

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 73
Número, 2
2021

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL PROGRAMA ERASMUS... ¿FOMENTA LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA?

An empirical Approach to the ERASMUS Programme. Does it promote European competence?

JUAN TOMÁS ASENJO GÓMEZ⁽¹⁾, BELÉN MERCEDES UROSA SANZ⁽¹⁾ Y JAVIER MANUEL VALLE LÓPEZ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Pontificia Comillas (España)

⁽²⁾ Universidad Autónoma de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2021.85977

Fecha de recepción: 10/11/2020 • Fecha de aceptación: 02/03/2021

Autor de contacto / Corresponding author: Juan Tomás Asenjo Gómez. E-mail: jtasenjo@comillas.edu

Fecha de publicación *online*: 22/04/2021

INTRODUCCIÓN. El programa de movilidad académica Erasmus ya ha cumplido 30 años desde su puesta en marcha (1987). Con una imagen de éxito tanto en cifras como en su aportación al fortalecimiento de una ciudadanía europea, se ha convertido en un referente para cualquier universitario. La aceptación popular de su efecto positivo contrasta con el reducido número de investigaciones empíricas que comprueban si este programa realmente contribuye a la mejora del europeísmo. **MÉTODO.** Para tal fin se contó con el *Cuestionario de Competencia Europeísta* que analiza este constructo desde la consideración de las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes que lo componen. Con una muestra de 157 estudiantes universitarios se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental con grupos los Experimental y Control con medidas pre y posmovilidad. Se realizaron análisis de varianza de dos factores para el estudio de los efectos principales de la realización o no de la experiencia Erasmus (intersujeto) y el tiempo transcurrido entre las medidas pre y pos (intrasujeto), así como la interacción entre ambas fuentes de variabilidad sobre las dimensiones del constructo. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron diferencias significativas en estas dimensiones a favor del alumnado que realiza la experiencia Erasmus. Sin embargo, no se pudieron encontrar diferencias significativas entre las medidas pre-pos, ni se demostró la existencia de interacción. **DISCUSIÓN.** A pesar de que no se aprecian cambios significativos tras la movilidad, la investigación realizada está ceñida a un espacio de tiempo muy concreto, circunstancia que condiciona evaluar un constructo tan complejo como el identitario. Se requiere un análisis a más largo plazo para comprender las bondades asociadas al programa Erasmus, avalado por más de diez millones de beneficiarios en los últimos treinta años. De la misma manera, es ineludible una visión holística de los beneficios personales y sociales resultantes.

Palabras clave: *Europeísmo, Erasmus, Identidad, Competencia europeísta, Pandemia.*

Introducción: la formación de identidades desde la movilidad académica

Aproximarse a un programa de la magnitud y popularidad como el programa de movilidad académica Erasmus implica reconocer una serie de logros indudables, cuyo mejor y más complejo resultado ha sido la armonización de unas estructuras académicas tendentes al hermetismo y la competitividad. Supone, asimismo, adentrarse en unas cifras de participación que lo convierten en un referente en el contexto europeo, estableciéndose como el programa líder de la oferta educativa comunitaria. Erasmus, programa que simboliza una de las iniciativas de mayor aceptación y éxito en el marco educativo, protagoniza uno de los itinerarios cívicos a seguir, al tiempo que ejemplifica las posibilidades de entendimiento y cooperación que toda sociedad anhela. Nos encontramos, por un lado, con una práctica donde el intercambio cultural y la convivencia representan su seña de identidad más singular; y, por otro, con una estructura educativa que acompasa los fenómenos de la globalización y de los intercambios académicos con la irrefrenable y decidida internacionalización educativa. Un panorama fundamentado en la colaboración en torno al ámbito de la investigación y en la armonización de criterios.

Haug (2008) nos recordaba que el programa Erasmus superó el *tradicional aislamiento* de los centros universitarios introduciendo tres *herramientas*: el sistema de créditos ECTS, la red NARIC-ENIC y la gestión de las becas Erasmus. Es destacable el papel actual de los créditos ECTS como principio en torno al que se ha estructurado el proceso de Bolonia (García, 2013), al igual que la nueva estructura de los estudios universitarios, grado, máster y doctorado, que se ha acabado imponiendo en toda Europa, así como el *reconocimiento mutuo* de las cualificaciones (DO, C444/01, 2018). Al mismo tiempo, no se puede olvidar que la movilidad académica representada por el programa

Erasmus es reconocida desde los primeros pasos del proceso de Bolonia como uno de los pilares básicos en la construcción de ese nuevo espacio europeo en el que se desarrolla la educación superior (EEES). Una movilidad asentada en las acciones clave de la Estrategia 2020, pero cuyo respaldo legislativo se localiza en la Resolución del Consejo sobre el Plan de Acción para la movilidad (DO, C371, 2000): “La movilidad de los ciudadanos, en particular en los ámbitos de la educación y la formación, fomenta el intercambio cultural y promueve el concepto de la ciudadanía europea y el de una Europa política”. Tampoco se debe ignorar que entre los objetivos que inauguraban el programa Erasmus nos encontramos, en el artículo 2, lo siguiente: “... reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos”. Objetivo que revela toda una capacidad de previsión en lo que respecta a la evolución hacia la que el proyecto europeo ha derivado: la idea de una ciudadanía europea con conciencia e identidad propias. Retrotrayéndonos aún más en el tiempo, si bien el origen de todo este proyecto supranacional viene marcado por el acuerdo comercial de la CECA (Comunidad del Carbón y del Acero) también es cierto que en el preámbulo de este tratado se dibuja la esencia que acompaña toda esta apuesta supranacional, que no es otra que vislumbrar un destino compartido (Fontaine, 2000).

En lo referente a la armonización educativa dos procesos adquieren la categoría de esenciales para el contexto educativo, el propio proceso de Bolonia y la irrupción de las competencias clave (Valle, 2015). El itinerario de las competencias iniciado en el año 2006 por la Comisión Europea se ha visto reforzado con el paso de los años, considerándolas esenciales para responder a la necesidad de una mayor cohesión social y facilitar el desarrollo de la cultura democrática (DO, C189/1, 2018). Un marco fundamental el de las ocho competencias clave que se concreta en áreas como el de las inteligencias múltiples (Escamilla, 2015), el del aprendizaje

cooperativo (García, 2018) e incluso como una forma de empoderar a los alumnos a partir de la comprensión de los conceptos de justicia, democracia y derechos humanos (UNESCO, 2019); sin embargo, no se aplica el fomento de una identidad europeísta. En la concreción de una novena competencia, la competencia europeísta (Asenjo, 2015), valoramos que se puede medir este ámbito.

Motivo que invita a preguntarnos sobre el impacto real del programa Erasmus en torno a la construcción de una ciudadanía identificada con el proyecto europeo, superando el análisis de las lógicas capacitaciones técnicas adquiridas por el alumnado. Dicho de otra manera, el esfuerzo realizado desde las instituciones europeas y nacionales ¿se traduce realmente en la promoción de una ciudadanía activa y comprometida hacia el sentimiento de una identidad europea común? Cuestiones que convergen con el reto de indagar y reflexionar si en realidad estamos alumbrando una universidad europea que tiende a asumir un nuevo rol, a saber, sumarse al trabajo de las instituciones comunitarias de afianzar esa identidad que proporcione una *conciencia social europea*. Las palabras de Durao Barroso (premio europeo Carlos V, 2014) formulan con precisión lo que a todas luces parece una necesidad: “Debemos comprender que para avanzar hacia una mayor integración europea hace falta que esta sea querida y comprendida por nuestros ciudadanos”. Un requerimiento que se sobreentiende en una población como la Erasmus, pero de la que se cuenta con poca información sobre su posicionamiento europeísta y sobre sus actitudes hacia el proyecto comunitario.

Los términos “ciudadanía europea” e “identidad europea” ocupan una notable y amplia literatura (Gómez-Chacón, 2003; Valle, 2008; Diestro, 2014); conceptos que han ido modelándose al ritmo de los cambios generados por la globalización y por el proceso de construcción supranacional de la Unión Europea. Si bien la formación del ciudadano europeo ha

estado muy presente (Martínez y Payá, 2007), se ha considerado al constructo de identidad europea la verdadera cuestión de fondo desde un principio al relacionar comportamientos con actitudes europeístas (Mencia, 1996), considerándose una identidad complementaria (Diestro, 2011), una identidad supranacional (García, 2014), asociando vivir como europeo con sentirse europeo (Donnaruma, 2003) y enlazando europeísmo con Estado social y con los valores definidores de la sociedad europea (Julia, 2019); pero, ante todo, vinculando la existencia de una identidad europea con una Europa en paz (Rodríguez y Sabariego, 2003). Desde la Comisión Europea (2017) se fija con precisión el objetivo de *reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura*, pues se considera a la educación el mejor antídoto contra los peligros que acechan el proyecto europeo, concretados en las fuerzas populistas, las noticias falsas y la manipulación de las redes de información. La educación permitirá afianzar la identidad y el modelo de Estado social pues está ligado a la participación ciudadana (Ballesteros, 2019), atribuyendo a la juventud un rol fundamental en la construcción de la nueva Europa (Viejo *et al.*, 2018; Royuela y López, 2020); y a la movilidad y, en concreto, a la interacción intercultural directa, un protagonismo decisivo (Stoekel, 2016, Goksu, 2020).

Dentro del contexto universitario europeo, el EEES en general y el programa Erasmus en particular representan la vanguardia de esa idea ciudadana decidida a compartir algo más que un espacio geográfico. Es cierto que son numerosos los estudios que concluyen que la experiencia Erasmus ha influido en el alumnado en aspectos como la empleabilidad, el desarrollo profesional o la mejora de las destrezas de otros idiomas. Desde la Comisión Europea (2014) se realizó una investigación en la que se constataba, por ejemplo, que transcurridos cinco años desde la finalización de la experiencia Erasmus el desempleo era un 23% inferior al de sus compañeros no participantes de este programa; o que el 64% de las empresas consultadas

consideraban positivo que los candidatos hubieran desarrollado una estancia en el extranjero; se concluye, también, que tanto el aprendizaje de idiomas como el desarrollo de competencias transversales eran dos elementos básicos para mejorar la empleabilidad.

Es necesario señalar que los trabajos que abordan la identidad europea y su relación con el programa Erasmus no son tan numerosos como en un principio se podría sospechar (Llurda *et al.*, 2016). A esto se suma que el tratamiento que presentan ofrece destacadas diferencias y que el modelo de recogida de la información dista de mantener un estilo homogéneo. En este escenario surge un nutrido grupo de autores que establece la vinculación entre la movilidad académica y la identidad europea (Senent, 2015; Van Mol, 2018; Matarranz *et al.*, 2020), incluso en el área del desarrollo profesional docente (Sanz y Guillén, 2020). También hallamos literatura académica que subraya la ausencia de modificaciones identitarias significativas en la población Erasmus o, por lo menos, con evidencias empíricas poco consistentes (Mazzoni *et al.*, 2018). Un ejemplo es el presentado por Sigalas (2009), quien concluye la falta de evidencias que muestren la correlación entre la experiencia Erasmus y la asimilación de una identidad europea. O cómo la movilidad sí vincula socialización e identidad europea, pero limita el contacto con el país anfitrión (Goksu, 2020). En nuestra investigación hemos recogido también una perspectiva narrada por el alumnado Erasmus, quienes comparten que, una vez en su lugar de destino, se encuentran con un importante número de compañeros procedentes de otros continentes, especialmente de Asia. Este hecho puede influir de forma positiva en varios de los aspectos planteados en este trabajo, como son convivencia, resolución de conflictos, etc., pero participa con dificultad en la acción identificativa con el contexto europeo. Esta visión contrasta con las propuestas de Müller y Gelbrich (citado en Pozo y Aguaded, 2012), ya que consideran que el intercambio favorece lo que denominan “ajuste

sociocultural”; y también con los estudios sociológicos, ya clásicos, de Deutsch *et al.* (1967, citado en Mitchell, 2012), quienes sostienen que tras la creación de “redes” está *la interacción, la confianza, la identidad*.

Aparecen también estudios cuyos resultados invitan a considerar nuevos enfoques, como el de Kuhn (2012), quien a través de un sugerente título, *¿Por qué los programas de intercambio educativo pierden su marca?*, plantea una reorientación del programa Erasmus más bien con los destinatarios a los que va dirigido el programa. Considera que un programa como este tendría que dedicarse a una población diferente a la universitaria, ya que entiende que la población universitaria presenta una predisposición mayor para desarrollar la identidad europea; y recalca necesario que los programas de intercambio estén presentes en etapas más tempranas de la vida. La apuesta por una movilidad no limitada ni a sectores sociales, ni a momentos puntuales en la trayectoria vital de las personas tendrá que adquirir relevancia si realmente queremos fortalecer la identidad europea. Una movilidad que se reconocería pareja al aprendizaje permanente y que señalaría a la educación en las etapas obligatorias como el mecanismo a través del cual llegar a regenerar el europeísmo, la identidad y la ciudadanía europea (Valle y Diestro, 2015; Landberg *et al.*, 2017). Una ciudadanía europea necesitada de un refuerzo desde el Tratado de Maastricht (1992), donde deja de ser una entelequia filosófica para cobrar entidad política. A partir de ese momento, ligar la ciudadanía europea *política* con una identidad europea social resulta ineludible para cualquier política educativa de la Unión.

Así, resulta autorizada la lectura realizada por Mitchell (2012) cuando recoge una encuesta con 2.000 participantes pertenecientes a 25 países de la Unión. Una de sus conclusiones señala la afinidad del alumnado Erasmus con Europa en general y con la Unión Europea en particular, destacando diferencias significativas entre el alumnado Erasmus y los alumnos que no

participan de este programa en lo que se refiere a la identificación como europeo. Toda esta revisión de la literatura señala la necesidad de insistir en investigaciones que analicen la triangulación ciudadanía europea, formación en europeísmo e identidad europea (Mitchell, 2015; Greischel *et al.*, 2018).

Objetivo

La investigación que presentamos pretende analizar si el programa de movilidad académica Erasmus participa de uno de los objetivos consustanciales a la Unión Europea: promover la identidad europea. Nuestra propuesta investigadora gira en torno a la participación de la población universitaria en los programas de movilidad europeos, canalizados a través del programa Erasmus. Parece esencial que esta participación esté basada en una motivación que asegure que los jóvenes adquieran una formación de calidad. A su vez, tanto este programa como todos los enmarcados en el programa Erasmus+ participan del objetivo fundacional de cohesión del marco europeo. La investigación se centraría en analizar el alcance que el programa Erasmus está teniendo en el alumnado que participa de él. De manera más precisa, en el desarrollo de disposiciones europeístas, concretadas y canalizadas en la competencia europeísta (Asenjo, 2015). Un constructo sobre el que nos apoyamos, definido como: “integrar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea que posibilite una identificación y una implicación con la realidad supranacional [...]” (p. 45); y constituido por los siguientes nueve factores: pertenencia a la Unión Europea; asunción de políticas de integración europea; confianza en la Unión Europea; participación en proyectos y programas europeos; participación en la sociedad democrática; cohesión social y actividades cívicas; asunción de la Carta de los Derechos de la Unión Europea; promoción de la interculturalidad y multiculturalidad; y resolución de conflictos (p. 42). El objetivo fundamental es conocer si el alumnado universitario

que participa del programa de movilidad Erasmus presenta una modificación en cuanto a la adquisición o mejora de la competencia europeísta con respecto a aquellos alumnos que no participan de esta experiencia.

Método

Muestra e instrumento

Una novedad con respecto a estudios similares fue la utilización de la variable “competencia europeísta”, en lugar de ceñirnos al concepto de identidad europea, pues nos permite un análisis tridimensional de conocimientos, destrezas y actitudes. Los estudios previos se caracterizan principalmente por el análisis autoperceptivo de los estudiantes, centrándose en ideas, emociones y pensamientos (dimensión actitudinal) y obviando la interrelación con las dimensiones cognitiva (conocimientos) e instrumental (destrezas). Abarcar esa triple dimensionalidad nos ha permitido una visión holística de la experiencia Erasmus, en un intento por superar las limitaciones de una aproximación que pudiera dejar fuera elementos y efectos básicos para una comprensión integral de la movilidad.

La muestra se seleccionó a través de las bases de datos de varias universidades (UCM, UAM, Comillas, UNED y otras), tratando de obtener una muestra heterogénea. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Se realiza un envío, vía e-mail, del cuestionario para proceder a su cumplimentación *online*. A los estudiantes se les pidió autorización para el uso de sus datos con fines de investigación, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de sus resultados al explorarse los mismos de forma colectiva. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Comillas. La mayor dificultad consistió en recoger los datos de un mismo alumno en dos ocasiones, antes y después de la experiencia Erasmus. La muestra consta de 157 estudiantes universitarios, recogida durante el año 2017. De ellos, 109 (69.4%)

corresponden a mujeres y 48 (30.6%) a hombres. La edad media resultó de 20.65 años (DT=1.977, mín=18 y máx=34). 104 alumnos participaron de un programa de movilidad Erasmus, mientras que 53 no lo hicieron. De la muestra de estudiantes que realizan la movilidad, la mayoría de ellos habían participado del programa Erasmus durante un curso, 94 personas (90.4%); el resto, durante dos cursos, 10 personas (9.6%). En el Anexo II se aportan otros datos descriptivos de la muestra.

El instrumento se compone de tres partes diferenciadas: un primer apartado para el análisis de actitudes y destrezas, un segundo apartado para el análisis de los conocimientos y un apartado con un conjunto de preguntas sociodemográficas y tres preguntas cuantitativas de desempeño real.

El cuestionario de actitudes y destrezas, según el proceso de validación, posee adecuadas características psicométricas, en concreto una validez de constructo adecuada, tras la realización de un análisis factorial Exploratorio y otro confirmatorio, donde se verificó la estructura de nueve factores; una consistencia interna del instrumento alta (alpha de Cronbach=.925) así como la de todos sus factores (alphas todas superiores a .70) y una adecuada validez convergente en base a las correlaciones de Pearson significativas y altas obtenidas con las variables relacionadas con las ideas europeístas y de desempeño (amigos, documentos leídos, viajes) que se recogieron a través del cuestionario *ad hoc*.

Diseño y análisis

Para analizar los efectos de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente *competencia europeísta* se diseñó un estudio cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes (Experimental, o que realiza experiencia Erasmus, y Control, o grupo que no realiza la experiencia) con medidas pre-pos (antes y después de la

experiencia Erasmus), según la clasificación de Campbell y Cantrill (2001).

Se envió el cuestionario *online* a todos los estudiantes de las universidades descritas. La aplicación de este instrumento se realizó en dos momentos temporales: antes de comenzar el curso (pre) y después de haberlo acabado (pos). Se les pidió que introdujeran los cuatro últimos dígitos del documento de identidad, para así poder vincular el cuestionario pre con el pos. Con el fin de poder hacer un análisis adecuado de los datos se calcularon las puntuaciones globales de las dos variables relativas a cada dimensión (conocimientos/actitud) en ambos grupos de la muestra de estudio. Se realizó un estudio descriptivo general y se verificaron las hipótesis planteadas utilizando el programa de análisis de datos IBM SPSS Statistics versión 24.

Resultados

Actitudes y destrezas de la competencia europeísta

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de los diferentes grupos y medidas de la escala de actitudes y destrezas. La puntuación mínima y máxima de la escala utilizada era de 34 a 170 puntos, en ambos grupos y para ambas medidas podemos ver una actitud europeísta alta, aunque también podemos observar que los sujetos han sido heterogéneos en sus respuestas. También se realizaron los análisis de datos que permitían comparar las puntuaciones de los grupos Experimental y Control obtenidas antes y después de la experiencia Erasmus, con la finalidad de estudiar el efecto sobre la mejora en la actitud europeísta que tiene el realizar un intercambio Erasmus. En concreto, se realizó un análisis de varianza mixto, con dos factores uno *intersujeto* (grupo) y otro *intrasujeto* de medidas repetidas. Estos análisis permitieron comprobar el efecto principal de cada factor, así como el efecto de interacción de ambos factores en la actitud europeísta.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos puntuaciones ANOVA actitudes y destrezas

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre (34-170)	No	127.87	15.435	53
	Sí	135.53	18.187	104
	Total	132.94	17.635	157
Pos (34-170)	No	130.94	15.157	53
	Sí	136.33	17.091	104
	Total	134.51	16.612	157

Nota: entre paréntesis figura la escala.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión del constructo de *competencia europeísta relativa a las actitudes y destrezas*, se comprobó que el efecto principal del factor intersujeto (Grupo Experimental/Grupo Control) fue estadísticamente significativo ($F=6.249$; $p<.05$; η^2 parcial=.039). El efecto principal del factor intrasujeto (pretest/postes), sin embargo, no fue estadísticamente significativo ($F=2.833$; $p>.05$; η^2 parcial=.018), ni tampoco se encontró evidencia empírica sobre la existencia de interacción entre ambos factores ($F=0.979$; $p>.05$; η^2 parcial=.006). Se realizaron los análisis de cumplimiento de supuestos para la aplicación del ANOVA, cumpliéndose los supuestos de homocedasticidad y normalidad en el análisis.

Los resultados muestran una diferencia significativa entre ambos grupos desde antes de realizar el intercambio Erasmus; podemos ver cómo el grupo que realiza la experiencia tiene mejores puntuaciones en la dimensión que recoge las actitudes y destrezas europeístas que aquellos que no realizaron intercambio. Sin embargo, no hubo cambios posteriores en este componente después de haber tenido la experiencia. Tampoco se pudo encontrar evidencias sobre que las actitudes y destrezas europeístas mejoraran más en aquellos sujetos que realizaron el intercambio que en los que no lo realizaron.

Conocimientos de la competencia europeísta

Al igual que con la *dimensión de actitudes y destrezas*, realizamos análisis descriptivos sobre los conocimientos europeístas que tenía el alumnado en ambos grupos y para las dos medidas prepos. Los datos, que pueden consultarse en la tabla 2, se detallan a continuación.

Los grupos mostraron un buen nivel de conocimientos sobre temas europeístas en todos los grupos y medidas, sin existir una alta heterogeneidad entre las respuestas del alumnado.

Reiteramos los análisis que se realizaron con la *dimensión actitud y destrezas de la competencia con la dimensión contenidos europeístas*. A través de ellos se analizaron comparativamente las puntuaciones de los grupos Experimental y Control obtenidas antes y después de la experiencia Erasmus. Estos análisis permitieron estudiar el efecto sobre la mejora en conocimientos europeístas que tiene el realizar un intercambio Erasmus. Se realizó un análisis de varianza mixto, con dos factores, uno *intersujeto* (grupo) y otro *intrasujeto* de medidas repetidas (pre-pos). Estos análisis permitieron comprobar el efecto principal de cada factor, así como el efecto de interacción de ambos factores en la dimensión de conocimientos europeístas.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos cuestionario de conocimientos

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre (0-20)	No	14.66	3.228	53
	Sí	17.03	2.228	93
	Total	16.17	2.863	146
Post (0-20)	No	14.60	3.103	53
	Sí	17.07	2.158	93
	Total	16.18	2.798	146

Nota: entre paréntesis figura la escala.

Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión del constructo de *competencia europeísta* relativa a los conocimientos que poseen los estudiantes se comprobó que el efecto principal del factor intersujeto (Grupo Experimental/Grupo Control) era estadísticamente significativo ($F=37.822$; $p<.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}=.208$). El efecto principal del factor intrasujeto (pretest/postest) sin embargo no fue estadísticamente significativo ($F=0.001$; $p>.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}<.001$), ni tampoco se encontró evidencia empírica sobre la existencia de interacción entre ambos factores ($F=0.057$; $p>.05$; $\eta^2_{\text{parcial}}<.001$). De nuevo, los resultados muestran una diferencia significativa entre ambos grupos desde antes de realizar el intercambio; observamos que el grupo que realiza un intercambio Erasmus tenía mejores conocimientos europeístas que los que no le realizaron. Sin embargo, no hubo cambios posteriores en este componente después de haber tenido la experiencia Erasmus y tampoco se pudieron encontrar evidencias sobre que los contenidos europeístas mejoraran más en aquellos estudiantes que realizaron el intercambio que en los que no lo realizaron.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado ha analizado el desarrollo en la adquisición y mejora de la competencia europeísta en sus tres dimensiones, conocimientos,

destrezas y actitudes, entre los estudiantes que participan del programa de movilidad Erasmus frente a aquellos que no. Es cierto que la muestra no ha sido muy numerosa por la dificultad que supone encontrar participantes al tratarse de un diseño con medida pre y pos y grupo de control experimental; si bien extrapolar los datos sería muy ambicioso, lo que se ha perseguido ha sido averiguar la posible existencia de variaciones en la competencia europeísta tras la movilidad en esta muestra. Los resultados han mostrado en la población Erasmus una mayor puntuación en las dimensiones de actitudes y destrezas europeístas, así como en conocimientos sobre la Unión Europea, lo que se advierte ya antes de realizar la movilidad y continúa existiendo al finalizar la misma. Sin embargo, no se ha podido observar un aumento significativo respecto al constructo de competencia europeísta. Una conclusión que se ve acompañada por estudios similares (Méndez *et al.*, 2019).

Analizada el área de conocimientos en el ámbito europeísta, la diferencia se ciñe a que aquellos que realizan una experiencia de movilidad Erasmus tienen, antes de iniciarla, mejores conocimientos sobre la Unión Europea que aquellos estudiantes que no la realizan. Respecto al apartado del cuestionario centrado en las destreza y las actitudes, hemos podido comprobar una actitud europeísta previa más favorable entre el alumnado que participa de esta

experiencia de movilidad que aquellos que no forman parte de ella. Si atendemos a una de las preguntas, que se incluyen junto al cuestionario, centrada en las destrezas: “Número de viajes para conocer la UE en los últimos cinco años” el resultado medio es de siete viajes. Es decir, quienes deciden participar en este programa no perciben la experiencia como una novedad de movilidad. Lo mismo sucede con la pregunta: “Número de documentos consultados (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos tres años”. Estas habilidades pertenecen a situaciones ya vividas por los participantes y que, por lo tanto, no están expuestas a grandes variaciones pues ya se desarrollaron con anterioridad. Al presentar el programa en afinidad al hecho de viajar puede ser que estemos incurriendo en una apreciación obsoleta del fenómeno Erasmus.

Ante la pregunta actitudinal: “Me considero una persona con una ideología claramente europeísta” la media es de siete sobre diez. Estaríamos ante lo que autores con orientaciones no confluyentes respecto a la formación de la identidad europea (Sigalas, 2010; Khun 2012) denominan “efecto techo”. Parece verosímil considerar que el nivel de europeísmo inicial en la población Erasmus supone ya de por sí una cota lo suficientemente elevada. O, lo que es lo mismo, los niveles de los que se parte tienen un margen de mejora menor que seguramente otros grupos sociales. Otra cosa es que busquemos cuotas más altas; lo que nos llevaría al punto de partida, a la necesidad de una formación europeísta específica y en edades más tempranas (Asenjo y Asenjo, 2020).

No cabe duda de que evaluar el impacto de un programa educativo desde un constructo tan definido como el identitario se enfrenta al reto de analizar un área que quizá no sean medible en un espacio de tiempo tan reducido, pre y postestancia; habrá que ampliar los tiempos de análisis para mostrar los beneficios de un programa cuyas bondades van más allá de perseguir resultados a corto plazo. Además, se pone

de manifiesto que los beneficios educativos y personales no siempre pueden ser valorados en función a unas cifras y sí desde lo que se puede esperar de las jóvenes generaciones (Veugelers *et al.*, 2017). Con todo ello y pese a unos datos que muestran unas evidencias débiles, nos parece esencial una investigación empírica que pueda propiciar respuestas científicas de mayor calado a partir de muestras mayores; quizá desde las propias instituciones comunitarias, reforzando así el nexo entre los proyectos y la confianza de la ciudadanía en esas mismas instituciones (Motti-Stefanidi y Cicognani, 2018). Pues, en el fondo, se trata de argumentar los reconocibles beneficios de la movilidad académica dentro del marco supranacional europeo; sobre todo, si se quiere promover una ciudadanía comprometida con el proyecto de una Europa unida. Por lo que seguir invirtiendo recursos en un programa como el Erasmus nos parece no solo algo oportuno sino más bien de una valía incuestionable, como evidencia todo el proceso educativo propuesto desde los organismos europeos y que encontramos desarrollado en el trabajo de Matarranz *et al.* (2020).

El supuesto que mantiene que la movilidad transfronteriza está unida a la identificación con el proyecto supranacional europeo se constata tanto por las cifras totales que lo avalan, más de diez millones de europeos han participado de este programa en las últimas tres décadas, como en la indudable y positiva interacción de los participantes que nos muestra Stoeckel (2016). Sin olvidar la valoración y las actitudes positivas que del mismo realizan los protagonistas una vez finalizada las estancias. En el momento de justificar un programa de estas características, la perspectiva tendrá que centrarse más en una visión interna de las áreas educativa y ciudadana que lo definen que en análisis externos que ignoran una dimensión holística de los posibles beneficios. Por ello, no queremos pasar por alto uno de los factores que, a pesar de no haber presentado una evolución estadísticamente significativa en la competencia europeísta, sí se mantiene consistente en su estructura,

mostrándose como un elemento consustancial al programa Erasmus. Se trata del *Factor constitutivo 8. Resolución de conflictos*. Un factor que incluye ítems actitudinales como el 37: *Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio*. O como el centrado en destrezas, ítem 11: *En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva*. Tras la experiencia de movilidad, la muestra mantiene este ámbito, decididamente relacionado con un valor como el de la paz; verdadera meta del programa Erasmus para aquellas personas que se comprometieron en su desarrollo, como la italiana Sofía Corradi¹. Propósito también presente en el discurso de entrega del premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004, que fue otorgado al programa Erasmus: “Ante todo, es una magnífica escuela de tolerancia, de adaptación a un medio extranjero, de respeto a la diversidad de las culturas y de apertura a los demás” (Viviane Reding, comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea). Tarea finalmente reconocida con la entrega del premio Nobel de la Paz en el año 2012.

Frente al hecho de mostrar una baja capacidad para extrapolar los datos a la población (validez externa del diseño), motivada por las características mencionadas de la muestra, consideramos, sin embargo, que nuestros resultados pueden ser una referencia para otras investigaciones que quieran aproximarse a este tema de investigación o a líneas de investigación paralelas. La pandemia por COVID-19 propone todo un nuevo panorama para un programa cimentado en la movilidad de los estudiantes. La gravedad de la situación sanitaria y humana que vivimos ha condicionado los proyectos académicos de miles de estudiantes. Con todo, el programa ha mantenido su propuesta y los estudiantes han buscado los caminos para conseguir la ilusión de poder participar de la experiencia Erasmus. Este panorama abre un área de investigación sobre cómo se ha adaptado el modelo de actuación del programa al contexto de los confinamientos y cómo puede afectar a las motivaciones de los potenciales beneficiarios.

Nota

¹ “El programa Erasmus se gestó en 1969, en la etapa de la Guerra Fría. En aquel momento, aquella fue mi campaña personal a favor de la paz. Hasta que el Erasmus se lanzó, por fin oficialmente, en 1987”. Discurso de Sofía Corradi, figura clave en el desarrollo del programa Erasmus, en el acto por el que la fundación Academia Europea de Yuste le otorgaba el galardón (9 de mayo de 2016). En el mismo acto también afirmó: “Me gustaría que los intercambios Erasmus se ampliaran a todo el mundo”.

Referencias bibliográficas

- Asenjo, J. T. (2015). La competencia europeísta: una competencia integradora. *Bordón. Revista de Pedagogía* 67(3), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67302>
- Asenjo, J. T. y Asenjo, F. (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Ballesteros, C. I. (2019). Estado social e identidad europea. *Cuadernos Europeos de Deusto*, número especial. <http://doi.org/10.18543/ced-02-2019pp155-170>
- Campbell, S. M. y Cantrill, J. A. (2001). Consensus methods in prescribing research. *Journal of Clinical Pharmacy and Therapeutics*, 26, 5-14.

- Comisión Europea (2014). The Erasmus Impact Study Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf
- Comisión Europea (2017). Reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=ES>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Las competencias clave para el aprendizaje permanente, 4 de junio de 2018, C 189/1.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). La promoción del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los periodos de aprendizaje en el extranjero, 26 de noviembre de 2018, C 444/01.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). La promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, 22 de mayo de 2018, C 195/01.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2000). El plan de acción para la movilidad, 23 de diciembre de 2000, C 371.
- Diestro, A. (2011). *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Pontificia Salamanca.
- Diestro, A. (2014). Europa ante la ciudadanía y ante sí misma. En J. L. Hernández, J. Quintano y S. Ortega (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 209-233). FahrenHouse.
- Donnaruma, A. M.^a (2003). Europa, del referente institucional al referente personal: ser europeo, sentirse europeo, vivir como europeo. En I. Gómez-Chacón, *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 67-80). Humanitarian Net.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Editorial Graó.
- Fontaine, P. (2000). *Una nueva idea para Europa: la Declaración Schuman (1950-2000)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- García Blanco, M. (2014). Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación. En J. L. Hernández, J. Quintano y S. Ortega (coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 235-257). FahrenHouse.
- García Prieto, E. (2013). *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiante y docentes. 25 años de éxito*. Ediciones Pirámide.
- García Valero, M.^a C. (2018). Competencias clave y aprendizaje cooperativo, conceptos fundamentales en la educación actual. *International Studies on Law and Education*, 29, 79-90.
- Goksu, F. (2020). Intercultural Mobility and European Identity: Impact of the Erasmus Exchange Programme in Terms of Cultural Differences. *Central European Journal of Communication*, 1, 77-93. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.1\(25\).6](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.1(25).6)
- Gómez-Chacón, I. M.^a (2003). *Identidad Europea: Individuo, Grupo, Sociedad*. Humanitarian Net.
- Greischel, H., Noack, P. y Neyer, F. (2018). Oh, the places you'll go! How international mobility challenges identity development in adolescence. *Developmental Psychology*, 54(11), 2152-2165. <https://doi.org/10.1037/dev0000595>
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 285-305.
- Julià, M. (2019). La proyección exterior de la identidad europea: Política Comercial Común y condicionalidad en materia de Derechos Humanos. *Cuadernos Europeos de Deusto*, número especial. <https://doi.org/10.18543/ced-02-2019pp287-308>
- Kuhn, T. (2012). Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*, 50(6), 994-1010.

- Landberg, M., Eckstein, K., Mikolajczyk, C., Mejias, S., Macek, P., Motti-Stefanidi, F., Enchikova, E., Guarino, A., Andu Rämmer, A. y Noack, P. (2017). Being both: a European and a national citizen? Comparing young people's identification with Europe and their home country across eight European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 270-283. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1391087>
- Llurda, E., Balsa, L. G., Barahona, C. y Rubio, X. M. (2016). Erasmus student mobility and the construction of European citizenship. *The Language Learning Journal*, 44(3), 323-346.
- Martínez, M. y Payá, M. (coords.) (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 19-98). Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Matarranz, M.^a, Valle, J. M. y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Mazzoni, D., Albanesi, C., Ferreira, P., Opermann, S., Pavlopoulos, V. y Cicognani, E. (2018). Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 324-339. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1378089>
- Mencia, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo*. Narcea.
- Méndez, M.^a C., Cores, E. y Moreno, L. (2019). Andalusian university students' perception of their European identity: international orientation and experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 2-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1682592>
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8(4), 490-518.
- Mitchell, K. (2015). Rethinking the 'Erasmus Effect' on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53(2), 330-348. <https://doi.org/10.1111/jcms.12152>
- Motti-Stefanidi, F. y Cicognani, E. (2018). Bringing the European Union closer to its young citizens: Youth active citizenship in Europe and trust in EU institutions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 243-249. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1423052>
- Pozo, C. y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
- Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación*, número extraordinario, 295-320.
- Royuela, V. y López, E. (2020). Understanding the process of creation of European identity the role of cohesion policy. *Journal of Regional Research*, 46, 51-70.
- Sanz, F. y Guillén, C. (2020). La movilidad temporal internacional. Aproximación a sus efectos en el desarrollo profesional de docentes de y en lenguas extranjeras. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.72054>
- Senent, J. M.^a (2015). Movilidad de estudiantes: microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de caso. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 117-134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67108>
- Sigalas, E. (2009). Does Erasmus Student Mobility promote a European Identity? Webpapers on Constitutionalism & Governance beyond the State. https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/politik/governance/ConWeb_Papers/conweb2-2009.pdf
- Sigalas, E. (2010). The Role of Personal Benefits in Public Support for the EU: Learning from the Erasmus Students. *West European Politics*, 33(6), 1341-1361.
- Stoeckel, F. (2016). Contact and community: The role of social interactions for a political identity. *Political Psychology*, 37(3), 431-442.

- UNESCO (2019). *Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valle, J. M. (2008). La construcción de Europa a través de la educación. En J. M. Valle (coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 111-128). Fundación para la libertad.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle, J. M. y Diestro, A. (2015). Towards a european supranational policy of education based on the european dimension on education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 101-116. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67107>
- Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: the Relationship Between Student Exchanges in Higher Education, *European Citizenship and a Sense of European Identity. Innovation*, 31, 449-463. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064>.
- Veugelers, W., De Groot, I. y Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Viejo, C., Gómez-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Construyendo la identidad europea: una mirada a las actitudes juveniles y al papel de la educación. *Revista Psicología Educativa*, 25, 49-58. <https://doi.org/10.5093/psed2018a19>

Abstract

An empirical Approach to the ERASMUS Programme. Does it promote European competence?

INTRODUCTION. It has been over 30 years since the Erasmus academic mobility programme was launched in 1987. With an image of success both in numbers and in its contribution to strengthening European citizenship, it has become a benchmark for any university student. The popular acceptance of its positive effect contrasts with the small number of empirical investigations that verify whether this programme really contributes to the improvement of Europeanism. **METHOD.** For this purpose, the European Competence Questionnaire, which analyzes this construct from the consideration of the dimensions of knowledge, skills and attitudes that comprise it, was used. With a sample of 157 university students, a quasi-experimental study was carried out with experimental and control groups with pre- and post-mobility measures. A two-factor analysis of variance was carried out to study the main effects of the completion or not of the Erasmus experience (inter-subject) and the time elapsed between the pre and post measures (within-subject), as well as the interaction and variability of the dimensions of the construct between both sources. **RESULTS.** The results showed significant differences in these dimensions in favor of the students who carried out the Erasmus experience. However, no significant differences could be found between the pre-post measures, nor was the existence of interaction demonstrated. **DISCUSSION.** Although there are no significant changes after mobility; the research carried out is limited to a very specific period of time, a circumstance that determines the evaluation of a construct as complex as identity. A longer-term analysis is required to understand the benefits associated to the Erasmus programme, endorsed by more than ten million beneficiaries in the last thirty years. In the same way, a holistic view of the resulting personal and social benefits is inescapable.

Keywords: *Europeanism, Erasmus, Identity, Europeanist Competence, Pandemic.*

Résumé

Approximation empirique au programme Erasmus : favorise-t-il la compétence européiste ?

INTRODUCTION. Le programme de mobilité académique Erasmus a déjà fêté ses 30 ans depuis sa mise en place (1987). Fort de son succès, aussi bien au niveau des chiffres que par sa contribution à la consolidation de la citoyenneté européenne, il est devenu un référent pour tous les étudiants universitaires. L'acceptation populaire de son effet positif contraste avec le faible nombre d'études empiriques qui prouvent que ce programme contribue réellement à l'amélioration de l'européisme. **MÉTHODE.** Pour ce faire nous avons utilisé le *Questionnaire de compétence européiste* qui analyse cette théorie en base à la mesure des connaissances, compétences et attitudes qui la composent. Une étude quasi-expérimental a été menée à partir d'un échantillon de 157 étudiants universitaires, dont un groupe expérimental et un groupe de contrôle, avec prise de mesures pré et post mobilité. Des analyses de la variance à deux facteurs ont été réalisées pour l'étude des effets principaux suite à la réalisation ou non de l'expérience Erasmus (inter-sujet) et le temps passé entre les mesures pré et post (intra-sujet), ainsi que l'interaction entre les deux sources de variabilité. **RESULTATS.** Les résultats ont montré des différences significatives dans ces dimensions à faveur des élèves ayant réalisé l'expérience Erasmus. Néanmoins, des différences significatives entre les mesures pré et post n'ont pas été trouvées, et l'existence d'une interaction n'a pas été prouvée. **DISCUSSION.** Des changements significatifs ne sont pas perçus après la mobilité. Néanmoins, l'étude réalisée fait référence à un laps de temps très concret, circonstance qui conditionne l'évaluation d'un concept aussi complexe que la construction identitaire. Il faut donc une analyse à plus long terme pour comprendre les bénéfices associés au programme Erasmus, plébiscité par plus de dix millions de bénéficiaires dans les trente dernières années. Également, il est nécessaire d'avoir une vision holistique des bénéfices personnels et sociaux qui en découlent.

Mots-clés: *Européisme, Erasmus, Identité, Compétence européiste, Pandémie.*

Perfil profesional de los autores

Juan Tomás Asenjo Gómez (autor de contacto)

Profesor colaborador de universidad, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. Doctor en Ciencias de la Educación, profesor en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Secundaria en la Universidad Pontificia Comillas. Profesor en la Escuela de Magisterio ESCUNI y en la Universidad Nebrija. Miembro del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" (GIPES) de la UAM.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. C/ Universidad Comillas, 3, 28049 Madrid (España).

Correo electrónico de contacto: jtasenjo@comillas.edu

Belén Mercedes Urosa Sanz

Propio ordinario de universidad, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas. Actualmente, directora del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Anteriormente, decana de la Facultad de

Ciencias Humanas y Sociales, vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado, directora del Proyecto Omega de aplicación de las TIC a la Universidad y vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras.

Correo electrónico de contacto: burosa@comillas.edu

Javier Manuel Valle López

Profesor titular de universidad, Facultad de Educación y Formación de Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid. Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada “Pedro Rose-llo”. Profesor titular de la UAM, especialista en educación supranacional (especialmente, Unión Europea). Director del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GI-PES) de la UAM, asesor de EURYDICE. miembro de TEAM-EUROPE, vicepresidente de la SEEC, director de la *Journal of Supranational Policies of Education* y codirector de la *Revista Española de Educación Comparada*. Miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Correo electrónico de contacto: jm.valle@uam.es