



Revista on line de Política e Gestão Educacional
ISSN: 1519-9029

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,
Faculdade de Ciências e Letras

LUIS-PASCUAL, Juan-Carlos
LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO POLÍTICA EDUCATIVA: LA UNIVERSIDAD
DE ALCALÁ EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Revista on line de Política e Gestão Educacional, vol.
24, núm. 2, Esp., 2020, Septiembre, pp. 1178-1194
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras

DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14340>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766276015>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LUSEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO POLÍTICA EDUCATIVA: LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERNACIONALIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: A UNIVERSIDADE DE ALCALÁ NO ESPAÇO EUROPEU DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTERNATIONALIZATION AS EDUCATIONAL POLICY: THE UNIVERSITY OF ALCALÁ IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Juan-Carlos LUIS-PASCUAL¹

RESUMEN: Las nuevas funciones de la universidad en el desarrollo integral del estudiante supone una estrategia de innovación continua para ajustarse, e incluso adelantarse, a las necesidades prospectivas tanto a nivel profesional como personal de los ciudadanos que convivirán en una realidad global, interdependiente y cambiante. La Universidad de Alcalá integra la tradición histórica, la situación geoestratégica europea y su política de flexibilidad, evaluación y adaptación constante a la empresa y a la sociedad donde se enmarca. La política educativa requiere tener una finalidad clara que permita conjugar el desarrollo de las competencias docentes del profesorado con una perspectiva basada en el aprendizaje dialógico, la evaluación formativa y compartida, el trabajo colaborativo, la inclusión y la gestión de la incertidumbre.

PALABRAS CLAVE: Política educativa. Formación inicial. Atención plena. Paradigma educativo. Internacionalización.

RESUMO: *As novas funções da universidade no desenvolvimento integral do aluno supõem uma estratégia de inovação contínua para adequar e até antecipar as necessidades prospectivas, tanto profissionais quanto pessoais, dos cidadãos que coexistirão em uma realidade global, interdependente e mutável. A Universidade de Alcalá integra a tradição histórica, a situação geoestratégica europeia e sua política de flexibilidade, avaliação e constante adaptação à empresa e à sociedade onde está localizada. A política educacional precisa ter um objetivo claro que permita combinar o desenvolvimento das competências de ensino dos professores com uma perspectiva baseada na aprendizagem dialógica, avaliação formativa e compartilhada, trabalho colaborativo, inclusão e gerenciamento da incerteza.*

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Formação inicial. Mindfulness. Paradigma educacional. Internacionalização.

ABSTRACT: *The new functions of the university in the integral development of the student suppose a strategy of continuous innovation to adjust, and even anticipate, to the prospective*

¹ Universidad de Alcalá (UAH), Alcalá de Henares, Madrid – España. Director del Departamento de Ciencias de la Educación. Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-115X>. E-mail: juan.luis@uah.es

needs, both professionally and personally, of the citizens who will coexist in a global, interdependent and changing reality. The University of Alcalá integrates the historical tradition, the European geostrategic situation and its policy of flexibility, evaluation and constant adaptation to the company and society where it is located. Educational policy needs to have a clear purpose that allows the development of teachers' teaching competences to be combined with a perspective based on dialogical learning, formative and shared evaluation, collaborative work, inclusion and the management of uncertainty.

KEYWORDS: *Educational policy. Initial formation. Mindfulness. Educational paradigm. Internationalization.*

Introducción

La sociedad se encuentra sumida en una vertiginosa y continua transformación, se plantea nuevos retos, con intereses y demandas diferentes para la universidad. Entre los cambios que surgen destacan la globalización y la universalización de la información, la aparición de la comunicación instantánea y de redes sociales donde tenemos a nuestra disposición una cantidad ingente de datos que hay que saber discriminar de una manera reflexiva y crítica. Para la UNESCO (1998) la oferta que desde la educación superior se tiene que hacer al alumnado universitario debe ser de alta calidad y adaptada a las necesidades presentes y futuras de dicha sociedad.

En la universidad el escenario docente ha variado y es insuficiente utilizar viejas fórmulas para las nuevas funciones, tareas y desafíos que plantea la educación superior al profesorado universitario, que pasa de ser la única referencia del saber para convertirse en un guía y facilitador, tal y como plantean Gago y Vico (2013) que orienta al estudiante sobre las posibles vías de acceder al conocimiento. La primera reacción del docente suele ser la resistencia a dicho cambio (FORÉS MIRAVALLÉS *et al.*, 2014) pero, si se modifica el enfoque, permite al profesorado asumirlo como un reto y como una oportunidad de desarrollo personal y profesional (HARGREAVES, 2003). Los docentes, a su vez deben contemplar en su docencia el desarrollo personal de los estudiantes (PASCUAL BAÑOS, 2002).

El establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior ha significado la puesta en marcha de todo un repertorio de cambios que llevan al profesorado a plantearse su docencia desde una perspectiva diferente. Se ha pasado desde un paradigma centrado en la enseñanza y la clase magistral hasta un enfoque focalizado en el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la práctica reflexiva, consciente y crítica donde el docente comparte las responsabilidades de la evaluación y genera una mayor autonomía en el estudiante. Otro de los factores que es necesario tener en cuenta es la adecuada apropiación, revisión y adaptación de

dichos programas internacionales tal y como plantean Amadio, Operti y Tedesco (2015) para evitar el riesgo de importarlos de una manera descontextualizada que suponga y vaya asociada a rechazos, tensiones y contradicciones.

Se van a concretar a continuación las características principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) centradas especialmente en lo relativo a la normativa europea, desarrollo histórico y cambio paradigmático.

Directrices, hitos históricos y normativa europea

- La constitución del Espacio Europeo de Educación Superior surge con la firma de la *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Firmada en 1988 por los rectores de diversas universidades europeas con la intención de armonizar los estudios universitarios, refrendado por los ministerios de educación primero y por las universidades después. En España supuso la derogación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) y la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) que autorizaba a la transformación de los títulos universitarios para permitir la integración en dicho EEES y la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Declaración de la Sorbona (1998) donde se crean los fundamentos para la estructuración de dicho Espacio Europeo de Educación Superior: creación de un sistema de titulaciones académicas comparables, estructuración en grados, másteres y doctorados, establecimiento de los créditos ECTS y facilitación de la movilidad.
- Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación (1999) para coordinar sus políticas y crear la Europa del conocimiento, básicamente en torno a tres elementos: En un primer lugar, un sistema de titulaciones comparable y publicación de un Suplemento informativo al título para darle publicidad y transparencia. En segundo lugar, la estructuración de los estudios en grados y posgrados. Y en tercer lugar, utilización de los créditos ECTS.
- Reuniones del Consejo de Europa en Lisboa (2000) y Barcelona (2002) donde se reitera el compromiso de las instituciones comunitarias y de las propias universidades.
- Declaración académica de Praga (2001) Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Que entre sus aportaciones destacan, por un lado: el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida que supone un paso más en la coordinación entre la formación inicial y la formación permanente. Y, por otro lado: la necesidad de mayor

atención, sensibilidad y ajuste a las cambiantes demandas sociales que considera una oferta más especializada y una propuesta más activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea el docente.

- Conferencia de rectores de las universidades españolas (CRUE) en (2002) La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructuración de las titulaciones en España y el cambio de la cultura universitaria, celebrada el 8 de julio de 2002 que aprovechan la ocasión para actualizar de forma coordinada las estructuras, los planes de estudio, el sistema de créditos ECTS y las metodologías de aprendizaje.

- Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior en Berlín (2003) llevada a cabo el 19 de septiembre de 2003 y la de Bergen (2005) que facilitan la integración de los indicadores de logro en la evaluación de las competencias e introducen los tres ciclos universitarios: grado, máster y doctorado, en lugar de los dos previstos inicialmente de grado y posgrado.

- Declaración de los ministros europeos de educación en Londres (2007) explicitó unos principios nuevos según Pozo Andrés (2008-2009), que centraron el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje y en el estudiante.

- Conferencia de ministros europeos de educación en Lovaina (2009) termina de priorizar el aprendizaje centrado en el estudiante facilitando el desarrollo de las metodologías activas.

En síntesis, la propuesta de integración europea en relación a las titulaciones ha supuesto también un cambio radical a nivel metodológico y cultural. Los créditos convalidables ECTS, suponen un aumento de la transparencia y el reconocimiento de las titulaciones de unos países por los otros. Los principales problemas prácticos, que ha tenido el profesorado, asociados a la puesta en marcha del Programa Bolonia ha sido la dificultad de tener grupos reducidos y de espacios adecuados para el trabajo colaborativo.

Evolución del paradigma universitario

La universidad, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se convierte en una institución dinámica cada vez más compleja con proyección internacional, que siguiendo a Amadio, Operti y Tedesco (2015) tiene que ser permeable, sensible y adaptable a los cambios y demandas que emanan de la sociedad. Manzano Arrondo y Torrego Egido (2009) plantean tres posibles modelos para la universidad: el autónomo que identifica a la universidad como

una corporación independiente que se ocupa de la trasmisión del conocimiento y la formación de personas científicamente competentes; el modelo de la excelencia, que identifica a la universidad como empresa sometida a controles, que busca la eficiencia y una alta cualificación de los profesionales egresados de ella y el modelo comprometido, que conforma una universidad como centro educativo que aúna la formación integral compartida y el conocimiento pertinente para solucionar los problemas relevantes de la sociedad.

La propuesta paradigmática emergente desarrolla las diferentes capacidades del estudiante, que según Fernández March (2003) son: el saber, el saber hacer, el saber vivir juntos y el saber ser.

- El saber (conocimiento declarativo), que hace referencia a obtener nuevos conocimientos, preferiblemente relacionados entre sí, creando una red cognitiva, de alta calidad, que permite una mayor estabilidad de dichos conocimientos en el tiempo. Los tópicos que van surgiendo posteriormente, suelen estar asentados sobre otros conocimientos previos, generalmente más sencillos, más generales y concretos.
- El saber hacer (conocimiento procedimental), que plantea el desarrollo de habilidades y destrezas específicas que permiten aplicar los conocimientos teóricos.
- El saber vivir juntos (conocimiento relacional), que está asociado al desarrollo de las habilidades sociales y que se ocupa del perfeccionamiento de la capacidad de trabajar en grupo, en equipo, cooperando y colaborando.
- El saber ser (conocimiento valorativo), que surge del desarrollo de actitudes, habilidades personales y compromiso social a nivel ético y emocional.

El Espacio Europeo de Educación Superior pretende mejorar las relaciones entre Universidad y Sociedad, da más importancia a conocer la realidad social e identificar sus necesidades, donde la universidad debería ser más fluida y ágil mejorando la interacción con dicha realidad. Scolari, Di Bonito y Masanet (2014, p. 7) explicitan que la universidad del futuro tendría que ser: “divertida”, “amigable”, “plural”, “profunda”, En este sentido Biggs (2006, p. 35) considera que el enfoque profundo supone la “necesidad sentida de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla”. Además de “actualizada”, “integrada”, “sinérgica”, “fluida”, “flexible”, “adaptable”, “equilibrada”, “dialogante”, “transparente”, “modular”, “integradora”, “expandida”, “centrada”, “especializada”, “regenerada”, “abierta”, “apasionada”, “activa”, “accesible”, “integral” y “autocrítica”. Se detectan carencias en el

bagaje formativo del profesorado universitario en esa educación integral, especialmente en valores. Se busca la universidad como *alma mater*, la recuperación del humanismo como competencia general en la universidad, su sentido, su comprensión, su perspectiva holística y su razón de ser.

Las características principales de dicho cambio paradigmático son:

- Las asignaturas se computan por créditos. Dicho crédito pasa de 10 h. presenciales a 25 h. donde se reconoce la asistencia, pero también el trabajo, la preparación y el estudio de las materias, de tal manera que la presencialidad baja aproximadamente a unas 8 h. por cada crédito, dado que una asignatura de 6 ECTS que equivale a 150 h. tendría aproximadamente 50 h. presenciales y 100 h. no presenciales.

- Cambia la filosofía de la educación en la universidad, se pasa del conocimiento, casi exclusivo, de los contenidos de aprendizaje (saber) a la aplicación de dichos aprendizajes en diferentes contextos (saber hacer). Aparece el término de competencia, que supone la capacidad para poder utilizar con criterio los aprendizajes en situaciones reales y ser capaz de adaptarse a requerimientos y exigencias diferentes.

- A nivel metodológico, otro de los cambios importantes es que se pone el foco de atención en cómo aprenden los estudiantes en lugar de solamente, como enseñan los docentes. Es decir, se aumenta la importancia a los intereses y necesidades del alumnado, intentando encontrar aprendizajes relevantes de mayor calidad y más perdurables en el tiempo. Ello conlleva plantear nuevas propuestas de evaluación formativa y compartida que den respuestas a estos nuevos retos.

- El docente deja de ser el único referente del conocimiento y aparecen múltiples fórmulas que permiten acceder a él, por ello el docente cambia su rol y se convierte en un facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

- El conocimiento declarativo deja de ser el único requisito para aprobar las asignaturas, se buscan aprendizajes más relacionados con los conocimientos previos (MARGALEF GARCÍA; PAREJA ROBLIN, 2008) de los estudiantes y más conectados con la realidad cambiante de la sociedad y de la empresa. Los futuros profesionales tienen que saber adaptarse e interpretar la realidad, ajustando sus propuestas y sus conocimientos a los nuevos requerimientos futuros o a retos más específicos como “resolver problemas de manera colaborativa” que explicitan INTEF (2016, p. 9).

- El trabajo grupal, cooperativo y colaborativo se convierte en una de las mejores maneras de aprender más allá de la suma de los aprendizajes personales de los estudiantes. En

este sentido, Rodríguez-Zapata y Luis-Pascual (2019) consideran que las habilidades sociales para negociar y liderar los equipos de trabajo se convierten en competencias imprescindibles de la realidad social.

El estudiante protagonista del aprendizaje

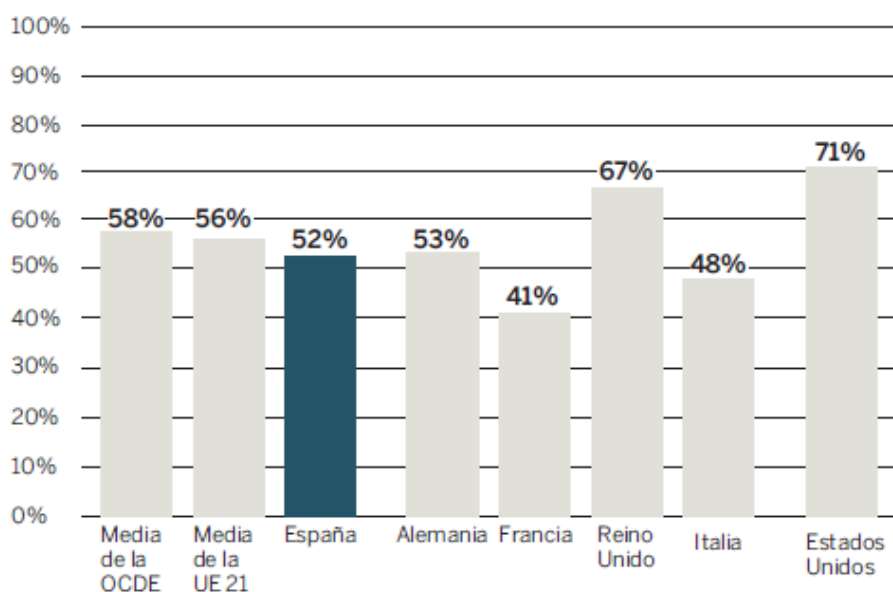
El estudiante se convierte en la figura principal para la regulación de su propio aprendizaje e incluso participa en el aprendizaje de los compañeros. Se le dota de mayor autonomía, pero también se le da mayor responsabilidad. El aumento de la participación y colaboración implican una mayor motivación del estudiante. Para ello Finkel (2008) señala la importancia de dejar hablar a los estudiantes en los debates sobre las lecturas solicitadas. Se pone el foco de atención en el aprendizaje de calidad más que en la superación estratégica de las asignaturas. El reto para el docente supone como involucrar al mayor número de estudiantes en el desarrollo de su propio aprendizaje.

Universidad española

La universidad española acomete un doble papel que es mantener, por un lado, el estatus de *alma mater* con conocimientos generalistas que le hagan integrar educación y formación, mientras que por otro lado trata de dar respuesta a la mayor especialización, que requiere la mejor adaptación al mercado laboral y a la búsqueda y creación de oportunidades de empleo.

En España accede el 52% de la población a la universidad (en referencia a la tasa de acceso neto a la universidad y el porcentaje viene dado por los estudiantes de nuevo ingreso en relación sobre el total de la población en esa misma edad de ingreso. Lo que habría que observar es que no hubiera discriminación alguna en cuanto a la tipología de dicha población y se tengan en cuenta con discriminaciones positivas o ayudas). Según Hernández Armenteros y Pérez García (2013) lo que supone que dicho acceso (ver figura 1) está en la línea del resto de los países de la Unión Europea.

Figura 1 – Tasa de acceso neto a la universidad



Fuente: Hernández Armenteros y Pérez García (2013, p. 10)

Ley Orgánica de Universidades

La aparición de la Ley Orgánica de Universidades (2001) conlleva la integración española en el EEES desarrollando la Declaración de Bolonia (1999) y posteriormente provocando la estructuración coordinada de las titulaciones a raíz de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2002), en este sentido se puede resaltar:

- Ley Orgánica de Universidades, según Hernández Álvarez (2004, p. 40) la LOU ya plantea en “su artículo 37 una previsión sobre la estructuración en ciclos de las enseñanzas universitarias”.
- Real Decreto 1044 (2003) donde se establece la normativa para el Suplemento Europeo al título, tal y como plantea Hernández Álvarez (2004, p. 45) “justifica su necesidad por la diversidad de enseñanzas y titulaciones que dificultan la movilidad y la insuficiente información que contienen los títulos oficiales sobre la naturaleza, nivel y contenidos de los estudios realizados”. Aumenta la transparencia y se equiparan las titulaciones con las europeas comenzando los intercambios Erasmus.
- Real Decreto 1125 (2003) donde se establece el sistema europeo de créditos, en el que Hernández Álvarez (2004, p. 45) destaca que “se trata no sólo de una equivalencia diferente entre el crédito y las horas de clase presencial, sino de una concepción de la formación

distinta que debe sustentarse en la actividad de aprendizaje del estudiante en orden a la consecución de una mayor autonomía”. Se pasa de priorizar la enseñanza docente de las 10 horas del crédito presencial al aprendizaje estudiantil de las 25 horas del crédito ECTS donde se integra y reconoce también el trabajo llevado a cabo por los estudiantes fuera de las horas de clase. Es decir, a nivel metodológico se pasa de la clase magistral (que implica mayor pasividad del alumnado) al trabajo colaborativo (que conlleva mayor participación de los estudiantes).

Tendencias y retos de la universidad española.

La universidad es una institución que tiende a mantener sus tradiciones (MORALES, 2018). La transformación de la estructura de la universidad, tal y como plantean Scolari, Di Bonito y Masanet (2014, p. 2) para que deje de ser una “institución medieval” para que la innovación no sea una palabra vacía que se repita y que conlleve necesariamente un cambio del discurso docente. La universidad debe ser una institución que se haga cargo de su compromiso social (RINESI, 2012) y se haga eco de lo que ocurre fuera de ella.

Estado de la universidad en España

Scolari, Di Bonito y Masanet (2014) estiman que la universidad española tiene: una falta de preparación pedagógica del profesorado universitario, una excesiva burocratización administrativa, una gestión rutinaria, una estructura rígida y basada en el poder y una falta de contacto con el mundo exterior.

Tabla 1 – Deficiencias de la universidad española y propuestas de mejora

Deficiencias	Propuestas de mejora
Falta de preparación pedagógica del profesorado	Formación pedagógica institucional continuada
Excesiva burocratización administrativa	Reducción de la burocracia
Gestión rutinaria y rígida	Auto-revisión y autonomía de gestión

Fuente: Scolari, Di Bonito y Masanet (2014)

Para tratar de solucionar todo ello se proponen (ver tabla 1) una formación pedagógica continuada, una reducción burocrática, una auto-revisión y autonomía de gestión y una mayor apertura y número de intercambios.

Universidad madrileña

La Comunidad de Madrid acoge la mayor concentración de estudiantes universitarios de toda España, durante el curso 2015-2016 ha sido de 308.985 alumnos según el Espacio Madrileño de Educación Superior (EMES). Además de la sede central de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que tiene gestión estatal y diferentes sedes por toda España, en la Comunidad de Madrid hay 14 universidades, y de ellas seis públicas: Universidad de Alcalá (UAH), Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Carlos III (UC3), Universidad Complutense (UCM), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universidad Rey Juan Carlos (URJ). Además, se pueden encontrar ocho privadas: Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Camilo José Cela, Universidad CEU San Pablo, Universidad Europea de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad a distancia de Madrid (UDIMA).

La Universidad de Alcalá de asienta en la Dirección de Área Territorial Madrid Este con total exclusividad, dado que el Centro Universitario Cardenal Cisneros está adscrito a la Universidad de Alcalá, acogiendo en uno de sus tres campus la ciudad de Guadalajara que pertenece, paradójicamente, a la Comunidad de Castilla la Mancha.

Universidad de Alcalá

La Universidad de Alcalá es una universidad de tamaño mediano, que tiene aproximadamente unos 29.000 estudiantes y 1.600 profesores, ágil en su funcionamiento y que da facilidades a los profesores para que tengan iniciativas innovadoras. Es una de las 14 universidades que tiene la Comunidad de Madrid y que se sitúa en la ciudad de Alcalá de Henares donde un asentamiento celtíbero se convirtió en una ciudad de más de 2000 años de antigüedad con la llegada de los romanos denominada *Complutum* y más tarde poblada por lo árabes llamada *Alcalá* (castillo) la Vieja.

Datos generales

En este apartado se trata el desarrollo histórico de la Universidad de Alcalá, el conjunto Universidad y ciudad de Alcalá de Henares como Ciudad Patrimonio Material de la Humanidad,

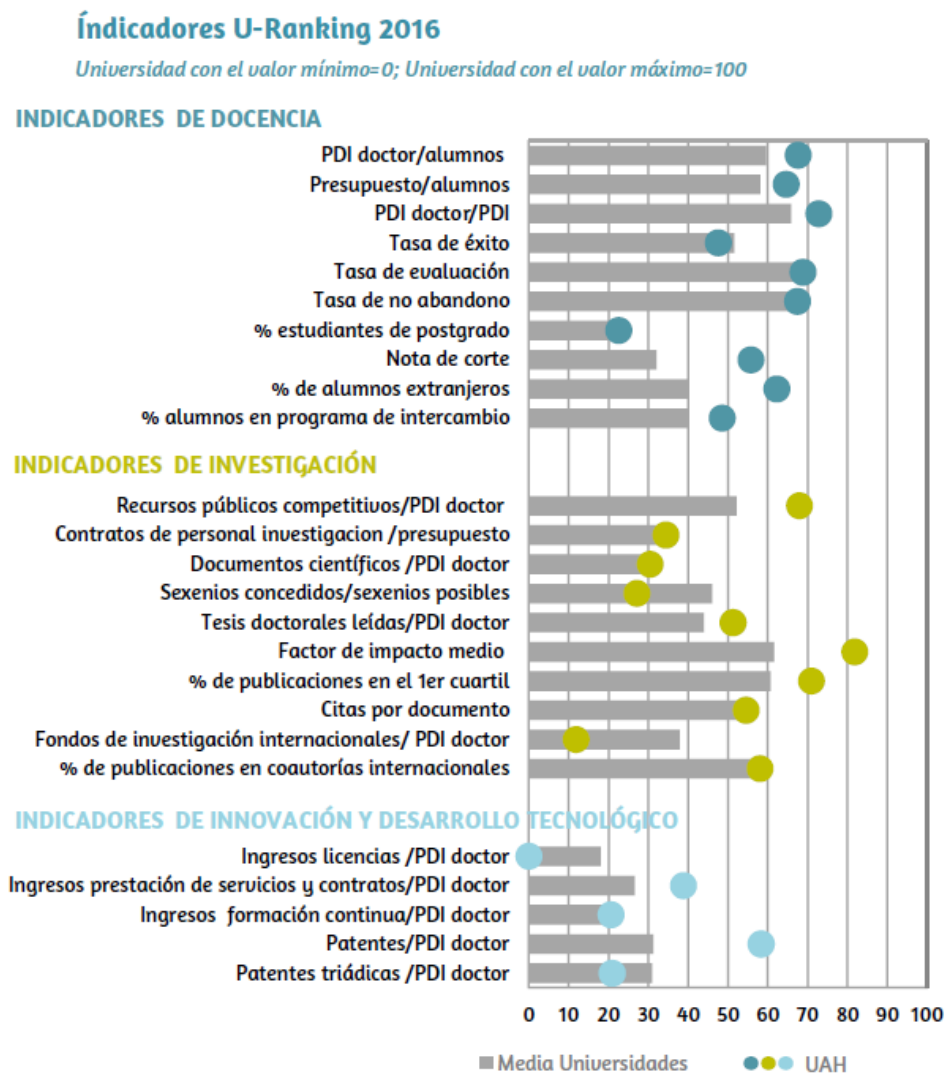
de Coímbra (Portugal) en 2013, Universidad Nacional Autónoma de México (México) en 2007, Universidad Central de Venezuela (Venezuela) en el 2000 y Universidad de Virginia (Estados Unidos) en 1987.

En dicha concesión de la UNESCO a la Universidad de Alcalá se pusieron en valor: el hecho de ser la primera ciudad universitaria planificada en la Edad Moderna y también el que esté asociada al concepto de Ciudad del Saber (con su *Biblia Políglota* asociada a las tres culturas: musulmana, judía y Cristiana) y de la convivencia de las mismas culturas (ver figura 2). Es un exponente de que el desarrollo de un conocimiento multicultural, abierto e inclusivo es posible.

Características, fines y valores

La Universidad de Alcalá tiene un tamaño intermedio en relación a las universidades españolas, con unos 29.000 estudiantes y unos 1.600 docentes, con una gran dedicación a los programas de posgrado y con una gran sensibilidad para la colaboración las universidades de Latino-América. Consta de tres campus: El campus histórico, situado en el centro de la ciudad de Alcalá de Henares que alberga los grados de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. El campus externo, situado en las afueras de la ciudad que alberga los grados de Ciencias de la Salud, Biología, Farmacia, Ambientales, Química y las Politécnicas. Y también el campus de Guadalajara, con los grados de Magisterio de la Facultad de Educación y también acoge diferentes grados en el Edificio Multidepartamental.

Figura 3 – Situación de la UAH en relación a la media de las universidades españolas



Fuente: Pérez y Aldás (2016, p. 82)

La Universidad de Alcalá como grandes fines se ha propuesto: “La formación integral de los estudiantes y su capacitación personal y profesional a través de una docencia de calidad, de la creación y transmisión del conocimiento y de la extensión de la ciencia y la cultura”. Todo ello denota su vocación de integrar la educación (formación humanista general) y la competencia profesional (formación técnica especializada).

Y como valores: Cercanía del profesorado y diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. Mejora la calidad de la vida de las personas a través de metodologías innovadoras, que para Zabalza Beraza en Pozo Andrés (2013, p. 67) considera que las metodologías innovadoras son definidas como “estudio de casos”, “aprendizaje por problemas”, “enseñanza por proyectos” y “aprendizaje colaborativo”. Especialmente contando con la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vocación

internacional para la promoción del intercambio de ideas y abierta al mundo. Compromiso social con el progreso, la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad.

Ranking de docencia

La Universidad de Alcalá, en relación con los indicadores de docencia (ver figura 3) se encuentra por encima de la media de las universidades españolas, según Pérez y Aldás (2016, p. 82) a excepción de la tasa de éxito. Estando la tasa de evaluación y la tasa de no abandono en la media. Destaca la nota de corte y el porcentaje de estudiantes extranjeros que está muy por encima de la media

Situación del profesorado

Por un lado, cabe destacar que en la Universidad de Alcalá hay programas específicos de formación e innovación docente que forman parte de su interés y preocupación por mejorar las competencias docentes del profesorado. Entre dichas propuestas están: El programa DOCENTIA, el Programa de Innovación y Formación del Profesorado y el Plan de Promoción Interna, que permite al profesorado contrastar y valorar su práctica docente, donde intervienen la evaluación de los estudiantes, su autoinforme y su producción académica relacionada con la docencia.

Innovación y formación del profesorado

Dentro del programa de innovación y formación del profesorado se mantienen diferentes iniciativas relacionadas metodologías activas y de innovación tecnológica aplicadas a la docencia en la línea de las propuestas de cambio y transformación de la universidad, planteadas por Scolari, Di Bonito y Masanet (2014). Por ejemplo, en la Universidad de Alcalá se llevan a cabo actividades formativas pedagógicas como: El perfeccionamiento y difusión de la utilización del Aula virtual (*Blackboard* en este caso para la UAH) hasta propuestas relacionadas con la *gamificación* del aprendizaje o el fomento de los cursos *Massive Open Online Courses* (MOOC).

- La internacionalización, con la impartición de cursos de inglés gratuitos para los PDI y PAS a cargo de British Council con el ánimo de aumentar el número de asignaturas bilingües en los diferentes grados. Además de promocionar los intercambios Erasmus. O

incluso de manera complementaria con la dotación de becas de movilidad global o la participación en las becas Universia-Santander.

- La innovación metodológica, con propuestas formativas como el *Flipped Learning*, o la oferta del Máster Oficial en Docencia Universitaria (MADU). Especialmente relevante es el desarrollo de las competencias blandas, como el mindfulness (LUIS-PASCUAL, 2014; 2016; 2019) a través de cursos de extensión universitaria, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) o del Centro de Apoyo a la Docencia (CAD). para el profesorado de la Universidad de Alcalá.

AGRADECIMENTOS: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá.

REFERENCIAS

AMADIO, M.; OPERTTI, R.; TEDESCO, J.C. **El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030:** para una agenda curricular del siglo XXI. Ginebra: UNESCO-IBE, 2015.

ANECA. **Libro blanco:** título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte. Madrid: Ministerio de Educación, 2005.

BIGGS, J. **Calidad del aprendizaje universitario.** Madrid: Narcea, 2006.

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE. **La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa.** Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2013.

FERNÁNDEZ MARCH, A. La formación del profesorado. **Revista de Educación**, n. 331, p. 171-197, 2003.

FINKEL, D. **Dar clase con la boca cerrada.** Barcelona: Universitat de Valencia, 2008.

FORÉS MIRAVALLS, A. *et al.* Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. **Tendencias Pedagógicas**, n. 23, p. 205-214, 2014.

GAGO, A.; VICO, M. Generación de material audiovisual para el aprendizaje basado en tareas o proyectos. Cómo mejorar el aprendizaje con apoyo de videos guía o explicativos. **Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**, Espanha, v. 1, n. 2, p. 49-64, 2013.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad.** Madrid: Morata, 2003.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. La propuesta de transformación del título de licenciado en ciencias de la actividad física y del deporte en el marco del espacio europeo de educación

superior: Análisis del contexto y del contenido. **Revista Española de Educación Física y Deporte**, Espanha, n. 1, p. 39-70, 2004.

HERNÁNDEZ ARMENTEROS, J.; PÉREZ GARCÍA, J. A. **La Universidad Española en cifras**. Madrid: CRUE, 2013.

INTEF. **Resumen informe horizon edición 2016 educación superior**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

LUIS-PASCUAL, J. C. Escuela relajada, mindfulness y educación. *In*: BIZELLI, J. L.; GOMIDE DE SOUZA, C. B. (org.). **Faces da escola em Ibero-América**. Araraquara, Brasil: Laboratório Editorial da FCL, 2014. p. 165-180.

LUIS-PASCUAL, J. C. Tendencias y controversias del mindfulness educativo en España. *In*: MARTÍN-BRIS, M.; MIRÁNDA-ÁLVAREZ, M. C.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; EDEL-NAVARRO, R. (coord.). **Visiones de la educación en Iberoamerica**: Experiencias y reflexiones. Tomo II: Tópicos emergentes de la educación. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 2016. p. 46-61.

LUIS-PASCUAL, J. C. Impacto del Programa Mindfulness Basado en la Terapia Cognitiva. Estudio de caso en la Universidad de Alcalá. **RIECS Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud**, Espanha, v. 4, n. 1, p. 28-38, 2019.

MANZANO ARRONDO, V.; TORREGO EGIDO, L. Tres modelos para la universidad, **Revista de Educación**, n. 350, 2009.

MARGALEF GARCÍA, L.; PAREJA ROBLIN, N. Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 63, n. 22,3, p. 47-62, 2008.

MORALES, N. Retos para la formación de futuros docentes en el contexto de la sociedad actual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 695-708, 2018.

PASCUAL BAÑOS, C. La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 43, p. 123-135, 2002.

PÉREZ, F.; ALDÁS, J. (dirs.). **U-Ranking 2016 Indicadores sintéticos de las universidades españolas**. Valencia: IVIE /BBVA, 2016.

POZO ANDRÉS, M. M. del. El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. **Cuestiones Pedagógicas. Revista de Educación**, v. 19, p. 55-73, (2008-2009).

RINESI, E. **¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?** Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, 2012.

RODRÍGUEZ-ZAPATA, M.; LUIS-PASCUAL, J.C. Mindfulness, bienestar y Salud. **RIECS Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud**, v. 4. N. S1, p. 28-38, 2019.

SCOLARI, C. A.; DI BONITO, I.; MASANET, M.J. **#UPF2020 Diseñar la universidad del futuro**. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, 2014.

UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI**. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Organización para las Naciones, 1998.

Como referenciar este artículo

LUIS-PASCUAL, Juan-Carlos. La Internacionalización como política educativa: la Universidad de Alcalá en el Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1178-1194, set. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14340>

Enviado: 30/04/2020

Revisiones necesarias: 26/06/2020

Aprobado: 30/07/2020

Publicado em: 30/09/2020