

Pilar Colás Bravo
Juan de Pablos Pons
(Coordinadores)

LA UNIVERSIDAD EN LA UNIÓN EUROPEA
El Espacio Europeo de Educación Superior
y su impacto en la docencia

EDICIONES
A L J I B E

COLECCIÓN BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN

© Pilar Colás Bravo y Juan de Pablos Pons
© Ediciones Aljibe, S.L., 2005
Tlf: 952 71 43 95
Fax: 952 71 43 42
Pavia, 8 - 29300-Archidona (Málaga)
e-mail: aljibe@edicionesaljibe.com
www.edicionesaljibe.com

I.S.B.N.: 84-9700-260-1
Depósito legal: MA-343-2005

Cubierta y maquetación: Equipo de Ediciones Aljibe

Imprime: Imagraf. Málaga.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

PRÓLOGO. <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>	11
INTRODUCCIÓN. <i>M^a Pilar Colás Bravo y Juan de Pablos Pons</i>	15
CAPÍTULO I: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA LA UNIVERSIDAD. <i>Teresa González Ramírez</i>	27
1. Para empezar.....	27
2. La Reforma de los Planes de Estudio: cuestiones abiertas	29
3. “Repensar” la Universidad	30
4. El proceso de Convergencia Europea	31
5. Agenda para la Reforma Educativa del Sistema Universitario Español ..	35
6. Las claves de la nueva Reforma	38
7. Para terminar.....	51
8. Referencias Bibliográficas	53
CAPÍTULO II: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN. <i>Juan de Pablos Pons</i>	57
1. La Educación más allá de la información y el conocimiento	57
2. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo	61

3. El nuevo paradigma ante la reforma del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior	64
4. La calidad de la enseñanza superior y el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	67
5. Algunas conclusiones	71
6. Referencias Bibliográficas	73

CAPÍTULO III: LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN (CRAI). *Manuel Area Moreira, Fernando Rodríguez Junco y Daida González Salamanca*

1. La transformación silenciosa de las bibliotecas universitarias	77
2. Los ECTS, la innovación didáctica y los nuevos escenarios para el aprendizaje	79
3. De la Biblioteca Universitaria al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación	82
4. La organización y servicios de un CRAI	86
5. Algunos ejemplos de Centros de Recursos en Universidades Extranjeras	92
6. A modo de conclusión	97
7. Referencias Bibliográficas	98

CAPÍTULO IV: LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN BASE A COMPETENCIAS. *M^a Pilar Colás Bravo*

1. Introducción	101
2. Universidad y Competencia: una pareja de hecho	102
3. ¿Qué se entiende por competencia?	105
4. Qué Competencias fomentar en la Universidad. Las propuestas de los proyectos DeSeCo y Tuning	108
5. Cómo implementar en la Universidad y en las aulas el modelo basado en competencias	113
6. Un ejemplo	114
7. Incidencia de la metodología ECTS en la adquisición de Competencias Específicas Disciplinarias	118
8. Niveles de logro de Competencias Genéricas	119
9. Algunas ideas	120
10. Referencias Bibliográficas	121

CAPÍTULO V: EXPERIENCIAS EN LA APLICACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO. *M^a Ángeles Rebollo Catalán*

1. Introducción	125
2. El Crédito Europeo y la Innovación Educativa	126
3. Experiencias vinculadas al Espacio Europeo de Educación Superior	128

4. Una experiencia piloto en las Aulas Universitarias	130
5. Diseño Metodológico para la Evaluación de la Experiencia	135
6. La evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	137
7. Evaluación de los resultados	145
8. Hacia una nueva cultura pedagógica	148
9. Referencias Bibliográficas	149
Anexo I: Escala de valoración de competencias específicas en la materia Tecnología Educativa	151
Anexo II: Escala utilizada para la evaluación de actividades	153
 CAPÍTULO VI: APLICACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO EN LAS AU- LAS UNIVERSITARIAS. Rocío Jiménez Cortés	 155
1. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la adaptación del Crédito Euro- peo (ECTS)	155
2. ¿Qué se observa en las clases ECTS?	158
3. ¿Qué piensan los alumnos sobre la experiencia ECTS?	168
4. ¿Qué piensan los profesores sobre la experiencia ECTS?	176
5. Algunas ideas para un debate constructivo	182
6. Referencias Bibliográficas	185
 GLOSARIO. Raquel Barragán Sánchez y Olga Buzón García	 187

CAPÍTULO I

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA LA UNIVERSIDAD

*Teresa González Ramírez*¹

“La luna brilla por igual en el mar y en los charcos, porque está suficientemente alta”. Fernando Pessoa.

1. PARA EMPEZAR...

Este verso de Fernando Pessoa me ha servido de estímulo para enfocar interrogantes, experiencias vividas y reflexiones personales con las que poder dibujar en estas páginas las claves y los retos que nos propone el imaginario Espacio Europeo de Educación Superior. Imaginario no por inalcanzable o inviable, sino porque fuera de todo ordenamiento legal o de las consideraciones de orden político, económico o social con las que hemos aprendido a convivir en el día a día de nuestras universidades, la agenda educativa de Bolonia es una sugerente invitación a la creación, la innovación y el cambio. En definitiva al reencuentro de la universidad.

La nueva mirada debe nacer desde una profunda reflexión interna sobre nuestro papel como educadores cuyo cometido fundamental es la formación del pensamiento. Desarrollar esta actividad como universitarios resulta una tarea interesante de exploración, en ella podemos ver trazado el mapa dónde están dibujados los valores que orientan y se ponen en juego en el desarrollo de esa actividad. En la medida que hagamos más explícitos esos valores en estrecha interdependen-

¹ Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Correo electrónico: tgonzale@us.es.

cia con nuestra misión más sublime, el imaginario será más plausible y por lo tanto habremos dado cabida a la nueva oportunidad que se nos ofrece.

Como profesora que ha participado con responsabilidad institucional tanto en los procesos de reforma derivados de la implantación de la Ley de Reforma Universitaria, con los llamados nuevos planes de estudio, como en los Proyectos de Títulos de Grado o de Adaptación de Títulos a créditos ECTS, esta mirada al imaginario la voy a realizar desde dos perspectivas.

En primer lugar, como afirma Bordieu², con cierta “disposición escolástica”, es decir, intentando elevar la cotidianidad hacia aquello que nos enaltece y se constituye en la esencia del “ser universitario”; en este sentido parece oportuno un pequeño balance que nos permita valorar las cuestiones pendientes sobre la anterior reforma; desde la distancia y siendo críticos con nuestra historia más reciente, pero a la vez esperanzados en las nuevas propuestas, podemos encontrar claves que nos ayuden a focalizar el futuro; para saber hacia dónde vamos, es preciso fijarse puntos de mira muy elevados, es necesario mirar con ojos de luna.

La otra mirada proviene de la observación y vivencia de la universidad desde dentro. Y aquí la pregunta que nos hacemos es: ¿cuál es el contenido de la universidad en la actualidad?, ¿lo tenemos identificado?, si dispusiéramos de un tablero donde desplegar los asuntos principales, marcar los márgenes y ver el juego posible y deseable, ¿cuántas páginas podríamos escribir en él?, ¿cuáles serían los capítulos más importantes?

Para iniciar este camino son muchas las preguntas que nos acechan: ¿es posible educar en la universidad?, si es posible, ¿cómo enfocar esa actividad?, ¿dónde está actualmente la verdadera identidad de nuestras universidades?, ¿existen unos valores que nos ayudan a preservar nuestra identidad como universitarios?, ¿esos valores pertenecen a una vieja inspiración ilustrada desdibujada, o perdida en el tiempo?, o, la presión sobreadaptativa a la que se ve abocada la enseñanza y la investigación por atender las demandas económicas, técnicas, las últimas fórmulas del mercado, no es más que un aviso de senectud y en palabras de Edgar Morin³ “por pérdida de la sustancia inventiva y creativa”.

Como universitarios tenemos el compromiso moral y profesional de encontrar respuestas a estas preguntas; en ellas radica el verdadero reto que nos propone la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin duda alguna, necesitamos ideas exteriores, críticas externas, aunque sobre todo creemos que es necesaria una mirada hacia dentro, un retorno hacia nuestras fuentes originales. La reforma a la que vamos no partirá de cero.

² Pierre Bordieu. *Meditaciones Pascalianas*. Madrid: Anagrama, 1999; op. cit. por Juan de Pablos (Coord.): *La tarea de educar. De qué hablamos cuando hablamos de educación*. Biblioteca Nueva, 2003.

³ Edgar Morin. *Sobre la reforma de la Universidad*. En Porta y Lladonosa (Coord.): *La Universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial, 1998.

2. LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO: CUESTIONES ABIERTAS

En una nueva lectura del RD: 1497/1987 de 27 de Noviembre de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) se justifica entonces la reforma propuesta en base a dos grandes objetivos: "acercar la formación universitaria a la realidad profesional de nuestro entorno, de suerte que pueda la universidad dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo, y al mismo tiempo llevar a cabo la inaplazable redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio". A través de una estructura cíclica se pretende, además que los nuevos planes posibiliten una "mayor interacción entre el mundo académico y la actividad profesional" así como una "racionalización en la duración de las carreras y en las que las enseñanzas prácticas deben asumir mayor relevancia".

La pregunta que nos surge después de la lectura de este preámbulo es inevitable: ¿No son estas viejas aspiraciones de la LRU, nuevamente objetivos del proceso de convergencia europea?

La realidad que hemos vivido nos ha mostrado que toda la normativa promulgada a partir de la citada ley ha sido inoperante para erradicar los "males endémicos" que tiene la enseñanza universitaria, ¿ha cambiado algo para que ahora tengamos confianza en las nuevas propuestas? Lo cierto es que la nueva música suena polifónica y en ella se alcanzan melodías de gran valor universitario, *movilidad* de estudiantes, profesores e investigadores, *transparencia* internacional de la formación, *dimensión europea* de la educación superior, *implicación* de los centros de educación superior y de los estudiantes como "socios" activos, *compromiso* con la calidad, *apoyo a la educación y la formación permanente*, etc... ¿tenemos antecedentes de una música tan bella? ¿Volveremos los universitarios, en nuestra autosuficiencia, a enquistar y dejar periclitadas estas nuevas formas de hacer universidad?

La respuesta más inmediata es que son muchas las cuestiones abiertas; también en todas ellas queda patente la necesidad de generar nuevas actitudes y respuestas, no siempre fáciles de vertebrar, que nos conducen de manera ineludible a comprometernos con ellas.

En una obra colectiva editada por José M^a de Luxan, el profesor Mario de Miguel⁴ plantea que en la Ley de Reforma Universitaria ha habido una cuestión pendiente y ésta ha sido la reforma pedagógica. Así queda expresado: "el fallo fundamental radica en haber propuesto la reforma como una renovación de los

⁴ Mario de Miguel Díaz. "La reforma pedagógica. Una cuestión pendiente de la ley de Reforma Universitaria". En José M^a de Luxan (Ed.) *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs, 1998.

planes de estudio y no como la construcción de nuevos currícula que dieran respuesta a las necesidades formativas y académicas que demanda la sociedad actual"; continua diciendo: "la mayoría de los planes de estudio se han implantado sin estudios previos de análisis de las necesidades sociales, sin efectuar un debate previo sobre las metas y objetivos de cada titulación que oriente la construcción de los currícula, y sin establecer sistemas de control interno que permitan evaluar y mejorar la puesta en marcha de los mismos", en consecuencia "la mayoría de los 'cambios' introducidos a partir de la LRU no han supuesto ningún tipo de mejora en relación con las creencias y métodos pedagógicos dominantes en la enseñanza universitaria y en cambio, si han agravado la carga de trabajo personal del alumno (más materias, más horas de clase, más contenidos por materias, más cuota de trabajo personal por materia, etc.)".

Sin olvidar los aspectos positivos de la misma —mayor oferta de titulaciones, posibilidad de elección por parte del alumno de parte del currículum, organización de la actividad docente en cuatrimestres, importancia concedida a los créditos prácticos y el reconocimiento de los estudios realizados en otras instituciones, etc.— lo cierto es que globalmente la renovación de los planes de estudio no ha dado respuesta a los graves problemas de la educación superior. ¿Es realmente ese el punto neurálgico en el que podemos descargar todas las debilidades de los llamados "nuevos planes de estudio"? o ¿es que todavía la reforma necesaria no se ha llevado a cabo?

3. "REPENSAR" LA UNIVERSIDAD

"La universidad debe superarse para reencontrarse. Y entonces se situará más profundamente en su misión transecular, que, asumiendo el pasado cultural, avanzará hacia el nuevo milenio a civilizar" (p. 28).

Con este párrafo termina Edgar Morin su visión sobre la reforma de la universidad. En este reencuentro de la universidad es importante que institucionalmente sepa enfrentarse a los retos de la complejidad. Aprender a vivir con ella lleva implícito una reforma del pensamiento. La tradición de pensamiento en la que nos desarrollamos conduce hacia la simplificación, parcelación, el análisis, en definitiva nos forma para eliminar todo lo que aporta desórdenes o contradicciones a nuestro juicio.

En otro párrafo del citado texto continúa diciendo: "la forma de pensar que utilizamos para hallar soluciones a los problemas más graves de nuestra era planetaria constituye por si misma uno de los problemas más graves que debemos afrontar. Así cuanto más multidimensionales son los problemas, más incapacidad hay para pensar su multidimensionalidad; cuanto más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más globales se hacen los problemas,

más impensados llegan a ser. Incapaz de prever el contexto y el complejo planeta-rio, la inteligencia ciega se convierte en inconsciente e irresponsable”.

Complejidad, diversidad, culturalización, creatividad, actualización y compromiso son sin duda los parámetros básicos que en el futuro deberán establecer las reglas del juego de nuestra actuación. Eludir las comportaría, sin duda, una importante dosis de desprofesionalización.

En definitiva el proceso de convergencia europea no cobrará su verdadero sentido sin la reforma necesaria, la del pensamiento; es decir, aquellas que en palabras de Morin “genera un pensamiento del contexto y de lo complejo”.

Con el “pensamiento del contexto” se trata de buscar siempre la relación de inseparabilidad y de interretroacción entre todo fenómeno y su contexto, y de todo contexto con el contexto más global. El “pensamiento de lo complejo” es un pensamiento que capta las relaciones, las interacciones y las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas, que respeta lo diverso, toda vez que reconoce la individualidad; un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca entre el todo y las partes. Coincidimos con este autor que todas las reformas de la Universidad concebidas hasta ahora han girado alrededor de este agujero negro que atañe a la profunda necesidad de la enseñanza, pero que han sido incapaces de percibir, ya que proceden del tipo de inteligencia que se trata de reformar.

Transparencia, movilidad y comparabilidad; en estas tres palabras tan aireadas con el proceso de convergencia descansan los valores auténticos de la cultura universitaria: autonomía de la conciencia, la problematización como máximo exponente del pensamiento complejo, la primacía de la verdad sobre la utilidad y la ética del conocimiento. Estas cuestiones nos llevan a plantear y discutir las claves del nuevo proceso de reforma que se está tejiendo.

4. EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

El proceso de Bolonia puede ser considerado como el producto y la continuidad de una serie de conferencias europeas y un conjunto de decisiones políticas sobre la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del año 2010. En la base de este movimiento, está la creación de la Europa del conocimiento como el máximo valor de la Unión Europea frente al resto del mundo; esto supondrá ventajas desde el punto de vista socio-laboral, igualdad de oportunidades, mejoras para todos los titulados y la posibilidad de atraer a estudiantes de otros países, especialmente los de América Latina y del Caribe, representados en la última reunión de Berlín (2003) a través del Comité de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior UEALC.

Los orígenes de este proceso podemos situarlos en los Programas Internacionales de Formación (Comett, Erasmus, Sócrates, Leonardo, etc.) desarrollados

en la última década por la Unión Europea y que han promovido entre profesores y estudiantes la creación de una cultura de la movilidad con pocas repercusiones en la estructura y organización global de la educación superior europea más fiel a los intereses o tradiciones nacionales que a la adecuación de la formación superior a las necesidades que la realidad social actual reclama.

Las cuatro grandes etapas sobre las que se asienta el Proceso de Bolonia son la de París-La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003).

Las premisas del proceso de Bolonia se encuentran en la Declaración de París-La Sorbona. Un encuentro entre los ministros de educación de Francia, Reino Unido, Alemania e Italia marca el inicio de este proceso. Los tres ejes principales sobre los que se mueve este documento inicial para la *Armonización de la Arquitectura del Sistema de Enseñanza Superior Europeo* de París-La Sorbona son los siguientes:

- Facilitar la movilidad de estudiantes en el espacio europeo y su integración en el mercado laboral europeo, así como la movilidad de los profesores.
- Mejorar la transparencia internacional de la formación y el reconocimiento de los títulos a través de la progresiva convergencia hacia un marco común de títulos y ciclos.
- Favorecer la reanudación o la continuación de los estudios en la misma universidad o en otra distinta, en un centro escolar o en el marco de la movilidad a nivel europeo.

Un año después, junio de 1999, se firma la declaración de Bolonia sobre el *Espacio Europeo de Educación Superior*, inspirada en la Declaración de la Sorbona. En esta segunda reunión se hacen contribuciones respecto al contenido y se amplía el debate, que ahora cuenta con 29 estados firmantes además de instituciones como la Comisión Europea y el Consejo de Europa y de asociaciones universitarias, rectores y estudiantes europeos. Los seis ejes fundamentales de la Declaración de Bolonia son los siguientes:

- Facilitar la transparencia y la comparación entre los títulos.
- Introducir un sistema basado en dos ciclos principales.
- Desarrollar un sistema de créditos como el sistema ECTS.
- Desarrollar las medidas a favor de la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores.
- Promover la cooperación europea en el ámbito de la garantía de la calidad.
- Fomentar la dimensión europea en la enseñanza superior (en cuanto a desarrollo de programas y la cooperación entre centros).

Tras La Sorbona y Bolonia, en el año 2001 hubo dos encuentros importantes para el desarrollo de la convergencia europea: Salamanca y Praga. El de Salamanca, con la participación de más de trescientas Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, sirvió de marco de preparación para la posterior cita de Praga, en la que

se señalaron una serie de prioridades y principios que remarcan sobre todo la importancia de la autonomía universitaria y la evaluación de la calidad.

En Mayo de 2001 se celebró el encuentro de Praga con los mismos participantes que en Bolonia pero, a partir de este momento, con 4 Estados nuevos firmantes: Liechtenstein, Chipre, Croacia y Turquía. En esta conferencia se analizaron los logros alcanzados y se definieron los ejes prioritarios del proceso para los próximos años. Los tres puntos específicos de la Conferencia de Praga fueron los siguientes:

- El aprendizaje y la formación permanente.
- La implicación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes como socios activos.
- La necesidad de aumentar el poder de atracción del Espacio Europeo de Educación Superior.

La Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002 supuso un punto importante en este proceso; entre sus conclusiones señala expresamente la creación de las condiciones necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en educación, investigación e innovación, así como la reducción de trabas normativas y administrativas para el reconocimiento profesional. Igualmente se diseñó un programa de trabajo para la elaboración de instrumentos que permitan la transparencia de diplomas y cualificaciones y una cooperación más estrecha en el marco de las declaraciones previas de La Sorbona, Bolonia y Praga. La última conferencia celebrada en Berlín (2003) subraya la importancia de:

- La dimensión social del proceso de Bolonia.
- Establecer puentes de unión entre el emergente Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación reforzando así las bases de una Europa del conocimiento.
- Mantener la riqueza cultural europea preservando la diversidad de tradiciones y lenguas.
- Promover la innovación, el desarrollo social y económico mediante la cooperación entre instituciones de educación superior que deben ser las máximas impulsoras, junto con las organizaciones de estudiantes, del proceso de convergencia.
- Profundizar en los puntos básicos de la declaración de Bolonia.

La próxima cita será Bergen (Noruega) en mayo de 2005. Para esta próxima cumbre ministerial se han planteado como líneas prioritarias el profundizar en los siguientes aspectos: Garantía de Calidad, Marcos de Calificaciones Nacionales y Europeo, Créditos, Reconocimiento, Movilidad, aprendizaje vitalicio y atracción del Área Europea de Educación Superior.

De manera paralela a estos encuentros, se han creado grupos de trabajo, organismos y redes (Red Europea para la Garantía de Calidad, ENQA; Asociación

Europea de Universidades, EUA; Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior, EURASHE; Consorcio Europeo de Acreditación, ECA; Asociaciones nacionales de Estudiantes Europeos, ESIB; etc.) para facilitar el desarrollo de iniciativas y la concreción de las políticas diseñadas.

En este sentido, desde la última reunión celebrada en Berlín en septiembre de 2003 hasta la fecha se han realizado seminarios y encuentros que orientan las principales líneas de acción planteadas como prioritarias para la Agenda de Bergen en mayo de 2005: Garantía, de Calidad, Marcos de Calificaciones Nacionales y Europeas, aprendizaje vitalicio, etc., y permiten a su vez realizar una labor importante de difusión y de toma de conciencia de los objetivos que marca Bolonia.

Preocupaciones del momento son la creación de un “Marco Europeo de Calificaciones” que permita la descripción de las calificaciones en términos de volumen de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil, más que mediante las normas de admisión, el currículo y la duración de los estudios. El profesor Seamus Puersiel representante de Irlanda en la Red Europea para la Garantía de Calidad (ENQA) en una conferencia presentada en Santander en los seminarios de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Julio, 2004) señala que “el establecimiento de un marco europeo de calificaciones es la primera piedra del proyecto, si logramos esto facilitaremos los medios para el establecimiento de instrumentos metodológicos comunes para la evaluación y la acreditación”. Este marco europeo se apoya en un marco nacional de calificaciones; son por tanto dos tareas y ambas deben estar bien ensambladas. Qué papel y contenido deben tener cada uno de esos marcos son todavía cuestiones abiertas. La utilización de un lenguaje común que respete las necesidades de cada país (marco nacional) dentro de un “marco esquema” (marco europeo) puede facilitar la convergencia y la comprensión.

En esta misma línea, otra temática en la que se están realizando considerables esfuerzos es para desarrollar un conjunto de normas, procedimientos y directrices sobre garantía de calidad. Con este objetivo, la Red Europea para la Garantía de Calidad (ENQA) ha elaborado un conjunto de “Propuestas de normas y directrices para Garantía de Calidad en el Área Europea de Educación Superior”. Las normas se han diseñado para que puedan aplicarse a todas las instituciones de educación superior independientemente de su estructura, función, tamaño y el sistema nacional en el que estén ubicadas; además están pensadas para que puedan aplicarse también en los tres ciclos de educación superior descritos en la “Declaración de Bolonia”. Si que nos parece importante que las normas y directrices suscriben como punto de partida el espíritu de la Declaración de Gratz de julio de 2003 de la Asociación Europea de Universidades (EUA), que afirma: “el propósito de una dimensión europea para el seguro de calidad es la promoción de una confianza mutua y la mejora de la transparencia al mismo tiempo que se mantiene el respeto a la diversidad de contextos nacionales y áreas temáticas”. Añadir a esto que estas

normas también deben mucho a la experiencia obtenida por esta red durante el desarrollo del proyecto TEEP (Transnational European Evaluation) que investigó en tres disciplinas las implicaciones concretas de un proceso de evaluación de la calidad transnacional. Otro estudio en el que también se analizaba “el estado del arte” de los procedimientos de evaluación de la educación superior europea avalan el conjunto de normas propuestas.

En consecuencia en estas normas se ha buscado un adecuado equilibrio entre la creación y desarrollo de culturas internas de calidad y el papel que puedan desempeñar los procedimientos externos de garantía de calidad. Estos informes junto con los del Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) se utilizarán como documentos de trabajo para desarrollos ulteriores hasta la próxima cumbre ministerial.

Para una actualización sobre todos estos temas puede resultar de interés visitar la página web de la Aneca (<http://www.aneca.es>) y acercarse a las contribuciones que sobre “Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco europeo de la declaración de Bolonia” se han realizado en el seminario de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo celebrado en Santander en Julio de 2004.

La tabla que presentamos en la página siguiente sintetiza los principales momentos de este proceso y los grupos de seguimiento que se han creado para poder avanzar en las principales líneas de trabajo.

5. AGENDA PARA LA REFORMA EDUCATIVA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

La puesta en escena de los compromisos y políticas derivadas o inspiradas en el Proceso de Bolonia tiene en España dos fuentes fundamentales: por un lado los acuerdos, declaraciones y compromisos directamente derivados del proceso de Bolonia, y, de otro, las directrices de la Ley Orgánica de Universidades, de 2001, que constituye, desde el punto de vista normativo el referente hasta ahora más claro de compromiso en nuestro país con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. El Título XIII de la citada ley, con la denominación “Espacio Europeo de Educación Superior”, constituye el marco para la orientación de la política universitaria en nuestro país. Más concretamente se establecen las siguientes directrices:

- a) La adopción por parte del gobierno central, autonómico y universidades de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de educación superior (Art. 87),
- b) La inclusión en los títulos oficiales expedidos por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (Art. 88-1),
- c) El establecimiento, reforma o adaptación de las modalidades cíclicas de cada enseñanza y de los títulos de carácter oficial (Art. 88-2),

AGENDA EDUCATIVA DE BOLONIA	2010	CONSOLIDACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	GRUPOS DE SEGUIMIENTO DE BOLONIA
	2005	Bergen (Noruega).	<ul style="list-style-type: none"> • Marco Europeo de Calificaciones. Copenhague.
	2003	Graz (EUA). Comunicado de Berlín.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de titulaciones conjuntas. Mantova. • Estructura de las titulaciones. • Helsinki y Copenhague. • Dimensiones sociales del proceso de Bolonia. Atenas y Oslo. • Aprendizaje permanente. Praga.
	2002	Consejo Europeo de Barcelona. Parlamento europeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Garantía de Calidad y Acreditación. Ámsterdam. • Reconocimiento de títulos y créditos. Lisboa y Zurich. • Desarrollo de titulaciones conjuntas. Estocolmo.
	2001	Salamanca-Goteborg. Comunicado de Praga (33 estados).	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de las titulaciones Helsinki.
	2000	Consejo Europeo de Lisboa.	
	1999	Declaración de Bolonia (29 estados).	
	1998	Declaración de la Sorbona (4 estados).	
	CULTURA DE LA CALIDAD, LA TRANSPARENCIA, MOVILIDAD, DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE PERMANENTE		
	1996	Programa Sócrates y Leonardo.	
	1989	Programa ECTS.	
	1987	Programa Erasmus.	
	CULTURA DE LA MOVILIDAD		

Tabla 1. Agenda Educativa de Bolonia.

- d) La adopción del sistema europeo de créditos (Art. 88-3) y,
 e) El fomento de la movilidad de los estudiantes mediante programas de becas, ayudas y créditos al estudio (Art. 88-4).

Sobre la base de estos compromisos iniciales derivados del proceso de Bolonia, en febrero de 2003, fue elaborado el Documento-Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (<http://wwwn.mec.es/>). Este Documento-Marco contempla cuatro campos preferentes de actuación: sistema europeo de créditos, estructura de las titulaciones, suplemento europeo al título, y garantía de calidad. También sugiere que el desarrollo de estas áreas debe estar acompañada de dos grandes principios: a) corresponsabilidad institucional entre todas las partes implicadas: gobierno, comunidades autónomas, Universidades y la sociedad en su conjunto en las distintas fases del proceso y b) flexibilidad y sencillez para facilitar el tránsito de las titulaciones actuales a las nuevas.

Con posterioridad a este Documento-Marco se han aprobado dos decretos: RD: 1044/2003, de 1 de agosto, sobre expedición del Suplemento Europeo al Título y RD: 1125/2003, de 5 de septiembre, sobre Sistema de Créditos y Calificaciones.

El Decreto sobre el Suplemento Europeo al Título tiene por objeto "establecer las condiciones y el procedimiento por el que las universidades españolas podrán expedir este documento, con el fin de promover la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el espacio europeo de enseñanza superior" (Art. 1). Es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de titulación en el sistema nacional de educación superior.

El segundo para "definir y establecer el crédito europeo, como la unidad de medida de la actividad en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas" (Art. 1).

El gobierno actual tiene pendiente de tramitación el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado. Este decreto es una de las piezas normativas clave en el desarrollo de los objetivos de la mencionada ley ya que por un lado aborda la nueva estructuración de las enseñanzas universitarias y, por otro, establece la regulación del primer nivel de las mismas, el Grado, remitiendo el segundo nivel de Postgrado a su desarrollo reglamentario específico.

De manera paralela, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), dentro del Programa de Convergencia Europea, ha realizado tres convocatorias de Ayudas para el Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado. En las dos primeras (25 de Junio y 30 de Noviembre de 2003) han participado el 80% de las universidades españolas. La tercera convocatoria resuelta en Julio de 2004 ha permitido que participaran aquellas universidades que no habían entrado en las

anteriores abriendo además la posibilidad a que las titulaciones de sólo segundo ciclo presentaran propuestas novedosas que permitan el estudio y consideración de la viabilidad de esos proyectos. Como resultado de estas distintas convocatorias algunas titulaciones (Matemáticas, Turismo, Geología, Información y Documentación, Historia, Geografía y Ordenación del Territorio, Fisioterapia, Química, Física, Ingeniero en Geomática y Topografía) ya tienen el Libro Blanco de su titulación publicado en la web de la agencia (<http://www.aneca.es>); otros están todavía en proceso de elaboración, evaluación por parte de la ANECA o de revisión por las universidades participantes.

Esta iniciativa llevada a cabo a través de la creación de redes de universidades ha favorecido, al menos desde la experiencia que nos ha aportado el trabajo realizado en la Red de Educación para el diseño de los Títulos de Grado de Pedagogía y Educación Social, el intercambio entre profesores dentro de un clima de diálogo constructivo, la creación de foros de debate en las sesiones plenarias, el análisis y puesta al día de perfiles profesionales, la necesidad de comprometerse con la definición de nuevos campos de profesionalización para nuestros titulados, etc.; únicamente ensombrecido por el vacío legal que ha supuesto una merma para un desarrollo más efectivo y quizá más ajustado a los nuevos requerimientos. En definitiva hemos podido palpar que si nos ponemos a trabajar por y para el Espacio Europeo de Educación Superior con este espíritu, la realidad a la que aspiramos es posible.

6. LAS CLAVES DE LA NUEVA REFORMA

Hasta ahora hemos construido un discurso sobre el Espacio Europeo de Educación Superior por defecto, es decir, por lo que creemos que no debe ser desde el compromiso y la experiencia de la reforma anterior, pero con la mirada puesta en lo que sí estamos convencidos que es una nueva oportunidad para nosotros como universitarios y por lo tanto para la institución en la que nos desarrollamos. La pregunta pertinente es por tanto: ¿dónde están las claves de la nueva reforma? ¿Qué tipo de cambios y exigencias nos propone? ¿Cómo se verán afectadas nuestras formas de hacer universitarias? ¿Qué tendremos que aprender? ¿Tendremos que organizarnos de otra manera? ¿Habrá algo realmente nuevo en todo este proceso? Estas cuestiones son las que a continuación vamos a tratar.

¿Cómo estarán estructurados los nuevos títulos universitarios?

Para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior las enseñanzas universitarias se estructurarán en dos niveles consecutivos con tres titulaciones oficiales. El primero nivel, dará lugar a la titulación de grado, y el segundo a la de postgrado (master y doctorado).

El nivel de Grado tiene una orientación generalista y profesional con el objetivo de facilitar a los titulados una integración rápida en el mercado de trabajo. La duración de estos estudios oscilará entre 180 y 240 créditos europeos. Las titulaciones de grado deberán diseñarse con unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea. En la definición de estos perfiles deben estar contempladas las competencias a conseguir por los titulados.

El segundo nivel o Postgrado dará lugar a las titulaciones de Master y/o Doctorado. Los objetivos formativos del título de Master serán más específicos y se orientarán hacia un mayor nivel de profundización posibilitando un desarrollo académico disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar, de especialización o de formación profesional avanzada. Su duración se estima que esté comprendida entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos. La duración de cada titulación podrá ser variable en función de la formación previa acreditada por los que quieran optar. Los programas que se impartan en este segundo nivel deben tener por tanto una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permita el acceso desde distintas formaciones previas. Al igual que en el nivel de grado, los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias a adquirir.

Desde la Asociación Europea de Universidades (EUA) se está impulsando la realización de Master europeos interuniversitarios. Su objetivo es promover desarrollos conjuntos de enseñanza de postgrado, con la participación de al menos tres universidades europeas. El programa *Erasmus Mundus (2004-2008)* aprobado por la Comisión Europea promueve un postgrado de calidad netamente europeo, la cooperación internacional en la sociedad global del conocimiento y el afianzamiento de la posición de Europa como referente de excelencia en la educación superior. El *Joint Master Projet (EUA)* igualmente es un programa piloto impulsado por la EUA en el que se ha realizado una primera selección de 11 redes europeas que imparten masters conjuntos. El objetivo fundamental es establecer criterios y guías de buenas prácticas para el desarrollo e implantación de masters europeos conjuntos.

La formación para el título de Doctor consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral. El acceso a este nivel, sólo será posible si se cursa un Master oficial con objetivos de investigación. La duración de esta etapa es variable aunque, de manera genérica, se establece un mínimo de dos años. El acceso a esta etapa tiene regulaciones diversas en Europa. La superación de unas enseñanzas previas de postgrado que pueden o no corresponder a un título oficial de master, es el procedimiento más extendido.

¿Cómo pasaremos de los títulos actuales a los nuevos?

En líneas generales por la complejidad y la relevancia de los cambios que se proponen se recomienda desde fuentes ministeriales que el proceso de transición a

los títulos nuevos esté presidido por cierta flexibilidad tanto en la reforma de las titulaciones como en el calendario de implantación que se proponga desde las universidades. La simplificación tanto en los procesos de adaptación de los alumnos como en los periodos de convivencia de ambos sistemas también debe ser una cuestión a tener en cuenta.

De la misma manera, se propone que las actuales titulaciones así como los estudios conducentes al Diploma de Estudios Avanzados (DEA) de los programas de doctorado, puedan continuar impartándose, en paralelo con las nuevas titulaciones, durante un período transitorio, hasta que se generalice el proceso de adaptación. En cualquier caso, estos planes deben estar extinguidos en el 2010, sin posibilidad de prórroga. En relación a las consecuencias que la implantación de esta reforma pueda tener para los titulados por el sistema actual, cabe establecer las siguientes previsiones que se someten a consideración del Consejo de Coordinación Universitaria:

- a) Con carácter general, todos los titulados mantendrán los derechos, académicos y profesionales, que confieren sus títulos oficiales con carácter indefinido.
- b) La transformación de los titulados actuales requerirá la homologación previa de las nuevas titulaciones. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá un sistema de pasarelas o formación adicional para facilitar la conversión.

De otra parte, los requisitos de acceso de estos titulados a los estudios de Postgrado que, en sus ámbitos de conocimiento, se diseñen a partir de la implantación del nuevo sistema, pueden ser establecidos bajo una de las dos fórmulas siguientes:

- a) Exigir que estos titulados únicamente puedan acceder a estos estudios de Postgrado (Master y Doctorado) tras haber obtenido el correspondiente título de Grado de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.
- b) Abrir la posibilidad, además de la anterior, de que, según los estudios de postgrado a los que opten y según hayan quedado definidos en el nuevo sistema los contenidos y créditos de los títulos de Grado correspondientes a su actual titulación, puedan acceder al nivel de Postgrado si cumplen los requisitos de formación adicionales que el Gobierno establezca, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, en función de la formación académica previa acreditada y de los contenidos del programa de postgrado.

Otra de las medidas que se adoptarán es que no podrán convalidarse, de forma automática, los actuales títulos de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto por los nuevos títulos oficiales de Master. El Gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria podrá aprobar los sistemas de acceso y reconocimiento de estudios de estos titulados en las nuevas enseñanzas de postgrado. Los actua-

les alumnos de Doctorado podrán continuar sus estudios de tercer ciclo por el sistema en el que hayan iniciado, salvo en lo relativo a tribunales y defensa de la tesis cuya regulación podrá ser modificada por el Gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria. A medida que vayan implantándose las nuevas enseñanzas de Postgrado, los alumnos que en ese momento se encuentren cursando los estudios de doctorado por el sistema actual y no hayan obtenido el Diploma de Estudios Avanzados podrán continuar sus estudios de Doctorado accediendo a los nuevos programas y solicitando el reconocimiento de los estudios ya realizados.

¿Qué herramienta permitirá la movilidad, transparencia y comparabilidad de los estudiantes?

El Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*) es un modelo de información unificado que vio la luz por primera vez en Lisboa en 1977, fruto de un trabajo realizado entre el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades (EUA). Pretende ser un documento comprensivo y de transparencia, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas, abierto a incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, mostrando los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior. Su objetivo fundamental es incrementar la transparencia de las diversas acreditaciones europeas y facilitar su reconocimiento por otras instituciones.

Para la implantación del Suplemento Europeo al Título en España se plantean dos etapas. Una primera fase transitoria, hasta que se implanten las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones actuales, y una segunda fase definitiva, una vez implantadas las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeos. La expedición del Suplemento Europeo al Título corresponde a las universidades aunque el Consejo de Coordinación Universitaria deberá pronunciarse sobre algunos de sus epígrafes como los principales campos de estudio de las diferentes titulaciones, la condición profesional de cada título oficial y la información sobre el sistema nacional de enseñanza superior.

El Suplemento Europeo al Título estará incluido en otro documento aprobado el 14 de diciembre de 2004 por la Comisión Europea como marco único para la transparencia de las cualificaciones: el Europass. Este último se enmarca dentro de las políticas destinadas a incrementar la formación y la movilidad de los ciudadanos europeos; será oficial y gratuito e incluirá todos aquellos datos necesarios para que una institución académica, un organismo oficial, o una empresa, pueda valorar con garantías la formación y aptitudes de un candidato en cualquier país de

la Unión Europea. En concreto, aglutinará cinco tipos de documentos ya existentes: el llamado *curriculum vitae* europeo (CV); el portafolio europeo de las lenguas, donde se recogen las competencias sobre idiomas; el *Mobilipass*, que muestra las experiencias de movilidad y el "suplemento al certificado", que recoge las cualificaciones profesionales.

¿Qué medidas se adoptarán a favor de la evaluación de la calidad?

Lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, precisa del desarrollo de procedimientos de garantía de la calidad fundamentada en procesos de evaluación, certificación y acreditación. En este sentido, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) reconoce como uno de sus objetivos básicos la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes.

Con tal fin se crea la denominada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que junto con los órganos de evaluación que puedan crearse en las Comunidades Autónomas, serán las responsables, en sus respectivos ámbitos de competencias, de llevar a cabo las políticas previstas de evaluación, certificación y acreditación, aunque será sólo la Agencia Nacional la que intervenga en la elaboración de informes conducentes a la homologación por el Gobierno de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. La colaboración entre las instituciones de enseñanza superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad.

La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación superior; por ello, los sistemas de garantía de la calidad jugarán un papel importante para conseguir unos elevados niveles de excelencia que faciliten la comparabilidad y el reconocimiento de las calificaciones y títulos en toda Europa. Para ello será necesaria también una convergencia en los sistemas de garantía de calidad de los distintos países. La definición de criterios y estándares mínimos compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A tal fin, deberá desarrollarse al máximo la colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países.

¿Con qué unidad de medida vamos a poder operar y valorar los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje?

El crédito europeo (ECTS-European Credit Transfer System) será la unidad de medida con la que podamos valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Creada inicialmente en 1988, con los programas de movilidad de estudiantes, fundamentalmente Sócrates/Erasmus, para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, es la que se quiere generalizar para todos los estudiantes de la Unión Europea de forma que el trabajo desarrollado sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y formación en todos los estados.

El crédito europeo se define como *"la unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las materias"*.

Cuantitativamente y de acuerdo con el concepto de crédito europeo que recoge el Real Decreto, el sistema ECTS establece en un total de 60 créditos el trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. Si se toma como referencia semanal la carga de trabajo estudiantil en 40 horas, el crédito europeo establece un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas, lo cual supondría entre 1.500-1.800 horas de trabajo anuales del estudiante.

¿Qué tipo de cambios lleva asociados la adopción del sistema ECTS para profesores y estudiantes?

Más allá del encuadre de horas y semanas de trabajo, la aplicación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación (ECTS) supone un cambio fundamental a la hora de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, en tanto que desplaza el centro de gravedad del sistema de las horas de docencia, teóricas o prácticas, impartidas por los profesores, al aprendizaje que realizan los estudiantes. Esta reformulación se proyecta en las distintas parcelas de la vida universitaria produciendo diferentes tipos de impactos. Los más importantes a nuestro juicio son los que a continuación vamos a desarrollar.

Implicaciones educativas para el profesorado

El nuevo escenario que se está dibujando para el profesorado universitario exige un análisis detallado y riguroso de su actividad como docente. La concreción que supone la aplicación del Sistema Europeo de Créditos en la enseñanza universitaria nos obliga a diseñar procesos que sean útiles para describir las calificación-

nes de los estudiantes en relación al volumen de trabajo, el nivel que se quiera alcanzar, los resultados del aprendizaje, las competencias puestas en juego y el perfil profesional previamente definido en la titulación.

En este análisis intervienen tres parámetros fundamentales: objetivos de aprendizaje, competencias y resultados de aprendizaje dentro de un itinerario formativo concreto. Estos tres elementos deben estar presentes a nivel de aula, cada profesor con su materia, y a nivel de la titulación en su conjunto para que realmente haya una secuencia formativa coherente entre los distintos campos disciplinares que conforman un determinado perfil. En este proceso formativo la definición y concreción de las competencias a conseguir de manera cíclica y gradual se convierten en la plataforma que, a nivel metodológico, nos permiten observar y valorar en consecuencia los objetivos de aprendizaje propuestos.

Los cambios anunciados llevan implícitos nuevas atribuciones para profesores y estudiantes. En un estudio realizado recientemente sobre la preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea (Valcárcel, 2003), destaca que uno de los puntos neurálgicos de la actual reforma está en la formación del profesorado, atribuyéndole más importancia que a la nueva estructura curricular, el papel de los estudiantes, la financiación, etc. El cambio sólo será posible, continúa el informe diciendo, si se da la implicación y el compromiso del profesorado.

Las implicaciones educativas que tiene para el profesorado esta aproximación metodológica al Espacio Europeo de Educación Superior exige la puesta en escena de una serie de competencias profesionales que ajustadas al nuevo perfil deberán centrarse en:

- Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad y la innovación. Este análisis implica pensar en cómo construir y planificar situaciones de aprendizaje, adquirir una visión longitudinal de los objetivos formativos a conseguir, cómo definir y concretar competencias para las distintas situaciones de aprendizaje diseñadas, cómo gestionar la progresión de los aprendizajes, etc.
- La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos de manera persuasiva y no sólo normativa, esto supone implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados para poder tomar decisiones sobre los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Integrar las TIC en los procesos formativos diseñados.
- La autonomía del profesor y en su capacidad para trabajar en equipos y redes.

El profesorado debe considerarse por tanto, un factor crítico desde el principio y dedicar tiempo y esfuerzos notables en su mentalización, formación e impli-

cación en paralelo al desarrollo de los marcos europeos, nacionales y universitarios. Las iniciativas que en las distintas universidades españolas se están canalizando como actividades de difusión, concienciación y formación de cara al Espacio Europeo de Educación Superior es un primer paso para la creación de esta nueva cultura.

Un nuevo papel para los estudiantes

Los estudiantes por su parte tienen que aprender a ser sujeto activo y comprometerse con las exigencias y retos que le propone su propio aprendizaje. Debe mejorar sus formas de comunicación y participación, y el sentido de sus responsabilidades. Aprender a construir significados y gestionar su aprendizaje.

Cambios en las formas de organización de los centros universitarios

El desarrollo de esta nueva cultura también se proyecta en el funcionamiento de la organización en su conjunto. La aplicación del crédito europeo nos plantea la necesidad de pensar en modelos organizativos flexibles, dinámicos, creativos e innovadores. De acuerdo con Hutmacher (1999, op. cit. por Mateo, 2000), esta necesidad de cambio organizativo parece responder en Europa a cuatro principios fundamentales:

- *La primacía de las finalidades.* Según este principio las decisiones y la acción deben orientarse a conseguir los objetivos establecidos tanto a nivel micro (aula) como a nivel macro (política estratégica).
- *El principio de imputabilidad,* según el cual todos los agentes del sistema deben responder de manera sistemática del grado de logro de los objetivos establecidos.
- *Principio de subsidiaridad* a partir del cual las decisiones se toman en aquel nivel en el que se implantan y únicamente se delegan en un nivel superior de responsabilidad si los objetivos no es posible obtenerlos de otra manera.
- *Principio de autoorganización y de desarrollo continuo.* Los sistemas y sus componentes nunca están absolutamente fijados, sino que están en continua transformación, bien sean por la propia retroalimentación o bien forzados por el entorno.

Estos cambios que, como decíamos al principio, afectarán a la cultura organizativa de los centros de educación superior tendrán consecuencias importantes en la manera de relacionarnos con la institución. Siguiendo a Aguer (2000: 58),

“los nuevos procesos de aprendizaje organizativos se fundamentarán en la creatividad, en el desarrollo de los conocimientos o aptitudes, así

como en la incorporación de nuevas habilidades, capacidades y destrezas en los individuos que permitan conseguir de forma permanente la transformación o el cambio”.

Desde esta perspectiva se entenderá la organización como algo mucho más importante que un determinado número de individuos relacionados; la interacción de los grupos prevalecerá sobre el individualismo. Dichas organizaciones requerirán de unos factores dinamizadores tales como la inteligencia (de personas y sistemas), la innovación, el talento humano y la tecnología. Para ello es necesario que:

- Las organizaciones se hagan más planas tanto en el plano estructural como funcional. Los sistemas de gestión tienden a ser más matriciales que piramidales.
- Se reorienten los procesos hacia actividades estratégicas. Desde esta premisa las organizaciones se hacen más eficientes.
- Los esfuerzos educativos se adapten a las condiciones locales de todo tipo según la capacidad estructural y funcional de la organización.
- Disponga de mecanismos de retroalimentación para poder rediseñar la organización y sus procesos.
- Se proyecte hacia la externalización: contratos con otras instituciones, cesión de actividades, etc.

En este contexto de cambio, las TIC pueden ejercer un importante papel en el proceso de transformación de las organizaciones desde una concepción burocrática, rígida y fuertemente jerarquizada hacia otra mucho más flexible, dinámica, creativa y de estructura matricial. Ejercerán un papel fundamentalmente catalizador de todos estos cambios; su impacto en el funcionamiento global del sistema universitario tendrá entre sus principales consecuencias las siguientes:

- a) Una disminución de la distancia entre jerarquías.
- b) La puesta en común de la información y ampliación del número de personas que efectúan actividades propias de expertos y que toman decisiones.
- c) La aparición del teletrabajo y la consecuente descentralización de las tareas.
- d) Tendencia a delegar tareas y actividades a otras unidades del sistema productivo.
- e) Generalización de los centros de almacenamiento, transmisión e integración de la información en el mismo producto o servicio.
- f) Un nuevo enfoque de los sistemas de trabajo basados en equipos de autorreferencia.

Cambios en el papel y uso de los procesos de evaluación

Los procesos de evaluación institucionalizados en los últimos años en todos los países de Europa han supuesto un enorme impulso para hacer visible la necesi-

dad de la evaluación como herramienta que nos permite construir y gestionar la calidad de las universidades; pero esta política de estimulación también ha puesto en evidencia que no hemos conseguido crear una cultura de la calidad. Éste se presenta como uno de los principales retos que nos plantea la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En el comunicado de Berlín (2003) se dice expresamente en relación a este tema,

“todos los estados firmantes deberán tener sistemas de aseguramiento de la calidad en 2005. Es necesario haber abordado conjunto de estándares, procedimientos y directrices para las evaluaciones externas realizadas por agencias de evaluación de la calidad y/o acreditación. Las propias agencias deberán quedar sujetas a algunos modos de monitorización o evaluación por pares con el fin de asegurar su independencia y confiabilidad”.

Los dominios sujetos a evaluación en Europa se han ido generalizando y se extiende a todos los niveles del sistema: las universidades como organizaciones, las enseñanzas, la investigación y los centros de investigación, los enseñantes-investigadores y la relación formación-empleabilidad. Estos procesos implicarán modificaciones sustanciales tanto en nuestra concepción respecto de la evaluación como en el papel que se le asignará a la construcción de la calidad educativa.

En relación a nuestra concepción de la evaluación los cambios vendrán marcados por (Mateo, 2000: 18):

- Una utilización extensiva de los mecanismos de evaluación. Este uso extensivo está creando cambios profundos de mentalidad en los profesionales universitarios así como la creación de organismos y unidades que están extendiendo los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema universitario.
- Un cambio de lugar de la cultura de la evaluación que ya no se orienta hacia la sanción, la clasificación y la selección como hacia la búsqueda, análisis y uso intensivo y extensivo de la información en los procesos de gestión de la calidad educativa.
- El uso extensivo e intensivo de la acción evaluadora como elemento básico de diferenciación de los centros de educación superior.

Como se debatió en la Convención de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) en Graz (2003) los objetivos políticos para una dimensión europea de evaluación de la calidad y acreditación deben contemplar una serie de puntos claves:

- Lograr una mayor compatibilidad, gestionando al mismo tiempo la diversidad de los procedimientos de evaluación de la calidad y acreditación.
- Lograr la confianza. Esta confianza emana según el citado informe de la forma y el espíritu con que se desarrollan las directrices y procedimien-

tos de evaluación de la calidad, en lugar simplemente de contar con un protocolo o un conjunto de directrices comunes.

- Conservar y ampliar la autonomía institucional satisfaciendo al mismo tiempo las exigencias de fiabilidad. El compromiso con la evaluación de la calidad pasa por el ejercicio de la autonomía institucional.
- Evitar sistemas de evaluación de la calidad complejos y tecnocráticos garantizando al mismo tiempo la participación de los miembros de las instituciones de educación superior en el diseño de cualquier sistema de control.
- Promover instituciones innovadoras y dinámicas en un contexto caracterizado por la diversidad de las misiones, objetivos y currículos.

Nuevamente el reto de la calidad nos lleva a asumir colectivamente actitudes de compromiso, corresponsabilidad y autonomía que deben ser definidas y tratadas dentro de la correspondiente planificación estratégica en la que confluyen tanto elementos internos como externos a la institución. La atención a todos y cada uno de ellos hace posible la gestión del cambio como plataforma necesaria para orientar los nuevos retos que se le presentan a las instituciones de educación superior.

¿Por qué otra vez volvemos a las competencias? ¿Competencias para qué?

El énfasis puesto también en este proceso en la definición y medición de competencias ajustadas a la elaboración de perfiles profesionales nos impone otro nuevo reto, y es la necesidad de mirar hacia fuera y ensayar una nueva forma de diseñar el currículum universitario más centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los titulados que en las lógicas internas de las disciplinas que conforman ese plan de estudio. Tenemos que formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones; esto supone una nueva oportunidad para reflexionar sobre el concepto de competencia en el marco curricular previsto sin caer como en épocas pasadas en propuestas formativas reduccionistas basadas en disponer de un catálogo de competencias conductuales observables y medibles.

En este sentido, la mayoría de los autores consideran que la competencia es un concepto holístico y dinámico que sólo es definible y medible en la acción; a su vez ésta viene modulada por las exigencias del contexto donde se desarrolla. La observación de la acción en un contexto específico es lo que nos permite inferir qué competencias se han puesto en juego. Esta idea básica sobre el concepto de competencia ha cobrado forma con distintas denominaciones: competencias de acción profesional (Echeverría, 2002), competencias genéricas y específicas (Tuning, 2003), competencias básicas y claves (Hutmacher y Rychen, 2003) (Rychen y Tiana, 2004). Por lo que más que ahondar en los distintos usos y significados del concepto si que es importante que empecemos a pensar que supone en el nuevo

horizonte el diseñar itinerarios formativos y perfiles profesionales en base a competencias:

- a) En primer lugar seleccionar, definir y operativizar las competencias a desarrollar en estrecha interdependencia con dos objetivos fundamentales de la formación universitaria: como futuros ciudadanos y como profesionales. El primero hace referencia a las competencias de carácter dinámico, externo y de alcance psicosocial y el segundo se materializa en el nivel de cualificación profesional de los titulados.
- b) En segundo lugar establecer secuencias cíclicas y graduales de competencias en el conjunto de las actividades de formación que se desarrollen en el plan de estudios de una titulación.
- c) En tercer lugar diseñar y desarrollar experiencias pedagógicas en las que podamos observar la naturaleza de las competencias puestas en juego en esa experiencia concreta en relación a los objetivos educativos pretendidos.
- d) Finalmente proponer y experimentar metodologías de evaluación que nos permitan enjuiciar el valor y alcance de las competencias desarrolladas en relación a los objetivos formulados.

¿Cómo podemos desarrollar y evaluar las competencias en nuestros estudiantes?

Este ejercicio riguroso de planificación exige tener en cuenta una serie de características básicas sobre las mismas:

1. Las competencias son dinámicas, evolutivas y permeables a las necesidades del contexto en las que se ponen en juego. Debemos abordar las competencias desde una perspectiva de desarrollo. Cada contexto invita a la generación de competencias nuevas o transfiguradas por las exigencias del propio contexto. Esta característica aporta matices importantes entre formar en competencias para el desempeño de un puesto de trabajo y resolver así las necesidades inmediatas del mercado laboral, o formar para el desarrollo de actitudes que debe adoptar sobre todo quien quiera desarrollar sus competencias, actitud que debe ser compartida y reconocida a nivel institucional.
2. El desarrollo de las competencias no puede realizarse mediante un plan general y sistemático válido para todos y de la misma manera sino que debe nacer de la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que posibiliten ese desarrollo. En relación a esto, la mayoría de los autores coinciden en que ciertas condiciones favorecen el desarrollo de competencias. Las más importantes son: a) experiencias que comporten dificultades; b) cam-

bios de responsabilidad; c) retos asociados a la actividad que se emprende y d) que sean aprovechadas activamente, en especial mediante un análisis de las situaciones, de los comportamientos adoptados y de sus resultados.

3. La adquisición y mantenimiento de las competencias no son sólo un esfuerzo personal, sino que también requieren la existencia de un entorno institucional y social favorable y por tanto de los contextos socioeconómicos adecuados. La inversión en competencias individuales es sólo una de las estrategias para la consecución de un desarrollo sostenible y las mejoras de las condiciones de vida a nivel mundial.
4. Las estrategias diseñadas para los procesos de aprendizaje afectan de modo cualitativo a los resultados obtenidos y ponen de manifiesto algunas estrategias efectivas que aumentan tanto la motivación como la autonomía durante los procesos de aprendizaje. Las aportaciones reciente sobre biología de los significados (Jensen, 2003) nos pueden ilustrar sobre el papel de la relevancia a nivel neuronal, las emociones, o del contexto y los modelos para el diseño de experiencias pedagógicas de largo alcance.

Hechas estas consideraciones, sobre aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de las competencias en la formación universitaria, otro momento clave es la evaluación de las mismas. Si no contamos con metodologías que nos permitan enjuiciar el alcance y naturaleza de las competencias propuestas difícilmente podremos aportar resultados sobre los procesos de aprendizaje propuestos de acuerdo a la aplicación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación (ECTS).

Desde estos referentes lo que sí parece necesario es tener una perspectiva abierta hacia las metodologías de evaluación para hacer justicia a la naturaleza de las competencias en función de la demanda (exigencia mental compleja) y el contexto (operativización y evaluación en contextos diversos). Las aportaciones en metodologías de evaluación que provienen tanto de estudios internacionales en el marco de la OCDE (Proyecto DeSeCo, PISA, CIVED, etc.) o de la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en diferentes campos disciplinares (TIMSS) como las que se vienen ejercitando desde el ámbito de la empresa a partir de la especificación de puestos de trabajo dentro de una cultura organizacional concreta nos pueden ayudar en este difícil terreno.

Finalmente, todo proceso de evaluación termina con la emisión de juicios de valor sobre los resultados de las competencias evaluadas. La comunicación de resultados dentro de una perspectiva de desarrollo aporta al evaluado (Levy-Leboyer, 2003: 90):

- a) El conocimiento de si mismo así como la toma de conciencia de las propias aptitudes de cara a la gestión futura de su trayectoria profesional.

- b) Servir de guía y orientación para la toma de decisiones en el devenir profesional. Para ello el proceso de llevar a cabo el proyecto es más importante que el proyecto en si mismo.
- c) Aceptar el retorno de información solicitada dentro de una demanda afectiva de conocer por parte del interesado donde se sitúan sus potenciales de desarrollo. Se busca en ese sentido la mirada del otro.

De forma genérica la comunicación de los resultados de la evaluación dentro de estos principios debe hacerse en un clima de empatía y de aproximación relacional poniendo el énfasis en la imagen de la construcción de si mismo y en el plan de desarrollo que deriva de los resultados obtenidos.

¿Cómo vamos a aprender tantas cosas nuevas?

El marco dibujado indica que para que realmente seamos capaces de enfocar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en su verdadera dimensión, es importante pensar en cuáles son nuestras actitudes para enfrentar el cambio y qué sistema de creencias es el que modela el contexto en el que nos situamos. Tanto las actitudes como el sistema de creencias son la palanca de los conocimientos y las competencias. Por mucho énfasis que hagamos en el desarrollo o mejora de los conocimientos en estrecha interdependencia con las destrezas o habilidades necesarias para el desarrollo de esos conocimientos, si como profesores no revisamos nuestras "creencias pedagógicas" difícilmente vamos a sacar a la luz la esencia del momento tan importante en el que nos encontramos.

En última instancia, el éxito de la nueva reforma depende como en anteriores del grado de ajuste entre la cultura que la promueve y la cultura existente dentro de la institución. Cuando ambas discrepan, la innovación es una utopía; en consecuencia mientras no actuemos sobre la cultura de la institución, creencias, valores, normas, símbolos, modelos, prevalencia del poder o la autoridad, difícilmente vamos a promover cambios e innovaciones pedagógicas. Y para terminar con el título que dan sentido a estas páginas: LA CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ES UNA NUEVA OPORTUNIDAD PARA CUESTIONAR LA CULTURA QUE ENVUELVE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

7. PARA TERMINAR...

1. El proceso de convergencia por las implicaciones que tiene a nivel formativo, nos brinda una oportunidad única para revisar y situar la cultura universitaria en una dimensión europea atendiendo a criterios de racionalidad, flexibilidad, transparencia, libertad académica y coherencia formativa en cualquier momento de la vida, en cualquier país y con cualquier tipo de enseñanza.

2. Para impulsar esta nueva cultura hacen falta personas que institucionalmente sepan gestionar y desarrollar los procesos de cambio e innovación que se nos avecinan. También individualmente debemos reflexionar sobre qué hacemos en el día a día para contribuir a este proceso de cambio.
3. Los planteamientos realizados en relación a los retos a los que se enfrenta actualmente la institución universitaria, nos sirven de antesala para trazar marcos de actuación en los que de manera paulatina se vayan desarrollando procesos de innovación y cambio. Los procesos de innovación y cambio cobran forma desde la correspondiente planificación estratégica.
4. Las instituciones universitarias han estado caracterizadas en los últimos tiempos por una gran inercia; su crecimiento y desarrollo, ha sido más de orden cuantitativo que por un planteamiento serio y ajustado a las demandas de la sociedad tecnológica actual. Las innovaciones en el marco de la educación superior son producto de la presión del entorno (político, económico, cultural y científico) más que de una estrategia o plan generado dentro de la propia institución.
5. La formación e implicación del profesorado en el proceso de cambio se considera por los responsables de la Convergencia en las universidades españolas como uno de los puntos más críticos para alcanzar el éxito en este contexto (Valcárcel, 2003). Las exigencias que comporta la aplicación del sistema europeo de créditos de transferencia y acumulación (ECTS) sólo puede realizarse desde una actitud abierta al cambio. La conjunción del nivel macro (la universidad, la titulación) con el micro (la individualidad) no puede perder de vista el principal referente: la formación integral de nuestros titulados como profesionales y como personas, con capacidad técnica pero con capacidad de juicio crítico también.
6. Debemos aprender de la experiencia vivida; no podemos ni debemos repetir los errores cometidos con los procesos de reforma anteriores. Citando a De Miguel (1995: 427) podemos decir que “la universidad en los últimos años ha experimentado profundos cambios pero pocas innovaciones”; de todos es sabido que las innovaciones conllevan cambios pero no todos los cambios están soportados necesariamente en una innovación. Esta afirmación nos llevaría a reflexionar con cierta perspectiva histórica si los cambios introducidos en el seno de nuestras universidades a partir del proceso de reforma de los títulos universitarios han supuesto cambio e innovación o sólo cambios que se han traducido en una acomodación de las directrices establecidas por el antiguo Consejo de Universidades al contexto de cada Universidad. Si volvemos a entender que el nuevo ordenamiento legal es sólo un mero expediente burocrático

sobre el contenido y la estructura de la enseñanza universitaria, estamos abocados a entrar en una grave crisis de imprevisibles consecuencias para los centros de educación superior.

7. Esta nueva dimensión europea de la formación universitaria y a diferencia de reformas anteriores, sólo será viable si mantiene una relación sinérgica y fluida con el contexto con el que se desarrolla; para ello tiene que dar cuentas a la sociedad de qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace; en definitiva también tiene que existir un acoplamiento entre el modelo de universidad por el que se opte y el modelo de evaluación y acreditación que de aquél derive; este último se convierte en la herramienta que permite comprobar los fines y objetivos perseguidos y la naturaleza de los procesos desarrollados; en definitiva, como colectivo universitario que tiene voz si los componentes de ambos no mantienen una relación de simetría las políticas de calidad previstas también deberán ser evaluadas y revisadas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUER, M. (2000). *Las organizaciones virtuales. El reto del nuevo milenio*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS (EUA) (2003). *Estándares, procedimientos y directrices para la evaluación de la calidad*. Disponible en internet, http://www.eua.be/eua/jsp/en/uoload/EUA_QA_policy_postion.1081955225903.pdf
- COROMINA, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 325: 299-321.
- DE MIGUEL, M. (1995). "Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior". *Revista de Educación*, 306: 427-453.
- GALÁN, L. (Coord.) (2003). *La corresponsabilidad institucional: Estudio de costes para la adaptación del sistema universitario español al EEES*. Dirección General de Universidades: Programa de Estudio y Análisis. (Ref. EA2003-0037) Disponible en internet, <http://www.mec.es>
- HUTMACHER, W. (2003). "Definición de las competencias básicas. La situación en Europa". *Conferencia presentada en el Congreso sobre Competencias Básicas*. Barcelona, 26-27 de Junio.
- JENSEN, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- LAVIGNE, R. (2003). *Créditos ECTS y métodos para su asignación*. Disponible en internet, http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_gral.html
- LEVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

- MATEO, J. (2000). "La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades". *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2: 13-40.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco*. Disponible en internet, <http://www.mec.es>.
- MORIN, E. (1998). "Sobre la reforma de la Universidad". En PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coord.). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- PAGANI, R. (2003). *El desarrollo del proceso de convergencia europea en España y en la Unión Europea*. Disponible en internet, <http://www.ucm.es/info/vestud/convergencia/documentos>.
- PAGANI, R. y GONZÁLEZ, J. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Disponible en internet, <http://www.mec.es>.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- PROYECTO PISA 2000 (2001). *Conocimiento y destrezas para la vida. Resultados del proyecto Pisa 2000*. OCDE. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. INCE.
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE núm. 218. Jueves 11 septiembre 2003.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones. BOE núm. 224. Jueves 18 septiembre 2003.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado. BOE núm. 21. 25 de enero de 2005.
- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado. BOE núm. 21. 25 de enero de 2005.
- RED DE EDUCACIÓN (2004). *Diseño de las Titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Proyecto aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA). Primera convocatoria para el Diseño de Titulaciones de Grado. Junio de 2003. Disponible en internet, <http://www.aneca.es>.
- RUIZ, C. y MERCELLAN, F. (Dir.) (2004). "Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco europeo de la declaración de Bolonia". *Seminario de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo*. Santander, 28-30 Julio.
- RYCHEN, D.S. (2003). "La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Algunos resultados del proyecto DeSe-

- co de la OCDE". *Conferencia presentada en el Congreso de competencias básicas* Barcelona: 26-27 de Junio.
- RYCHEN, D.S. y TIANA, A. (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. París: UNESCO.
- TUNING. EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). *Informe Final Proyecto Piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en internet, <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- VALCÁRCEL, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Dirección General de Universidades: Programa de Estudio y Análisis. (Ref. EA2003-0040). Disponible en internet, <http://www.mec.es>.
- VILLA, A. (2002). "La universidad ante los desafíos pedagógicos". *Conferencia presentada en el Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad de Sevilla.
- VV.AA. (2003). "Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea en educación superior". *Seminario internacional*. 9-11 de Julio. Universidad de Deusto: Bilbao.