

Los desafíos de la convergencia universitaria en Europa

José Manuel Bautista Vallejo

Cinta Aguaded Gómez

Resumen

Este artículo pretende aportar claves fundamentales para comprender el proceso de reforma universitaria europea en el que nos encontramos. La Universidad española, y al compás toda la Universidad de hasta 40 países europeos, estará durante los próximos años inmersa en una reforma que sigue los pasos del llamado "proceso de Bolonia". La misma reforma pretende en suma, aumentar la calidad de la Universidad europea, hacerla más atractiva para todos los demás ciudadanos del mundo y teniendo una Universidad mejor aumentar los niveles de empleabilidad y bienestar para todos los ciudadanos europeos y de otras partes del mundo. Para ello se va a cambiar la Universidad en su estructura y sentido, afectando al paradigma reinante de enseñanza-aprendizaje. Todo este inmenso proceso está creando nuevas resistencias y planteando retos que marcarán el ritmo del futuro de la Universidad.

Palabras clave - Reforma universitaria; Convergencia educativa europea; Crédito europeo; Armonización; Competencia.

Abstract

This article aims to provide a background to understand the current process of European university reform. The Spanish Universities, along with universities of 40 European countries, will for the next few years join a reform path known as "process of Bologna". In short, the same reform is set to improve the quality of European Universities, making them more attractive to citizens from around the world, beside the availability of better universities capable of boosting the level of employability and welfare of both European and citizens from other parts of the world. Hence, it is envisioned a change in the University's structure and orientation, thus impacting upon the prevailing paradigm of teaching and

learning. This huge task is currently causing resistance and challenges that will set the trend for the future of the University.

Keywords - *University reform; European educational convergence; European credit; Tuning; Competence/skill.*

1. Introducción

Lo que se pretende que sean soplos de aire fresco para la educación superior, se está convirtiendo en vientos de cambio que suenan a gusto de unos y a disgusto de otros. Nunca llueve a gusto de todos, pero hay que procurar siempre que los retos no terminen siendo resistencias internas inacabables porque hayan sido mal abordados los planteamientos, de principio a fin.

Las Declaraciones refrendadas por los Ministros de Educación de los países de la Unión Europea y de otros países europeos no han hecho más que sellar definitivamente los principios que regirán todo este proceso de cambios que se avecinan y que, en algunos casos y países, ya corren sin retorno. Lo que se ha puesto en marcha es un proceso para promover la *convergencia europea* entre los sistemas nacionales de educación superior. Éste no es un proceso de homogeneización, aunque se tienda en muchos aspectos a ello y haya críticos que así lo vean de forma generalizada. Este proceso, que sigue las directrices de la Declaración de Bolonia, ha dado en llamarse, también, *proceso de Bolonia*.

Sin embargo, como todo proceso de cambio, proceso innovador que puede implicar la mejora de todo el sistema y en este caso la creación de una ciudadanía europea cuyas instituciones de educación superior les posibiliten el crecimiento personal y social dentro de una diversidad que les enriquezca, una serie de aspectos críticos deben ser tenidos en cuenta ya que son y serán partes ineludibles de todo este proceso transformador hacia la calidad y la mejora.

2. Gestación del espacio europeo universitario y sus elementos

La *Declaración de la Sorbona* (1998), en la que aparece por primera

vez el concepto de *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES - *European Higher Education Area*, EHEA), pone de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una *Europa del conocimiento* de acuerdo con las tendencias que predominan en los países más avanzados socialmente, en los que la extensión y calidad de la educación superior son factores decisivos en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos, algo que por otro lado ya fue puesto de manifiesto por la Comisión de las Comunidades Europeas (1997).

Más tarde, la *Declaración de Bolonia*, firmada en junio de 1999 por los Ministros de Educación de 29 países europeos, subraya como objetivo fundamental la creación de este Espacio Europeo de Educación Superior antes del año 2010. Los objetivos estratégicos para la creación del Espacio Europeo, según dicha Declaración, se centran en:

- Un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
- El establecimiento de dos ciclos principales (Grado y Postgrado, Master o Doctorado).
- La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), pues promueve la movilidad.
- Cooperación europea para garantizar la calidad.
- Impulsar las dimensiones europeas en la educación.
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo.

El Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (2003, p. 1), sostiene que el Espacio Europeo de Educación Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo (ECTS, *European Credit Transfer System*), aprobado en España por el Real Decreto

1125/2003), como unidad del haber académico supone dar valor al volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. Se valora el concepto, con repercusiones muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje y, lógicamente, para la evaluación, del *student workload* (trabajo del estudiante).

Así, el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos. El *Suplemento Europeo al Título (Diploma Supplement)* ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida, como apunta el Real Decreto 1044/2003. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.

Todos estos objetivos están siendo discutidos, a distintos niveles, si bien no con la intensidad y el cuidado deseados para que el proceso transformador genere cambios más rápidos y eficaces. A este respecto, es evidente que la intensidad se ha ido incrementando como consecuencia de la aceleración de los planes de reforma impulsados por los respectivos gobiernos, al tiempo que por una especie de urgencia con que determinados agentes universitarios quieren protagonizar la reforma universitaria europea. Al tiempo, surgen resistencias al proceso de cambio, a la metodología utilizada, a los objetivos a conseguir, etc., aunque siempre de manera desigual en el complejo escenario universitario. El propio desarrollo del proceso está generando y desvelando determinadas incoherencias, o la conveniencia de utilizar tal o cual vocabulario para comprender y transformar la institución, elementos ya por otro lado discutidos en escenarios como el anglosajón (Barnett, 1997), relativos al impacto de la educación superior en la sociedad, o que conceptos como el de diseño curricular y aprendizaje de los estudiantes envuelvan solamente a los académicos.

Si bien esto, la mayoría de los profesores, por ejemplo, todavía desconocen y hasta postergan este tema, por creerlo ajeno a sus propios intereses o porque, simple aunque no tan sorprenden-

temente, esta reforma se dirige y se recibe con tintes mucho más amplios que los propios localismos a los que normalmente estamos acostumbrados, es decir, esta reforma europea se nos escapa de las manos, tiene unas dimensiones notables en las que el "profesor medio" hace aguas. Las resistencias son capitales, sobre todo en el cuerpo docente (siempre entendidas de manera desigual), que ve en este proceso de convergencia algo positivo pero poco claro, distante, que se entromete en la manera de entender la ciencia y la asignatura de cada cual. La mentalidad reinante puede ser un factor decisivo para poder permitir el éxito de la convergencia, o todo lo contrario, tratando de llegar a la deseada "armonización" (*Tuning*) preconizada desde la Declaración de La Sorbona (1998).

Se insiste en que este proceso de convergencia no debe implicar pérdida de identidad de cada país, y parece que de esto se encargarán las fuerzas "ocultas" que cada país y sus instituciones poseen. Muchos documentos se encargan de recordarnos que no se trata de "homogeneizar" sino de "armonizar". Hay una auténtica discusión exacerbada en determinados sectores entre "diversidad" versus "convergencia" (Bautista Vallejo, 2004).

De cualquier manera, no cabe duda de que en cada estudiante se producen ciertos efectos deseados cada vez que se da una nueva experiencia de movilidad. En el Programa Sócrates-Erasmus las estadísticas hablan por sí solas: más de 1 millón de estudiantes han participado en este programa de movilidad desde 1987; la misma moneda indica que España es el país que más alumnos recibe de todos los países europeos participantes. Este hecho permite ir transformando toda la mentalidad desde abajo y, sobre todo, a las generaciones que dominarán las instituciones mañana. El Programa Sócrates-Erasmus de la Unión Europea demuestra claramente que las estancias de estudios en el extranjero constituyen una experiencia particularmente enriquecedora no sólo porque resultan la mejor manera de descubrir países, ideas, lenguas y culturas diferentes, sino porque constituyen además un activo importante y cada vez más valioso en la evolución de las carreras universitarias y profesionales.

La Europa que sirve de contexto pluridimensional, pero con vías que admiten la homogeneidad que permiten la movilidad en los procesos

de formación y laboral, es la *Europa del conocimiento* (antes fue la creación del Programa Erasmus para incrementar la *Dimensión Europea de la Cultura*), para favorecer el crecimiento social y la formación de los ciudadanos, lo que no resta una acepción restrictiva del significado del término conocimiento. De hecho, uno de los pilares sobre los que se sustenta la filosofía que cambiará el sistema universitario europeo es la definición de las *competencias* que han de tener los estudiantes universitarios. De un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que habrá que definir qué competencias y capacidades de tipo general (todos los universitarios) y de tipo específico (los de una titulación) han de adquirir nuestros estudiantes a lo largo de su proceso formativo. Tal vez este hecho esté conectado de raíz con las apreciaciones de autores como Tunnermann (1996) sobre la obsolescencia del conocimiento y su impacto sobre los currícula y programas.

De todas formas, se insiste que las competencias no van a desplazar a los conocimientos, sino que servirán conjuntamente para conjugar un sistema más completo e integral, más adecuado para transformar y mejorar la formación futura.

3. La nueva arquitectura universitaria: grado, postgrado y crédito europeo

En cuanto a la "arquitectura" que se quiere adoptar, ésta establece dos títulos en dos niveles (Grado y Postgrado), lo que puede permitir adecuar la oferta universitaria a las necesidades reales de la sociedad y a los retos del futuro a medio y largo plazo. Para ello se tendrán que modernizar las enseñanzas, tanto en su organización como en sus objetivos, métodos, contenidos y esquemas de evaluación del esfuerzo en el aprendizaje. La orientación personal va a adquirir un papel muy relevante, a través del seguimiento de los procesos formativos que siguen y desarrollan los estudiantes.

En el nivel de grado y recurriendo al ámbito competencial, los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral

de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse.

En relación al segundo nivel de las enseñanzas universitarias, de acuerdo con lo establecido en la Declaración de Bolonia, éste, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de Master y/o Doctor. El postgrado pretende ser de especialización y con un espíritu de diversidad; es decir, se podrá acceder a un mismo Master desde muy diversos grados (primeros ciclos).

Con arreglo a como lo entiende la CRUE (2002), esta estructura propuesta al separar con claridad la formación en los niveles de grado y postgrado, proporciona un nuevo marco de oportunidades para definir una oferta académica versátil, abierta, dentro de un esquema global de aprendizaje continuo, capaz de responder a un nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje y centrado por tanto en el estudiante, lo que debe exigir mantener y favorecer la flexibilidad institucional a la hora de adoptar modelos concretos de estructuras curriculares de grado y postgrado.

De igual forma, con este fin de cumplir el objetivo de armonizar las enseñanzas y favorecer la movilidad de los estudiantes, se hace necesario adoptar el sistema de créditos europeos (ECTS), así como un sistema de calificación que permita una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS. El concepto de crédito ECTS o transferibles está evolucionando hacia los EC(T)S (*European Credit System*) o sistema de acumulación y transferencia de créditos general aplicable a todos los estudiantes; con este sistema, además, se fomentará el aprendizaje en cualquier momento de la vida (*Lifelong Learning*, LLL), en cualquier país de la UE y con cualquier tipo de enseñanza. En España ya existe una reglamentación respecto de esta cuestión, la que emana del Real Decreto 1125/2003, de 5 de

septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.

Por otro lado, es necesario además implantar el *Suplemento al Diploma (Suplemento Europeo al Título)* de manera coordinada entre las instituciones de carácter superior. Este Suplemento consiste en un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior. Se trata de un elemento que incrementa la transparencia y las posibilidades de todo estudiante universitario europeo. De igual forma al elemento anterior, también ha sido publicado el Real Decreto que reglamenta esta cuestión: RD 1044/2003, de 1 de agosto.

En definitiva, considera la CRUE (2002), que la relevancia de los estudios dentro del mercado laboral europeo debe ser enmarcada en una concepción global de aprendizaje permanente. Es pertinente, por tanto, señalar que las universidades deben ofrecer la posibilidad de encarar la formación orientada a las profesiones dentro de un ambiente académico que garantiza una formación sólida, en la que fundamentos, técnicas, habilidades y aptitudes se adquieren en entornos intelectualmente estimulantes. Así pues, además de propiciar diferencias en los estudios de pre y postgrado de acuerdo con las distintas competencias para el empleo de ambos niveles de estudio, la relevancia social de los estudios dependerá en gran medida de la calidad de la educación recibida, de la diversidad y flexibilidad de programas con múltiples puntos de acceso y salida, del desarrollo de aptitudes y habilidades para la comunicación, la capacidad de jerarquizar la información, y el trabajo en equipo.

Como puede observarse, todo esto tiene implicaciones inmediatas que conviene resaltar. La incorporación del crédito europeo no es solamente la incorporación de una unidad de medida distinta a la que ya conocíamos. En la evolución de los créditos en la reciente historia universitaria en España comprobamos el paso de gigante que

impele este nuevo sistema. La LRU (1983) define al crédito como la unidad de valoración de las enseñanzas, el cual corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias (Art. 2º, punto 7).

Más adelante, en el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificando parcialmente los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, RD 2347/1996, de 8 de noviembre, y RD 614/1997, de 25 de abril, el crédito queda definido como sigue (Art. Único): la unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas.

Hoy se habla de que el nuevo crédito español, para cumplir con las directrices europeas, se define como (RD 1125/2003, de 5 de septiembre):

«El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios».

Se recogen así todos los elementos que se han estado barajando en las más certeras aproximaciones al crédito europeo y se amplía y encamina como un elemento de la dimensión europea en la enseñanza superior.

En definitiva, los créditos europeos traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal -en bibliotecas, otras dependencias universitarias para el estudio o en el domicilio- así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, estos créditos se basan en el volumen total de trabajo del estudiante, como se indicó el *student workload* y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia a clase. El mismo Real Decreto (1125/2003) que recoge la definición de crédito europeo fija la cantidad de créditos por año: 60. Muchos documentos que además están circulando por el espacio universitario fijan el valor en horas de trabajo del crédito de 25 a 30 horas (1 ECTS es igual a 25 o 30 horas de trabajo del estudiante).

El sistema se encamina definitivamente a hacer algo más de justicia sobre el concepto de trabajo del estudiante, en el sentido de que el *acto académico único* (la clase presencial) deja de ser en solitario el elemento fuerte y casi exclusivo (salvando las prácticas) del sistema en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, este acto único debe dar cabida a otros actos formativos: la tutorización de trabajos, el comentario de textos relevantes, la asistencia a actividades complementarias (seminarios, cursos, conferencias, etc.), guiados o no por el profesor, que deben ser recogidas y detalladas en los programas de las materias.

Naturalmente ello implica repensar y reconsiderar qué y cómo evaluar y sobre todo cómo organizar las enseñanzas. Estamos abocados a un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje, en donde, por otro lado, la forma virtual de la enseñanza va adquirir cada vez más peso. Es decir, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y las nuevas formas de evaluación se abrirán camino al paso que los nuevos medios electrónicos avanzados permiten una reorientación de todos estos procesos, propiciando la formación *on line*, virtual, la educación a distancia, la universidad abierta, etc. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) harán más plausible todo este proceso.

En definitiva, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores, cosa harta difícil en muchas ocasiones, especialmente en el caso de asignaturas cuyos profesores han hecho de ellas algo *cuasi* patrimonial, arraigando así un modelo fuertemente *lectio-céntrico* basado en una autoridad docente mal entendida y en el papel experto e indiscutible de su punto de vista formativo, que ante la no coincidencia con el de los alumnos se impone por imperativo institucional.

No son pocos los docentes que aducen, en una de las múltiples lecturas que tiene la cuestión, que lo que los alumnos hacen allí (fuera de su país de origen, en alusión en ocasiones al Programa de movilidad Erasmus) es completamente diferente a lo que hacen aquí y si su lugar de trabajo va a estar aquí (se trata de un juicio apriorístico sobre el futuro de los estudiantes que de suyo no le corresponde al docente) lo que hagan allí no les sirve, ni le sirve al docente que en cuestión tiene que evaluar. De esta forma dinamitan la movilidad y toda posible convergencia con evaluaciones que no tienen para nada en cuenta ningún matiz de la experiencia enriquecedora que los estudiantes han tenido fuera de su país. Se trata de un localismo más, de una visión corta de la realidad universitaria, que no se corresponde con los altos horizontes que la institución de educación superior debe tener.

La necesidad de que los docentes y el sistema entero, con sus formas de evaluación, entiendan definitivamente que lo que importa para el logro de los objetivos es el volumen total del trabajo del estudiante, admitiendo la posibilidad de enriquecer todo el proceso formativo con el diseño de actividades por parte docente y la admisión de otras que pueden ser propuestas incluso por el alumno, como pone de manifiesto para el entorno escolar Santos Guerra (2000), en un proceso de negociación y transacción de interés en el proceso formativo, es una garantía para que el sistema europeo y todo el espacio del mismo nombre no fracasen.

Lógicamente, hay países que no van a tener dificultades en la adopción del sistema, bien porque ya lo tienen, bien porque tienen

sistemas muy parecidos. Este es el caso de Bélgica (Flamenca), Finlandia, Italia, Irlanda, Islandia (país de la AELC), Países Bajos, Noruega (país de la AELC), Suecia, Reino Unido, etc. En países como España presumiblemente costará más trabajo, lo que no resta que el cambio se lleve a cabo de una forma bien sólida con el paso de los años. Otra cuestión problemática es la relativa al momento de transición que ya se empieza a vivir, que lógicamente habrá que atender con mayores dosis de flexibilidad, reconocimiento, comprensión, etc., cosas que parecen no convencer a todos los agentes implicados. Es necesario preguntar: ¿es posible conjugar el rigor con la flexibilidad? La respuesta es: sí.

En el cambio a producirse deberán quedar atrás mentalidades patrimonialistas, concepciones contrarias a la nueva flexibilidad y diversidad con la que habrá que dotar al sistema, pensamientos de sentirse ajenos al cambio, inclinaciones localistas, etc.; y habrán de florecer una disponibilidad mayor abierta a las nuevas situaciones y realidades que muchas veces nos traen estudiantes de otros países con los que sin duda se enriquece la universidad que recibe, la cual en el espacio más amplio llamamos europea. Lógicamente, para ello también hará falta financiación, igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias y un proceso de convergencia equilibrado y respetuoso entre todas las universidades, lo que tampoco restará competencia entre las mismas, como seguramente ocurrirá.

4. Los temas fundamentales del debate en torno a la convergencia europea

El momento actual está imbuido de un gran dinamismo. Son muchos los temas fundamentales que están generando un gran debate, creciente y cada vez más profundo, pese a que determinados sectores todavía se resisten a pensar que eso es así. En esto la realidad se nos impone. En las muchas sesiones que por doquier se están desarrollando sobre la cuestión de la convergencia universitaria europea, se suscitan continuamente una serie de temas emanados de la pura lógica, de la necesidad reformista y de las dudas o retos con que parece afrontarse el tema.

Junto al gran elenco de factores, creciente en el número, relativos al proceso de convergencia europea, las instituciones de educación

superior se ven envueltas en una serie de hechos que testimonian los cambios en la vida académica y que son parte de las causas del malestar que se percibe en el sistema por amplios sectores (Barnett, 2001): un gran número de estudiantes, la existencia de nuevas instituciones que desean llamarse “universidades”, la importancia de la enseñanza como práctica por derecho propio (y la consiguiente disminución de la valorización de la investigación, pese a las apariencias), un cuerpo estudiantil más amplio, menos tiempo para dedicar a los proyectos, más inspecciones de las actividades, una ampliación de las tareas que los académicos deben realizar, y número alto de aspectos de la misma línea. Esta acumulación de hechos nos permite devolver la atención a uno de los ejes de la reforma: el cuerpo docente e investigador, los profesores, aquellos que ahora parecen bifurcar entre retos y resistencias.

Los temas fundamentales que hemos ido apuntando someramente, muestran el desnudo del esqueleto universitario que ahora queremos vestir de nuevo. Las posiciones son diversas y en muchos casos bien justificadas. También es necesario advertir que muchas de las opiniones que se suscitan aparecen como muy debilitadas a la luz de numerosos estudios que arrancaron hace años y que, en el plano de lo transferible, están dando resultados positivos en otros lugares, pero esto no resta espacio a la legitimidad que muchos agentes esgrimen por tratarse de un espacio abierto a la discusión general. Pero esto tampoco es óbice para que impere la seriedad.

El esqueleto se ve según diversas miradas. Por polarizar el debate podemos afirmar que una de ellas puede ser la de Rorty (1996) que afirma que necesitaremos un vocabulario completamente nuevo y que el diseño y la aplicación de un currículo no tendrán que ver con las competencias y los resultados predeterminados, sino más bien con el diseño de los personajes de una novela que mantienen una conversación que se va armando creativamente a medida que ellos avanzan en la acción.

La otra mirada la tenemos, y valga el ejemplo empírico, en el *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), que no olvida que la educación superior debe estar en diálogo con las necesidades sociales y que éste es un proceso abierto y dinámico (lo que parece responder a la objeción previa), pero que

sitúa sus objetivos en una escala internacional y europea donde lo fundamental es la sintonización en términos de estructuras y programas de la enseñanza propiamente dicha, proceso de reforma en donde van a jugar un papel fundamental los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad, los cuales se puedan obtener a través de competencias y resultados de aprendizaje.

En esta última perspectiva está basada la convergencia universitaria europea, lo que no paraliza otras como la expuesta con anterioridad, creando un panorama de discusión (y también de inmovilismo de algunos) que va a seguir su curso durante los próximos años.

5. A modo de conclusión

Queremos finalizar con un listado de estos temas, que no pretende ser completo, sobre lo que consideramos algunas de las más importantes cuestiones dentro del proceso de Bolonia o de convergencia europea en educación superior (EEES). Su estudio y debate por los distintos sectores implicados (administración, profesores, académicos, estudiantes, familias, empleadores, etc.), está generando y en cierta medida facilitando un proceso de convergencia ajustado a las nuevas necesidades y abierto a un futuro horizonte de bienestar para todos los europeos:

- Problema del reconocimiento académico y la equivalencia. Se da la existencia de tres niveles: reconocimiento de cualificaciones, reconocimiento de breves períodos de estudio relacionados con la movilidad de los estudiantes (cuyo instrumento es el ECTS) y reconocimiento de estudios terminados (cuyo instrumento es el Suplemento Europeo al Título).
- Problema de la equivalencia: comparación detallada de los distintos elementos que conforman un programa de estudios.
- Aplicación del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y la problemática que va a suscitar tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación el volumen total del trabajo del estudiante (*student workload*). Lo que significa para el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje y evaluación la aplicación del crédito europeo (ECTS), algo que

- está en el núcleo de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicación del Suplemento Europeo al Título (al Diploma) como instrumento al servicio de la información abierta, la transparencia, la transferencia y la convergencia.
 - El reto de la diversidad lingüística, la identidad y la ciudadanía europea, etc.
 - La búsqueda de una mayor empleabilidad y su conexión con la formación universitaria. En este sentido cada vez hay mayor convencimiento de que las universidades no son sólo centros de investigación y educación, sino también polos de desarrollo económico regional. De esta forma, invertir en las universidades es la mejor forma de garantizar nuestro futuro.
 - Aprendizaje de idiomas y diversidad lingüística: extensión de los beneficios del aprendizaje de idiomas a todos los ciudadanos; mejora de la enseñanza de idiomas; creación de un entorno más favorable a las lenguas.
 - Papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento. El acceso a un nuevo paradigma cognitivo y su traducción a la vida universitaria.
 - Retos recogidos en la Declaración de Graz (julio, 2003): las Universidades como responsabilidad pública, la investigación como parte integral de la Educación Superior, la mejora de la calidad académica mediante la construcción de instituciones fuertes, impulso al proceso de Bolonia, la movilidad y la dimensión social, etc.
 - La flexibilidad en el acceso a la Educación Superior y las trayectorias individualizadas de aprendizaje. Diversificación de los programas de estudio para aumentar el número de oportunidades formativas y la diversidad y la calidad.
 - Problema de la diversidad vs. convergencia. Cómo conciliar ambos elementos en escenarios cada vez más complejos que al mismo tiempo necesitan de ciertos mecanismos de comparabilidad y compatibilización.

- Problemas concretos que para las titulaciones europeas puede conllevar la adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Casos concretos de las Ingenierías, Ciencias de la Salud, Derecho, etc.
- La presión de determinados agentes sociales y económicos, como el caso de los colegios profesionales. Resistencias al hecho de que sean algunos de estos agentes quienes diseñen el currículum.
- Problema de la disparidad en la duración de los “mismos” estudios en Europa, lo que en la práctica supone una derivación del problema diversidad vs. convergencia.
- Problema de los requisitos mínimos tanto cuantitativos (número de cursos), como cualitativos (contenidos mínimos).
- Aportaciones del *Tuning Educational Structures in Europe Project*: definición de competencias genéricas y competencias específicas para varias áreas de conocimiento, los resultados de aprendizaje, perfiles académicos y profesionales, etc. En este sentido, el concepto de competencia trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos (Heywood et al., 1993), que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo (Argudín, 2000). En este sentido, las competencias remiten a *conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser*.
- Los límites de la competencia, como sugiere Barnett (2001), ya que refieren comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, algo que reduce la autenticidad de la acción humana. Según este autor, la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente. En el dominio de la competencia siempre tiene que haber un *cierto* grado de predictibilidad.
- Problemas y retos de la armonización de las estructuras sobre estos conceptos.
- El papel de la orientación / tutoría / consejo (académico y profesional) en la trayectoria formativa del alumno.

- Repercusiones del nuevo paradigma para determinados temas curriculares: enfoque general de las asignaturas, adopción de métodos flexibles, diseño curricular teniendo en cuenta descriptores de cualificaciones (*qualifications descriptors*), descriptores de niveles (*level descriptors*), competencias (*skills*) y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*).
- Nuevo rol docente que impele este enfoque curricular.
- Dimensión europea de los currícula, en las asignaturas y en las propias titulaciones, como elemento clave para la creación de una ciudadanía europea.
- Educación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*, LLL), educación permanente, en la necesidad de que todos los procesos formativos y sus contenidos se orienten y se abran continuamente a un dinamismo, lejos de la opacidad y el estancamiento.
- Importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aumento de la necesidad de formación en estas nuevas tecnologías y la también necesidad de flexibilizar los programas de formación abriendo nuevos cauces más flexibles y a distancia, en entornos virtuales.
- Importancia de la educación a distancia, *on-line* con tal de dar una respuesta más flexible y generosa a todos aquellos interesados en la formación universitaria.
- Título de Grado (“Bachelor”): definición, creditaje, estructura cíclica de la enseñanza, problemas (número de créditos, etc.).
- Título de Postgrado (Master y Doctorado): definición, creditaje, profesionalización / investigación para los Masters (formación académica avanzada e iniciación a la investigación o especialización profesional), problemas, etc. Cómo encajar esta nueva arquitectura de ciclos en el sistema español.
- Diplomas compartidos (*Joint degrees*): importancia en el ámbito de la cooperación universitaria en la UE, a nivel de Grado, Master y Doctorado; dificultades en su puesta en marcha. El debate en torno a esta problemática está sacando a relucir muchos

aspectos, uno de los cuales pasa por la realidad que refleja el anquilosamiento de muchas de nuestras estructuras universitarias.

- *Erasmus Mundus*: definición, importancia, alcance, etc. Repercusiones para la deseada empleabilidad y competitividad en Europa. Este programa nace con un objetivo bien determinado: hacer de Europa el lugar más atractivo del mundo para la formación universitaria de postgrado, en torno a lo cual surgen muchas dudas que ponen de manifiesto las propias Universidades y muchos empleadores.
- Promoción de los Doctorados Europeos (*Doctor Europeus*). Esta denominación aumenta el perfil europeo de la investigación y la formación en el período doctoral, de manera que su distintivo consigne en los estudiantes y en las universidades que lo consiguen una perspectiva más allá de lo local, con una dimensión europea, abierta a la definición de estándares internacionales de calidad.
- El problema de la financiación universitaria, de carácter pública y/o privada. Este tema va adquiriendo cada vez mayor intensidad en el contexto internacional debido a muchos factores, muchos de los cuales giran en torno al debate sobre modelo de financiación de la actividad universitaria. Un ejemplo reciente lo tenemos en la fuerte controversia creada sobre el aumento de las tasas universitarias en el Reino Unido.
- Cooperación Universidad / empresa, en el esquema necesario de búsqueda de una formación adecuada e, incluso, de recursos para el mantenimiento de estándares de calidad de la actividad universitaria.
- Papel de las Universidades en los I+D+i y la proliferación de otras instituciones en donde la investigación es un objetivo prioritario, lo que permite alcanzar resultados de gran relevancia al margen de la Universidad. Hechos como éste deben abrir un profundo debate sobre la naturaleza de la Universidad.
- Problema de la acreditación, el tema de lo que algunos han llamado el credencialismo universitario. El aumento del valor de

la evaluación (interna, pero fundamentalmente externa), para objetivizar un proceso conducente a la mejora de la calidad.

- Criterios de calidad en la Universidad europea, problemas en su definición y el diseño de indicadores que reúnan los aspectos fundamentales de una mayoría de consenso.

5. Referencias

- Argudín, Y. (2000). La Educación Superior para el siglo XXI. *Didac*, 36, 16-25.
- Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education, University of London.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista Vallejo, J.M. (2004). *La Universidad y su espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1997). «Por una Europa del conocimiento», Comunicación al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Bruselas, 12.11.1997. COM (97) 563 final.
- CRUE (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002.
- Declaración de Bolonia (1999) sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- Declaración de La Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heywood, L. et al. (1993). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

- M.E.C.D. (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco, febrero de 2003. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial.
- Rorty, F. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tunnermann, C. (1996). A new vision of higher education. *Higher Education Policy*, 9 (1), 11-27.

Sobre los Autores

José Manuel Bautista Vallejo - Doctor Europeo en Psicopedagogía, es Profesor Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España). Es también profesor de la Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay) y de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Director de Relaciones Internacionales y Cooperación. Algunas libros suyos son: *Universidad y Espacio Europeo en la encrucijada de la calidad* (España), *Adolescentes y profesores en la era de los medios* (Argentina), *La educación como proceso de personalización* (Paraguay), *Escola aberta e formação de professores* (Brasil), *Educación en la posmodernidad* (Costa Rica).

María Cinta Aguaded Gómez - Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Ha trabajado como profesora de Educación Especial y como Orientadora en Equipos de Orientación Educativa. Es Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva (España), especialista en orientación y metodología de investigación.