos que suceden en un determinado sistema o realidad. Más aún supone un llamamiento para comprender el porqué de tal presencia, incita a indagar

acerca de las razones de fondo que justifican la adopción de determinadas decisiones o el hecho de que ante un mismo problema, las soluciones planteadas puedan ser en ocasiones divergentes.

Conclusiones

Con todas las dudas y dificultades del proceso de cambio en la Educación Superior como telón de fondo y con otras muchas que seguramente podrían ser planteadas, la Educación Comparada se erige como una disciplina que podría tener aportaciones interesantes que realizar. Siendo prudentes y sin olvidar que el objetivo último no puede ser en ningún caso ofrecer “recetas” de lo que ha funcionado en otros momentos o espacios, sí parece conveniente tener en el punto de mira la mayor información posible acerca de lo que ha sucedido y esta sucediendo en otros lugares. En primer lugar, resultará esencial un buen trabajo descriptivo para conocer las estructuras de Educación Superior europeas, puesto que no todas ellas coinciden en sus planteamientos, organización interna y dichos factores determinarán de una manera decisiva el éxito y la rapidez en la adopción de las medidas derivadas del EEES. Como es evidente, la transición resultará mucho más sencilla para aquellos países que ya presentaban ciertas similitudes con el nuevo modelo (por ejemplo, una mayor semejanza en la estructura de dos niveles Grado/Postgrado que ahora se propone) que para aquellos otros que están iniciando un proceso de reconversión absoluta de sus titulaciones y dinámicas de funcionamiento tradicionales, como es el caso de nuestro país.

En segundo lugar, una vez conocidos estos sistemas y adecuadamente contextualizados en sus correspondientes claves nacionales, es decir, tomando en cuenta las características de la sociedad, la idiosincrasia y cualquier otro factor interno o externo que pudiera influir en el planteamiento del mismo, se podría proceder al análisis de las estrategias puestas en práctica para intentar amoldarse al nuevo modelo. No se trata de copiar, pero ciertamente el análisis de problemas comunes puede ayudar a relativizar su gravedad, así como a ofrecer algunas luces en un camino en el que hasta ahora predominan todavía las sombras. De este modo, se estaría potenciando la finalidad más práctica e intervencionista de la Educación Comparada, como instrumento que podría servir, si se orienta adecuadamente, para apoyar y fundamentar la toma de decisiones educativas.

Una vez justificada la relevancia que la Educación Comparada presenta en este proceso, es posible ceñirse al papel concreto que la disciplina puede desarrollar en relación a las competencias generales o específicas que se espera que dominen los futuros profesionales de la Pedagogía. Como se ha visto, *a priori* puede establecerse una relación importante entre la Educación Comparada y la mayoría de las competencias transversales que el Libro Blanco ha definido para la Titulación de Pedagogía. Asimismo, se observa cómo del total de 31 competencias específicas que fija este mismo documento, al menos una de ellas se corresponde con uno de los bloques de contenido recogidos en la mayoría de los programas actuales de la Educación Comparada, a saber, la referencia al estudio y contextualización de los sistemas edu-

cativos en su marco nacional e internacional. En lo que respecta a los conocimientos, destrezas y actitudes que integran dichas competencias específicas se observa que todas ellas se incardinan en claves que mantienen una estrecha relación con el objeto de estudio de la disciplina, su vinculación con el contexto y finalmente, su metodología.

Referencias Bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (vol.1). Madrid: ANECA.
- BIGOTT, L.A. (1977). *Introducción al análisis de sistemas educativos*. Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. (1987). La educación como sistema. En: Castillejo, J.L. y Colom Cañellas, A.J., *Pedagogía Sistémica* (83-107). Barcelona: CEAC:
- Comisión Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final.
- CUMMINGS, W.K. (1999). The institutions of Education: Compare, Compare, Compare!. *Comparative Education Review*, 43 (4), 413-437.
- EURYDICE (2005). *Focus on the structure of Higher Education in Europe 2004/2005: National Trends in the Bologna Process*. Brussels: Eurydice.
- FLECHA, R.; GARCÍA, C. y MELGAR, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18) 3, 8-89.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1981). Presente y futuro de la Educación Comparada. En: García Garrido, J.L. (Dir.), *Las ciencias de la educación a examen* (171-186). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- GRANT, N. (2000). Tasks for Comparative Education in the new millenium. *Comparative Education*, 36 (3), 309-317.
- HIGGINSON, J.H. (1972). Un precursor inglés de la Educación Comparada. Sir Michael Sadler (1861-1943). En: Diego Márquez, A., *Educación Comparada. Teoría y metodología* (362-371). Buenos Aires: El Ateneo (traducción y reproducción autorizada de la obra Higginson, J.H. (1961). The centenary of an English pioneer in Comparative Education, Sir Michael Sadler (1861-1943), *International Review of Education*, 7 (3), 286 y ss.)
- KAZAMÍAS, A.M y MASSIALAS, B G. (1968). *Tradición y cambio en la educación, Estudio comparativo*. México: UTEHA.
- KING, E.J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*. London: Methuen Educational Ltd.
- LAUWERYS, J.A. (1974). La Pedagogía Comparada su desarrollo, sus problemas. En: Debesse, M. y Mialaret, G. (Dir.), *Pedagogía Comparada* (16-46). Barcelona: Oikos-Tau.
- LAUWERYS, J.A. y TAYAR, G. (1973). *Education at home and abroad*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- NOAH, H.J. (1990). Usos y abusos de la Educación Comparada. En Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (Comp.). *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (177-190). Madrid: Mondadori.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1983a). Epistemología de la Pedagogía Comparada. *Educación*, 3, 25-59.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1983b). Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación. En: AAVV, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía* (75-107). Salamanca: Anaya.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1984). El concepto de Pedagogía Comparada. En: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía "Pasado y futuro de las ciencias de la Educación"* (315-322). Madrid: Universidad Complutense.
- RAIVOLA, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En: Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (Comp.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (297-311). Madrid: Mondadori.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (B.O.E. 11 septiembre de 2003).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial (B.O.E. 25 de enero de 2003).
- 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 (B.O.E. 25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (B.O.E. 25 de enero de 2005).
- RUÉ DOMINGO, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18)3, 179-195.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SCHWARZ, S. y WESTERHELDEN, D.F. (2004). *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- TRILLA BERNET, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- VELLOSO DE SANTISTEBAN, A. y PEDRÓ GARCÍA, F. (1991). *Manual de Educación Comparada. Conceptos básicos* (Vol. 1). Barcelona: PPU.
- VILLALPANDO, J.M. (1961). *Líneas generales de Pedagogía Comparada*. México: Universidad de México.

Referencias electrónicas

- Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European Higher System by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. La Sorbona (París), 25 mayo de 1998.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education*. Bolonia, 19 de junio de 1999.

Towards the European Higher Education Area. Praga, 19 mayo de 2001.

Declaración de Graz: el papel de las Universidades. Graz, 4 de julio de 2003.

Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 septiembre de 2003.

Conference of European Ministers responsible for Higher Education. The European Higher Education Area. Achieving the goals. Bergen 19–20 mayo 2005.

(<http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>), consultado el 14 de marzo de 2006.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (<http://www.oecd.org>), consultado el 17 de mayo de 2006.

Peña Calvo, J.V. (2005). Desarrollo Profesional del docente universitario. (<http://www.ub.es/histodidactica/debate.htm>), consultado el 14 de marzo de 2006.

Programme for international student assesment (http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data.html)

Correspondencia con la autora:

Carmen María Fernández García

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

C) Aniceto Sela s/n. 33005 Oviedo

E.-mail: fernandezcarmen@uniovi.es