

LA APROBACIÓN DEL MARCO ESPAÑOL DE CUALIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EMPLEABILIDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

CONSUELO CAMACHO PEREIRA
Profesora de Derecho del consumo
ccamacho@ceade.es

CAYETANO MEDINA MOLINA
Profesor de Marketing
cmedina@ceade.es

Centro Andaluz de Estudios Empresariales

Resumen: En el presente trabajo se pone de manifiesto el alcance del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), aprobado por Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, como un referente, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior en España, para su clasificación y comparación con la de otros países europeos y con el propio Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, centrándonos en la valoración de su posible incidencia a los efectos de facilitar la movilidad de los estudiantes en el mercado laboral nacional e internacional. El MECES ha acogido cuatro niveles según los resultados de aprendizaje alcanzados por el alumno en el ámbito de la educación superior. Los descriptores de tales resultados deberán tener su reflejo en el Suplemento Europeo al Título, que se convierte en la carta de presentación para el alumno que se incorpora al mercado laboral. Pese a los avances que suponen los trabajos desarrollados al respecto, consideramos que la empleabilidad del alumno requiere la adquisición de competencias tecnológicas y lingüísticas que no se contemplan entre los resultados de aprendizaje, y que el éxito de este marco de cualificaciones requiere de una mayor información a los empresarios y participación de los mismos en su desenvolvimiento.

Abstract: In the present work shows the reach of Spanish Qualifications Framework for Higher Education (MECES), approved by Royal Decree 1027/2011, 15 th. of July as a benchmark, allowing consistent placement of all qualifications higher education in Spain, for classification and comparison with other European countries and with their own qualifications framework for the European Higher Education Area, focusing on assessing the potential impact for the purpose of facilitating the mobility of students in national and international labor market. The MECES has hosted four levels according to the learning outcomes achieved by students in the field of higher education. Descriptors such results should be reflected in the European Diploma Supplement, which becomes the letter to the student who enters the labor market. Despite the progress that involve the work done in this regard, we consider the student's employability requires the acquisition of technological and language skills that are not covered between learning outcomes, and the success of the qualifications framework need further information to the businessmen and their participation in its development.

Palabras clave: Marco de cualificaciones, educación superior, descriptores, niveles, empleabilidad.

Keywords: Qualifications framework, higher education, descriptors, levels, employability.

Sumario: 1. Objetivo y metodología. 2. Del conocimiento al aprendizaje en la educación superior ante las demandas del mercado laboral. 3. El Marco de Cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. 4. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). 4.1. Concepto del MECES y relación con el MECU. 4.2. Ámbito de aplicación del MECES y definiciones. 4.3. Niveles y cualificaciones del MECES. 4.4. Descriptores de cada nivel en el MECES. 5. Los niveles de cualificaciones y el Suplemento Europeo al Título. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. Objetivo y metodología.

Desde los inicios del proceso de Bolonia, se tuvo muy presente la necesidad de clasificar los ciclos o niveles de la educación superior atendiendo a los resultados de aprendizaje adquiridos por el alumno, tales resultados habrían de delimitarse sin perder de vista las demandas del mercado laboral. Por ello, los marcos de cualificaciones asumen la responsabilidad de afinar a la hora de determinar los descriptores de los resultados de aprendizaje, al menos transversales, de cada nivel, que tendrán que considerarse a la hora de diseñar los planes de estudios. Una vez superado el correspondiente nivel por el alumno, se le presupone que ha aprobado la evaluación sobre los resultados de aprendizaje del nivel adquirido, lo que debiera poder valorar el empresario nacional y europeo, con relativa facilidad, favoreciéndose así la movilidad del alumno en el mercado laboral.

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer el nuevo “Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior” (en adelante: MECES), como instrumento que facilita el conocimiento de los resultados de aprendizaje en cada ciclo formativo, no sólo a la comunidad académica, sino también a los empleadores que buscan en el mercado trabajadores con determinados perfiles y competencias.

La metodología utilizada ha sido descriptiva, así como analítica y comparativa, aplicada al estudio de las normas y documentos que se han considerado relevantes en la materia.

2. Del conocimiento al aprendizaje en la educación superior ante las demandas del mercado laboral.

En la sociedad en la que nos encontramos inmersos, factores como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la necesidad de administrar el conocimiento, y de gestionar la diversidad, hacen necesario un marco educativo significativamente diferente al de hace algunos años. Este marco educativo debe promover la adquisición de competencias y capacidades necesarias para la inserción de la persona en un mercado laboral complejo, cambiante, y que atraviesa

fronteras, en el que va a exigirse productividad y actualización en sus habilidades, lo que es responsabilidad básica, aunque no exclusiva, de la educación superior (1).

Esta perspectiva ha sido fundamental en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante: EEES) (2). Así, en el Comunicado de Lovaina, adoptado por la Conferencia de Ministros europeos responsables de la educación superior, el 28 y 29 de abril de 2009, se determinaba que:

“La educación superior europea se enfrenta además al gran reto y a las oportunidades subsiguientes de la globalización, así como a la aceleración del desarrollo tecnológico, con nuevos proveedores, nuevos alumnos y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les facultarán para convertirse en ciudadanos activos y responsables”.

El mencionado comunicado vinculaba directamente la adquisición de capacidades y competencias adquiridas en la educación superior con la “empleabilidad” del alumno, futuro profesional, y señalaba que:

“Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional. La empleabilidad faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades del cambiante mercado laboral. Aspiramos a elevar las cualificaciones iniciales, así como a mantener y renovar una mano de obra cualificada a través de una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa”.

1 DÉBUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002), en *Expansión educativa y mercado de trabajo*, Estudio propuesto por el Instituto Nacional de las Cualificaciones y el Instituto Nacional de Empleo, en coedición con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Consejo General de Formación Profesional, y el Fondo Social Europeo, llevan a cabo un estudio comparativo realizado en cinco países europeos (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y España, haciendo, igualmente, referencia a los Estados Unidos), sobre la relación existente entre la expansión educativa y el mercado de trabajo (EDEX), analizando la relación entre las necesidades de la economía y la evolución educativa, basándose en la noción de competencia. Entre los resultados de este trabajo se puso de manifiesto que la evolución de los motores de transformación de la economía, generan nuevas necesidades de competencias. Considerándose como motores más importantes, la apertura casi generalizada de los mercados nacionales a la competencia internacional, lo cual influye considerablemente en la organización de las empresas; la innovación tecnológica de los sistemas productivos, y la adopción de estrategias innovadoras que influyen de manera radical en la organización de la empresa, concluyendo que esto supondrá el aumento de necesidades en competencias de las empresas (cuantitativas y cualitativas) y en flexibilidad, lo que tendrá como consecuencia que se recurra más a los titulados, sobre todo a los jóvenes (págs. 97 y 98).

2 En el Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), pág.16, se puso de manifiesto que los empleadores se han quejado de que los sistemas educativos de muchos países europeos proporcionan a los estudiantes una preparación insuficiente para el mercado laboral, y esta preocupación fue una de las impulsoras del proceso de Bolonia.

Por tanto, uno de los principales fines del proceso de Bolonia es consolidar un espacio europeo de educación superior, en el que tan importante es conocer, como comprender lo aprendido, así como aprender a aprender (3), de tal manera que el alumno obtenga y pueda adaptar sus competencias a situaciones nuevas y cambiantes con las que se enfrente en su actividad profesional, garantizándose la empleabilidad del mismo, considerada por el grupo de seguimiento de Bolonia, como “la capacidad de ganancia inicial de trabajo, de mantener el empleo, y de ser capaz de moverse en el mercado de trabajo (4)”.

López-Sidro (5) señala como características del nuevo modelo, que se pretenden superadoras de las anteriores: Enseñanza de contenidos versus aprendizaje de competencias; profesor versus alumno; información versus formación; contenidos versus procedimientos; enseñar a aprender y aprender a aprender; formación continua (Long life learning); formación de profesionales.

Los resultados de aprendizaje que se pretende adquiriera el estudiante tras cursar un determinado ciclo de estudios, deben quedar delimitados, y, en cuanto sea posible, vinculados con el ejercicio de la profesión (6). Su logro condicionará la elaboración de los programas educativos que conduzcan a cada titulación, así como los métodos de enseñanza, asignación de créditos, y su evaluación. Una vez delimitados, serán útiles para empresarios y profesionales interesados por la contratación de personas con un determinado nivel de estudios, y unas concretas competencias.

Con el fin de concretar lo que, en unos casos se denominaron competencias, y en otros, descriptores de resultados de aprendizaje, que sirvieran de hoja de ruta a la hora de elaborar titulaciones, y permitieran comparar niveles según los resultados de aprendizaje adquiridos, acompañaron al proceso de Bolonia diferentes iniciativas. Entre ellas destacamos:

3 Cano, M. A. (2008), “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, pág. 13.

4 <http://www.eees.es/es/eees-programa-trabajo-bolonia-empleo>. Precisamente, la Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, octubre 2010 (2011), Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades, identifica la inadecuada atención de la empleabilidad en los planes de estudios, como una de las principales debilidades del sistema universitario español.

5 López-Sidro López, A. (2011), “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm. 4, págs. 25 y 26. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

6 Villa, A. (2007), “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”, *Educación*, núm. 40, pág. 17. Por su parte, el Estudio “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*” (2009), de la ANECA, tuvo por finalidad indagar en las experiencias, vivencias y actitudes de los titulados superiores con relación a las dificultades encontradas y a los factores facilitadores de la inserción laboral. En este Estudio, los titulados mostraron ampliamente una valoración negativa de la formación universitaria recibida, fundamentalmente por la poca utilidad de los estudios para lograr una inserción laboral rápida y adecuada, poniéndose de manifiesto la brecha existente entre el mundo educativo y el laboral. Ante ello, consideramos que la delimitación de los resultados de aprendizaje, a través de los marcos de cualificaciones, es una buena oportunidad para el acercamiento de ambos ámbitos.

- La desarrollada por el grupo internacional de expertos, denominado Iniciativa Conjunta de Calidad (Joint Quality Initiative), que propuso los “Descriptorios de Dublín”. Tales descriptorios enuncian de una manera genérica las expectativas típicas respecto a los logros y capacidades asociados a los títulos que representan el final de cada ciclo de Bolonia, distinguiendo básicamente tres ciclos (7). Los mismos se elaboraron sobre los elementos siguientes: conocimiento y comprensión; aplicación de conocimientos y comprensión; elaboración de juicios; habilidades de comunicación; habilidades de aprendizaje (8).
- El trabajo elaborado desde la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, plasmado en el Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (9). En este Proyecto se señalaban como ventajas del aprendizaje por competencias, término que se acogía, entre otras: el fomento de la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio; la satisfacción de las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente, y el alcance de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. En el mismo se analizaron dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática, y en segundo lugar, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que fueron considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores), distinguiendo entre estas últimas, competencias instrumentales, interpersonales, y sistémicas (10).

En lo que respecta a la importancia que se da a las diferentes competencias, uno de los más sorprendentes resultados del cuestionario fue el alto grado de

7 Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005), pág. 5.

8 Ibid. pág. 44.

9 GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, Informe Final, fase I. Universidad de Deusto y Groningen. Autor.

10 Se consideraron las siguientes dentro de cada grupo: Competencias instrumentales: Habilidades cognitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua. Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

correlación que existe entre la opinión de los graduados y de los empleadores en relación a la importancia que se da a las diferentes competencias enumeradas.

Estos dos grupos consideraron que las competencias más importantes a desarrollar eran: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo.

En el otro extremo de la escala aparecían las siguientes competencias: conocimiento de culturas y costumbres de otros países; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; liderazgo; habilidades de investigación; habilidades para diseño y gestión de proyectos y conocimiento de una segunda lengua.

Según los autores del propio Proyecto, un aspecto sorprendente es la concentración de las competencias internacionales en el lado inferior de la escala con respecto a su importancia, lo que entendieron que abría un número de interrogantes que necesitarían un análisis posterior (11).

- En el informe ejecutivo de la ANECA, “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, REFLEX (12), se ofrecen datos comparativos de hasta trece de los países europeos que han colaborado en el proyecto del que este informe es reflejo. En España el proyecto se gestionó en colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES); El proyecto REFLEX intenta dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas: 1. ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? 2. ¿qué papel desempeñan las Universidades en el desarrollo de dichas competencias? 3. ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?

Entre sus conclusiones cabe destacar, que dentro del ámbito nacional, los titulados con trabajo coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo: capacidad para hacerse entender, capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, capacidad para trabajar en equipo y capacidad para rendir bajo presión; y las que no se les requiere con tal prioridad: capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, conocimientos de otras áreas o disciplinas y capacidad para detectar nuevas oportunidades.

11 GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, pág. 40.

12 Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, ANECA/CEGES, Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.

Asimismo, se concluye que las carreras favorecen la adquisición de competencias como capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para redactar informes o documentos, pensamiento analítico y dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo. Cabe resaltar, en este sentido, el caso de España como el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas (13).

De lo expuesto podemos concluir por una parte, que a la hora de delimitar los resultados de aprendizaje de cada nivel de estudios han de tomarse en consideración las demandas de los empresarios en el mercado laboral, no obstante, en nuestra opinión, debería atenderse no sólo a las demandas del mercado laboral actual, sino también a las demandas cuya generación pueda preverse en el mismo; y por otra, que al mercado laboral interesa que se clarifique lo que el estudiante ha aprendido y sabe hacer al finalizar un determinado nivel de estudios, ya que se presupone que ha superado tal aprendizaje tras su evaluación. A estos fines obedecen los marcos de cualificaciones. Si se logra la comparabilidad de los niveles de aprendizaje delimitados en los marcos nacionales, o por referencia a un marco supranacional, se estará facilitando al empresario de un país conocer los resultados de aprendizaje y el nivel al que ha llegado un estudiante en otro país.

3. El Marco de Cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000, llegó a la conclusión de que la mejora de la transparencia de las cualificaciones debería ser una de las principales medidas necesarias para adaptar los sistemas de educación y formación de la Comunidad a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Además, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado los días 15 y 16 de marzo de 2002, pidió una cooperación más estrecha en el sector universitario y la mejora de la transparencia y de los métodos de reconocimiento en el campo de la educación y la formación profesionales.

Por su parte el Comunicado oficial de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín, el 19 de septiembre de 2003, alentaba a los Estados miembros a la elaboración de marcos de cualificaciones comparables y compatibles de sus sistemas de educación superior, que deberían tratar de describir las

13 Ibid, pág. 11. Puede consultarse en la página 73 del mencionado informe ejecutivo *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”* (REFLEX), en la Figura C.5., la valoración del nivel de competencias necesario en el trabajo actual y diferencia entre el nivel necesario para desempeño y el nivel adquirido en la titulación, de los titulados en Derecho consultados, y que se encuentran muy o bastante satisfechos con su empleo actual. Puede observarse la existencia de una brecha importante entre las exigencias laborales, y lo aprendido en la titulación, en competencias como: capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, capacidad para coordinar actividades, capacidad para utilizar herramientas informáticas, capacidad para negociar de forma eficaz, así como para hacer valer la autoridad. Capacidades exigidas en el desempeño laboral, y escasamente adquiridas en el estudio de la titulación, según los datos del referido informe.

cualificaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil, y además, se establecía el compromiso de elaborar un marco general de cualificaciones para el EEES.

El Marco de Cualificaciones para el EEES (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)), se aprobó en la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, celebrada en Bergen, el 19 y 20 de mayo de 2005, tomándose en el mismo como base los descriptores de Dublín, en los que se distinguen tres ciclos: una titulación de primer ciclo, que incluye normalmente de 180 a 240 créditos ECTS; una titulación de segundo ciclo, que incluyen normalmente de 90 a 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos; y una titulación de Tercer ciclo, sin especificación de créditos (14). A los que la Iniciativa Conjunta de Calidad añadió una titulación de ciclo corto (dentro de o vinculada al primer ciclo), de aproximadamente 120 créditos ECTS. Este marco europeo se convierte así en mecanismo de articulación entre marcos nacionales.

Los Estados comprometidos en la culminación del EEES, también se comprometieron a elaborar un Marco nacional de cualificaciones y a autocertificar su compatibilidad con el Marco Europeo, determinando las equivalencias entre sus marcos nacionales y el Europeo. Actualmente constan publicados las siguientes autocertificaciones: Bélgica, 2009; Dinamarca, 2009; Finlandia, 2009; Alemania, 2008; Irlanda, 2006; Países Bajos, 2009; Reino Unido, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, 2008; Escocia, 2006 (15).

No obstante la aprobación del Marco de Cualificaciones para el EEES, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 (16), que se enmarca en el llamado proceso de Copenhague, tuvo por objeto la creación de otro marco de cualificaciones, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), que además de las cualificaciones de la educación superior, pretende la validación de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal que pueda obtenerse a lo largo de la vida, concretando ocho niveles, señalando los descriptores de cada uno de ellos, incluyendo los de la educación superior. Si bien aclarando que el nivel 5 del EQF se corresponde con el descriptor para el ciclo corto del Marco de Cualificaciones del EEES, que el nivel 6 del EQF se corresponde con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES, que el nivel 7 del EQF se corresponde con el segundo ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES, y que el nivel 8 se corresponde con el tercer ciclo del Marco de Cualificaciones del EEES. No obstante, la descripción que se hace de estos niveles no es exactamente la del Marco de Cualificaciones del EEES, lo que puede generar confusión y una gran complejidad, por ello creemos que tanto el Marco de Cualificaciones del EEES, como el EQF, deberían haberse integrado a nivel europeo, ya que esta separación de dos Marcos de Cualificaciones trascenderá además a cada Estado, lo que, en nuestra opinión, supone una complicación innecesaria, y falta de claridad.

14. http://www.jointquality.nl/content/Spanish%20Descriptores_de_Dublin/Spanish_Descriptores_de_Dublin.doc

15 <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=ena&d=qf>

16 2008/C 111/01. DO UE, 6 de Mayo de 2008.

4. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

4.1. Concepto del MECES y relación con el MECU.

Por Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, se aprobó el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (17), con el fin de informar a la sociedad, y, en particular a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel en la educación superior, y de suministrar información a los empleadores sobre cuales son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados, además de configurarse como herramienta que facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

El artículo 1.2 del mencionado Real Decreto define el MECES como un instrumento, internacionalmente reconocido, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior para su clasificación, relación y comparación y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo de la educación superior y en el mercado laboral internacional.

Con su aprobación, según su Exposición de Motivos, se acoge la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008 (18), si bien, como hemos señalado, ésta tenía por objeto la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), concretando ocho niveles compatibles con el Marco de Cualificaciones del EEES. Por ello creemos que en tal Exposición de Motivos debía de haberse hecho referencia a los Comunicados de Berlín y de Bergen, verdaderos impulsores de la creación del MECES.

Como advertíamos anteriormente, en nuestro país, en cumplimiento de directrices europeas, van a coexistir dos marcos de cualificaciones, el MECES y el Marco Español de Cualificaciones (en adelante: MECU). Mientras que el MECES se ciñe a las titulaciones correspondientes a la educación superior, según la Exposición de Motivos del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, el MECU abarcará (está previsto implantarse en 2012) todo el espectro de cualificaciones, las que se obtienen en la enseñanza obligatoria, en la superior, en la formación profesional, en las enseñanzas artísticas y deportivas, así como aquellas enseñanzas que se adquieren en procesos de educación no formal o informal, estando referido a todos los niveles de aprendizaje y centrado en la idea de valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El MECU va a permitir comparar las cualificaciones reconocidas en España con las del resto de Europa mediante el EQF.

Al igual que decíamos con los marcos europeos, entendemos que esta duplicidad de marcos sólo lleva a confusión, y que, en nuestra opinión, el MECES debería integrarse en el MECU, existiendo un sólo Marco que abarcase todos los niveles de la formación.

17 B.O.E. núm. 185, miércoles, 3 de agosto de 2011. Este marco ha partido de los trabajos del Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior creado por el Real Decreto 900/2007, de 6 de julio.

18 2008/C 111/01. DO UE, 6 de Mayo de 2008.

4.2. Ámbito de aplicación del MECES y definiciones.

El MECES estructura las enseñanzas en el ámbito de la educación superior en cuatro niveles, abarcando todas las enseñanzas o títulos de educación superior a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 3.5; esto es, la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior, así como aquellos otros títulos que declaren equivalentes (19).

Los niveles del MECES son: Nivel 1: Técnico Superior; Nivel 2: Grado; Nivel 3: Master; Nivel 4: Doctor. Definiéndose el *nivel* como: “El referente definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la educación superior, expresado en resultados del aprendizaje, a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta”, y el *descriptor* como: “Colección de resultados del aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones”.

Por *cualificación* se ha entendido: “Cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa que acredita haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito de la educación superior”. Y por *resultado del aprendizaje*: “Aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer” (20).

4.3. Niveles y cualificaciones del MECES

Como hemos señalado, el MECES contempla cuatro niveles, dentro de los cuales se incluyen determinadas cualificaciones, concretando los resultados de aprendizaje que se obtienen en cada nivel a partir de descriptores genéricos. Tales niveles tienen su correspondencia con los del Marco de Cualificaciones del EEES. Exponemos los mismos en la siguiente tabla:

19 Según el art. 3 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

20 Según el art. 2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio. A diferencia de las definiciones anteriores, en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, en su art. 5, se definen las cualificaciones profesionales como: el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral, y se considera la competencia profesional, como el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Como puede observarse, en el ámbito de la formación profesional, la consecución de cualificaciones profesionales es más flexible, y la vinculación de la adquisición de competencias a la empleabilidad es la clave de la misma.

NIVELES	CUALIFICACIONES
Nivel 1: Técnico Superior (Titulación de ciclo corto, dentro de o vinculada al primer ciclo, en el Marco de Cualificaciones del EEES)	.Técnico Superior de Formación Profesional. RD 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. .Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño. RD 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. .Técnico Deportivo Superior. RD 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.
Nivel 2: Grado (Nivel 1 del Marco de Cualificaciones del EEES)	. Título de Graduado. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. .Título de Graduado de las enseñanzas artísticas superiores. Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 3: Máster (Nivel 2 del Marco de Cualificaciones del EEES)	. Título de Master Universitario. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. . Título de Master en Enseñanzas Artísticas. De acuerdo con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.
Nivel 4: Doctor (Nivel 2 del marco de Cualificaciones del EEES)	Título de Doctor. RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regula las enseñanzas oficiales de doctorado.

Como puede observarse, y a diferencia de los Descriptores de Dublín que se acogen en el marco de Cualificaciones del EEES, el MECES no delimita los créditos que corresponden a cada nivel, quizás porque considera que los correspondientes a Grado y Master se encuentran referidos en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que señalan 240 créditos ECTS para el Grado y entre 60 y 120 créditos para el Master, y en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, que fija 240 créditos para el Grado de las enseñanzas artísticas superiores. Si bien creemos que determinar los créditos junto con las cualificaciones hubiera resultado clarificador.

4.4. Descriptores de cada nivel en el MECES.

A la hora de determinar los descriptores en términos de resultados de aprendizaje, el MECES es más específico que los Descriptores de Dublín, y, en nuestra opinión, más exigente con los resultados de aprendizaje adquiridos en cada nivel. Una comparación exhaustiva de los descriptores del MECES y los acogidos en el Marco de Cualificaciones del EEES, excede del objetivo de este trabajo. No obstante, haremos algunas observaciones (21):

Como hemos señalado, en el MECES, el nivel 1 es el de Técnico Superior. Las enseñanzas que incluye tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación de carácter especializado que capacita para el desempeño cualificado de diversas profesiones. En este nivel se adquieren conocimientos especializados en un área profesional o de estudio, con comprensión crítica para la integración y transferencia de saberes, así como para el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; se aprende a aplicar tales conocimientos, a comunicarlos en contextos profesionales, así a poseer estrategias de aprendizaje

21 Los descriptores se recogen en los artículos 5 a 8 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

necesarias para avanzar en su formación y progresar en el aprendizaje y formación a niveles superiores. Puede criticarse que sólo en este nivel se plantea el desarrollo de la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, cuando creemos que esto debiera ser común a todos.

En el caso de la formación profesional en nuestro país, ésta no era ajena a la delimitación de competencias y cualificaciones, lo que se refleja en la normativa reguladora de la misma, en particular en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, y los Reales Decretos que aprueban las diferentes cualificaciones profesionales de cada familia profesional. Habiéndose encomendado al Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional, así como otras funciones. En el ámbito de estos estudios, por tanto, se encuentran ampliamente establecidos los contenidos formativos básicos y más específicos, que garanticen la adquisición de las competencias profesionales más apropiadas para el desempeño profesional, lo que favorecerá la transparencia de las cualificaciones en el contexto internacional y particularmente en el europeo, así como la empleabilidad del alumnado.

El nivel de Grado abarca aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Se prevén entre otros resultados de aprendizaje:

- La adquisición de conocimientos avanzados y comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;
- la aplicación de tales conocimientos y resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;
- capacidad de recopilar e interpretar informaciones sobre los que fundamentar conclusiones incluyendo, cuando sea preciso la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
- ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas en el ámbito académico, laboral o profesional dentro de su campo de estudio; saber comunicar conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
- ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos.

El nivel de Master tiene como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Entre los descriptores se incluyen:

- Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;
- saber aplicar sus conocimientos en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;
- saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;
- ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;
- saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica;
- haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinarios y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
- ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio.

El nivel de Doctor tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación. Su aprendizaje supondrá:

- Haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;
- haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito de conocimiento y que haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;
- haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;
- haber desarrollado la autonomía suficiente para gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinarios;
- haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;
- haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de

fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.

Del análisis de las competencias referidas valoramos positivamente que, los distintos niveles no se conformen con requerir la adquisición de conocimientos, sino que se muestren favorables a un enfoque hacia la consecución de resultados de aprendizaje que permitan el desenvolvimiento del estudiante en el ámbito profesional o investigador, así como la solución de problemas en dichos ámbitos. Esto necesariamente conllevará el fomento en las enseñanzas universitarias de aspectos prácticos, tan demandados por los titulados y por los empresarios (22).

Igualmente, es positivo la referencia en los niveles de Grado y Master a que en la reflexión y emisión de juicios, se consideren respectivamente en cuanto sea posible, asuntos de índole social, científica o ética, sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso, lo que entendemos que permitirá formar al estudiante en aptitudes críticas, en valores, y concienciarlos del papel que juegan en la sociedad. Precisamente, en el informe ejecutivo *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”* (23), se observó como deficiencia en general, y en particular más elevada en la titulación de Derecho, la ausencia de fomentar una actitud crítica frente a las ideas.

También es importante y positivo, que en los niveles de Grado y Master, se pretenda conseguir la autonomía en la organización del aprendizaje del alumno, y la concienciación de sus necesidades formativas a lo largo de su vida profesional, lo que facilitará el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la capacidad de adaptación a nuevas competencias requeridas en el ámbito laboral, o que evolucionan en el mismo. El informe ejecutivo de la ANECA, *“El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento”*(REFLEX), se refiere precisamente a que en el mercado laboral no sólo se exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también que tengan la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio, refiriéndose a la figura de un nuevo tipo de trabajador, el trabajador flexible para una sociedad del conocimiento, con nuevas habilidades profesionales (24).

22 Estudio *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, pág. 61. En este sentido puede verse el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, ANECA, pág. 69. ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *“El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España”*, ANECA, Madrid. pág. 126

23 Pág. 46.

24 Pág. 6. En el Estudio *“Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización”*, pág. 93, se pone de manifiesto que: “En los últimos años, entre las exigencias que el mercado laboral plantea a los graduados universitarios, ha ganado terreno la capacidad para adaptarse a nuevos contextos de desarrollo profesional, incluso no conectados directamente con el propio ámbito de estudios. De ello se deriva la necesidad de desarrollar ciertas competencias profesionales, especialmente útiles en una sociedad del conocimiento en la que los constantes cambios generan la aparición de nuevos puestos de trabajo. En este sentido, nos referimos a la capacidad de aprendizaje, la capacidad innovadora, la flexibilidad funcional, la movilidad profesional y geográfica, etc.”

Consideramos, no obstante, que deberían haberse exigido resultados de aprendizaje relativos a habilidades, como el trabajo en equipo. En el informe ejecutivo de la ANECA, “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”(REFLEX), la capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las competencias destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo por los empresarios. También en el Proyecto Tuning, se consideró como una de las competencias más importantes para empleadores y alumnos (25).

Tanto en los Descriptores de Dublín, como en el MECES se echa en falta la exigencia de resultados de aprendizaje como la adquisición de destrezas tecnológicas, y lingüísticas.

En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, creemos que ésta es una importante carencia del MECES, que puede trascender posteriormente a la ausencia de este contenido, o a su presencia mínima en los planes de estudio de las distintas titulaciones. Tan sólo en el artículo 5.1.e) del Real Decreto 99/2011, 28 de enero, relativo al Doctorado, se hace referencia a la adquisición de la competencia de comunicación acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional. Siendo el Doctorado el último nivel en la educación superior, consideramos que lo lógico hubiera sido exigir al alumno en niveles anteriores de Grado o Master, el conocimiento de un idioma extranjero, ya que de lo contrario, puede ser complejo que en el nivel de Doctorado se haya alcanzado la competencia referida.

Aunque en Proyectos como Tuning no se consideró entre las competencias más importantes la idiomática, otros estudios contradicen tal resultado; así, en el estudio de la ANECA, “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*”, se pone de manifiesto que los déficits advertidos en cuanto a la competencia para comunicarse en idiomas extranjeros llevan a los titulados a reclamar de las instituciones universitarias un incremento de la atención prestada a la enseñanza de idiomas (26). En dicho estudio se percibe como las estancias en el extranjero propiciadas bajo el Programa Erasmus, estancias de investigación posdoctorales, o cursos de idiomas aparecen como un factor clave en los procesos de inserción laboral, según los titulados superiores. Los resultados del mismo apuntan que los titulados sí valoran la posesión de competencias comunicativas en el ámbito de los idiomas extranjeros. Pero sobre todo, perciben el conocimiento de idiomas como un criterio frecuentemente utilizado en las selecciones de personal para filtrar a los aspirantes a cubrir un determinado puesto (27).

25 En ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), “*El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*”, ANECA, Madrid, pág. 123, se considera como requerimiento del empresariado la competencia relativa a “*saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos. Esto se considera fundamental, tanto en la relación con el cliente como con los colegas*”.

26 Estudio “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*”, pág. 93.

27 Ibid, págs. 13 y 14.

En relación con esta competencia idiomática, Carballo Hidalgo y Carballo Piñeiro (28), con referencia al ámbito jurídico señalan, que el idioma es una competencia instrumental, pero, como tal, no es preciso que se enseñe en el Grado, aunque algunos sí lo han introducido como tal asignatura. Si bien, creen firmemente en las bondades de su exigencia y empleo durante la formación jurídica: “saber que, como mínimo, se debe leer en dos idiomas extranjeros jugará un papel importante en la mejora de esta competencia de nuestros estudiantes”. Sin embargo, por nuestra parte, consideramos fundamental la introducción de esta competencia en todas las titulaciones, por ser esencial para la empleabilidad del alumno; para garantizar, que, en su caso, quienes accedan al nivel 4 de Doctorado del MECES, no tendrán la carencia idiomática que les impida alcanzar el mismo, y para favorecer la internacionalización de la Universidad, como objetivo marcado por la Estrategia Universidad 2015. Entre las medidas señaladas en tal Estrategia para consolidar un sistema universitario altamente internacionalizado, se contempla que nuestras instituciones de educación superior deben suministrar la formación y competencias para trabajar en un entorno internacional abierto, para lo cual se señala que se deben conseguir niveles de educación de calidad mundial en temas prioritarios impartida en inglés y/o otras lenguas extranjeras (29).

En cuanto a las capacidades tecnológicas, el Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*”, ANECA-CEGES, puso de manifiesto que tanto el conocimiento de idiomas extranjeros como la informática, a pesar de ser elementos típicamente solicitados en los puestos de trabajo, cuentan con deficiencias en todos los estudios, especialmente en Derecho, y Salud (30).

También la Estrategia Universidad 2015, señala que las empresas sólo disfrutarán de una cierta capacidad innovadora, tanto en términos tecnológicos como organizativos, si la población local disfruta de elevados niveles de educación y formación y posee habilidades necesarias para adaptarse a los nuevos parámetros tecnológicos (31). Consideramos por tanto, que en los distintos niveles del MECES deberían constar referencias a competencias, al menos básicas, relativas al uso de la tecnología, y capacidad de adaptación a la misma.

Por último, queremos precisar que en el ámbito de las titulaciones universitarias, los resultados de aprendizaje contemplados en el MECES deben considerarse a la hora de elaborar los planes de estudios de cada titulación, junto a los que se contemplan en la normativa específica para cada nivel. Así lo señala expresamente el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

28 Carballo Hidalgo, M. y Carballo Piñeiro, L. (2011), “La implantación de los Grados, una oportunidad para internacionalizar la enseñanza jurídica”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm. 4, pág. 60. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

29 Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, pág. 134.

30 Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*”, ANECA-CEGES, pág. 47.

31 Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, pág. 170.

universitarias oficiales, en el apartado 3.2 de su Anexo I, y el artículo 5 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Curiosamente, las competencias que se señalan para el Grado, Master y Doctorado en tales Reales Decretos son afines a las previstas en los Descriptores de Dublín, mientras que las que hemos señalado del MECES difieren en parte de las contenidas en estos, al ser más específicas y rigurosas. Por tanto, a la hora de seleccionar los resultados de aprendizaje de cada titulación se habrán de considerar ambos bloques normativos, teniendo en cuenta que algunos de tales resultados se reiteran y otros pueden refundirse. Entendemos que hubiera sido deseable que los resultados de aprendizaje de cada nivel contemplados en las distintas normas se hubieran armonizado, e incluso, que se hubieran integrado en el MECES, y los mencionados Reales Decretos se remitieran a este marco de cualificaciones, ya que el sistema actual puede llevar a confusión.

5. Los niveles de cualificaciones y el Suplemento Europeo al Título.

De nada serviría un marco de cualificaciones si no se pudiera acreditar en base al mismo el nivel de estudios alcanzado, la cualificación y los resultados de aprendizaje adquiridos, para progresar en los estudios o buscar la inserción en el mercado laboral. Por ello consideramos fundamental al efecto, que se certifique tal nivel. Actualmente, en el marco del MECU tal información puede plasmarse en el documento Europass, si bien en el caso de los niveles 2, 3 y 4 del MECES, el instrumento fundamental es el Suplemento Europeo al Título, que está previsto para la enseñanza universitaria en el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, y para las enseñanzas artísticas superiores, en el artículo 18 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre. Este documento que acompaña a los títulos referidos, contiene información unificada, y personalizada sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior.

La aprobación del MECES debiera suponer que a partir de la autocertificación de este instrumento por España, el Suplemento contuviera la correlación entre el nivel que certifica del MECES y el del Marco de Cualificaciones para la EEES. Así, por ejemplo, en el caso de que un estudiante español que ha alcanzado el nivel Grado, quisiera buscar trabajo en Inglaterra, en su Suplemento debería aparecer que tiene el Nivel 2 del MECES, y su correlativo Nivel 1 del marco de Cualificaciones del EEES, estos niveles se corresponden con el Nivel 6 en Inglaterra (32). Por lo que si se informa debidamente a la comunidad académica y a los empleadores de la correlación de niveles nacionales con los niveles del marco de Cualificaciones del EEES, conocerán con facilidad que el estudiante en cuestión, ha adquirido en España el nivel correlativo al 6 de Inglaterra.

El Suplemento Europeo al Título se convierte así en la carta de presentación de cada estudiante universitario que pretenda la inserción en el ámbito laboral, nacional y europeo, ya que permite al empresario conocer los resultados de aprendizaje de forma sistematizada y ágil.

32 Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group: *Verification of the compatibility of The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)*, Noviembre 2008, pág. 4.

No obstante lo anterior, sólo si se da a conocer a los empleadores el sistema de la educación superior basado en resultados de aprendizaje, y su estructura en niveles y cualificaciones, así como su utilidad para la comparabilidad de estudios entre distintos países, a partir de los marcos de cualificaciones, y se les permite participar en su desenvolvimiento, tomarán conciencia de su importancia y advertirán las ventajas del mismo. Como se señaló en el Informe del Equipo de Estudio sobre la Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica (33): “El éxito de un marco de cualificaciones puede medirse proporcionalmente al valor y utilidad que se concede a sus estándares y cualificaciones. Si nadie los ofrece, ni los empleadores comprometidos los comprenden y exigen, los estándares y cualificaciones *per se* serán descartados por inútiles. Por ello, un marco de cualificaciones, lejos de permanecer aislado, necesita arraigarse tanto en la comunidad docente como en las comunidades de usuarios”. Para lograr este objetivo hay un largo camino por delante, ya que en nuestro país, parece existir por parte de los empleadores un desconocimiento casi absoluto sobre planes de estudio y organización actual de las enseñanzas, lo que hace que reclamen y que se haga necesaria una mayor información al respecto (34).

6. Conclusiones.

La educación superior debe dotar al alumno de los resultados de aprendizaje necesarios para acceder a un mercado laboral complejo y global. La delimitación de cuales hayan de ser tales resultados de aprendizaje es fundamental, y ha de considerar las demandas de los empleadores. Una vez concretados los resultados que se pretende adquiera el estudiante en un determinado nivel, la consecución de los mismos condiciona la elaboración de las titulaciones, la metodología para su aprendizaje y su evaluación, y su logro debe poder ser conocido por los empleadores de forma ágil y sistemática, lo que facilitará el acceso al empleo.

Con el fin de facilitar la comparabilidad de niveles y de cualificaciones en el marco de la educación superior, el Marco de Cualificaciones del EEES, clasifica en tres ciclos los estudios de educación superior, y señala los resultados de aprendizaje que se adquirirán en cada uno de ellos. También los Estados miembros del EEES tienen encomendada la labor de aprobar sus propios marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el europeo, y a este fin ha obedecido la aprobación del MECES, que contempla cuatro niveles en la educación superior, en los que incardina las cualificaciones de cada uno, y concreta los resultados de aprendizaje que obtiene el estudiante para obtener cada cualificación, lo que facilitará a los empleadores conocer las competencias adquiridas por un estudiante que tiene certificado un determinado nivel. Junto a estos marcos, a nivel europeo existe, y a nivel nacional se están desarrollando, marcos de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarcan la educación

33 Informe del equipo de estudio sobre la *Puesta en Práctica del Marco Nacional de Cualificaciones de Sudáfrica*, abril 2002, pág. 58.

34 ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), “*El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*”, ANECA, Madrid, pág. 128.

superior, por lo que creemos que deberían haber absorbido a los marcos específicos de educación superior.

Los descriptores que señala el MECES para cada nivel deben valorarse positivamente en la medida en que consideramos que, en gran parte, ha plasmado resultados de aprendizaje transversales que preparan al alumno para el ámbito laboral, y, en su caso, para la transferencia del conocimiento que debe redundar en la actividad empresarial. Sin embargo, observamos que no se reflejan competencias tecnológicas, ni lingüísticas, como el conocimiento de idiomas, lo que consideramos una carencia criticable.

El Suplemento Europeo al Título será la carta de presentación del estudiante ante el mercado laboral. En este documento debería certificarse el nivel nacional adquirido por el alumno, y su correlación con el nivel europeo, lo que facilitará la comparabilidad de niveles en el EEES.

El sistema de los marcos nacionales de cualificaciones que coexisten con un marco de cualificaciones europeo a tomar como referente, puede ser útil a empresarios que deseen incorporar como trabajadores, a alumnos que han alcanzado un determinado nivel de estudios. Pero para que esto agilice la empleabilidad del alumnado, debe informarse al empresariado de la posibilidad de comparar los niveles y cualificaciones, a fin de que considere el verdadero alcance de la información que se les suministra en términos de niveles, cualificaciones y resultados de aprendizaje. Además, consideramos que siempre será positivo que el empresariado participe en su desenvolvimiento, incluso haciendo propuestas de competencias requeridas en el mercado laboral nacional, que no hayan sido percibidas claramente o tomadas en consideración por la comunidad docente, y por el propio legislador.

7. Bibliografía.

- ALONSO, L. E; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J; NYSSSEN, J. M^a. (2009), “*El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*”, ANECA, Madrid.
- CANO, M.A. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, págs. 1-15.
- CARBALLO FIDALGO, M. y CARBALLO PIÑEIRO, L. (2011), “La implantación de los Grados, una oportunidad para internacionalizar la enseñanza jurídica”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, Núm.4, págs. 45-64. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Comunicado oficial de la conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, celebrada en Berlín, el 19 de septiembre de 2003. [En línea] http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/4._Comunicado_de_Berlin.pdf
- Comunicado oficial de la conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior, celebrada en Bergen, el 19 y 20 de mayo de 2005. [En línea] http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf

- Comunicado de Lovaina, adoptado por la Conferencia de Ministros europeos responsables de la Educación Superior, el 28 y 29 de abril de 2009. [En línea]http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. [En línea]http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo, 2002. [En línea] http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- DÉBUWÉ, C. y PLANAS, J. (2002). “*Expansión educativa y mercado de trabajo*”, Estudio propuesto por el Instituto Nacional de las Cualificaciones / Instituto Nacional de Empleo, en coedición con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales / Consejo General de Formación Profesional / Fondo Social Europeo.
- Estrategia Universidad 2015, contribución de la Universidad al progreso socioeconómico español, 2010-2015, octubre 2010 (2011), Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.
- Estudio “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*”, ANECA, Madrid, 2009.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). “*Tuning Educational Structures in Europe*”, Informe Final, fase I. Universidad de Deusto y Groningen. Autor.
- Informe del Grupo de Trabajo de Bolonia, “*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*” (2005).http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
- Informe ejecutivo “*El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*”, ANECA/CEGES, Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.
- LÓPEZ- SIDRO LÓPEZ, A. (2011), “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)*, núm.4, págs. 23-44. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group: *Verification of the compatibility of The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)*, (2008) [En línea] <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/documents/FHEQSelfCert.pdf>.
- VILLA, A. (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educar*, nº 40, págs. 15-48.