

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS, RETOS Y DUDAS.

Jesús García Martínez
Universidad de Sevilla

RESUMEN:

En este artículo se describen los aspectos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior que se comentan en función de la legislación española disponible hasta el momento. Por otro lado, se apuntan algunos problemas que se derivan con su implantación, especialmente aquellos relacionados con la situación del profesorado.

ABSTRACT:

In this paper are described the most relevant aspects of European Higher Education Area (EHEA). They are commented in the light of actual Spanish laws about it. In other side, some problems related with EHEA implantation are commented, especially those related with teaching profession.

I. INTRODUCCIÓN.

Este artículo no pretende ser un documento de tipo académico o científico, nada más lejos de mi intención. Simplemente se trata de compilar información acerca del proceso de convergencia y, a partir de ello, formular una serie de reflexiones acerca de las virtudes y problemas del mismo, intentando describir, al tiempo, las resistencias más notorias que pueden encontrarse.

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior se inicia formalmente con la Declaración de La Sorbona (25 de mayo de 1998) y toma carta de naturaleza con la Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999).

La configuración del proceso se ha ido perfilando a lo largo de una serie de conferencias de responsables de la educación superior desde 1998 hasta la actualidad. El proceso comenzó con la Declaración de La Sorbona (1998) que suscribieron únicamente cuatro estados, la Declaración de Bolonia (1999), auténtica piedra de toque del proceso, ya fue suscrita por 30 estados, incluidos todos los de la Unión Europea más los que entonces eran socios inminentes.

En ambas, una serie de ministros o responsables de la educación superior de un buen número de países europeos llamaban a constituir un espacio de conocimiento e investigación cuyas características esenciales son las siguientes:

- 1) Promover un sistema de títulos comprensibles y comparables
- 2) Una enseñanza basada en dos ciclos principales, al final de los cuales se pueda acceder a un doctorado.

3) Promover un sistema de créditos que permita la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de la formación propiamente universitaria (primer y segundo ciclos) como en un aprendizaje a lo largo de la vida

4) Promover la movilidad de estudiantes y profesorado y creación de los instrumentos que faciliten la misma.

El crecimiento del interés ha sido exponencial, la Declaración de La Sorbona fue firmada únicamente por cuatro países (los demográficamente más grandes de la Unión Europea: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido; la declaración de Bolonia fue suscrita por 30 estados y en la actualidad, el Espacio Europeo de Educación Superior se trabaja en todos los Estados geográficamente europeos salvo Bielorrusia, Georgia, Moldavia y Ucrania. Participar en una red común que agrupe esfuerzos investigadores, recursos, estrategias y estructuras educativas, así como personas dedicadas a la educación superior parece que se ha convertido en un elemento estratégico de todas las políticas nacionales europeas.

Las intenciones de fondo de esta renovación pasan también por una serie de elementos que son evidentes en las declaraciones de intenciones:

a) Autonomía Universitaria como herramienta para promover la adaptación a las necesidades sociales y a los avances del conocimiento. Por tanto, el movimiento debe estar en manos de las propias instituciones de enseñanza superior, sin menoscabo de las iniciativas legislativas que incumben a los distintos gobiernos.

b) Fomentar una idea de europeidad en dos sentidos: 1.- Aumento de la movilidad intraterritorial con la consiguiente reducción de trabas y con el reconocimiento y facilitación de la misma dentro de las carreras profesionales; 2.- Aumento de la competitividad de la educación superior europea frente a terceros. La idea parece perseguir atraer a miembros de terceros países para que se formen en Europa frente a las ofertas de otros núcleos formativos atractivos (EE.UU, Canadá, Japón, Australia).

c) Para lograr esos objetivos se apuesta por la calidad del sistema educativo, lo que implica diseñar herramientas objetivas para el control y el incremento de la misma.

d) El sistema se diseña para facilitar la colocación o inserción laboral de los titulados. Se hace énfasis en la idea de que los primeros ciclos están orientados a lograr un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. Por tanto, parece que se busca un mayor contacto entre las demandas de la empresa (y habría que añadir de la sociedad) y la formación universitaria.

A partir de estas declaraciones de principios generales, el sistema empieza a conformarse a partir de una serie de elementos concretos que son básicamente tres:

- a) Establecer una unidad de acumulación y transferencia del aprendizaje.
- b) Generar una estructura educativa similar (no necesariamente idéntica) y comparable.
- c) Generar políticas de garantía de la calidad del sistema educativo.

II. LOS PILARES DEL SISTEMA: EL CRÉDITO EUROPEO.

El primero de los dos elementos básicos es la unidad de acumulación de estudios. El crédito representa la medida en que se va avanzando en el aprendizaje. En este sentido el crédito europeo es similar al crédito LRU o incluso a la idea de asignatura. Se trata de una serie de programas académicos que se van cursando y superando. Cada uno de ellos tiene un determinado valor o duración. Una vez superados el conjunto de los que constituyen una titulación, se obtiene el grado que otorga la misma. Pero el crédito europeo es también una unidad de transferencia. Recuérdese que la movilidad es uno de los objetivos del sistema. De modo que los créditos se acumularán, pero debemos garantizar que puedan ser transferidos. Un crédito superado debe ser reconocido u homologado a cualquier otro crédito cursado en otra institución europea que imparta una titulación asimilable. Si tenemos una unidad de medida común será mucho más fácil transferirla.

Por tanto, los créditos determinan también un sistema de transparencia y movilidad a través del espacio europeo de educación superior. Dicha transparencia es otro de los elementos básicos del sistema y se logrará establecerla a través de dos referentes, la emisión de títulos y diplomados normalizados y la puesta en marcha del suplemento al diploma (RD 1044/2003 de 1 de agosto), un documento adjunto protocolizado y normalizado que dará cuenta de la vida académica de la persona a la que se refiere y del tipo de competencias de aprendizaje que haya alcanzado.

El crédito europeo no es más que la aplicación a la enseñanza regular del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, en sus siglas inglesas). Se utilizó este sistema debido a que ya se tenía experiencia con él por su uso en los programas Sócrates Erasmus, así como en una serie de redes temáticas ligadas al Proyecto Tuning. El sistema ECTS proporciona un método para que exista una transparencia de información entre centros que facilite el reconocimiento académico completo de los estudios realizados. El punto de partida es que el periodo de estudios en otro país debe ser equivalente a un periodo y una formación de nivel comparable en el centro de origen, aunque los contenidos del programa acordado puedan diferir parcialmente.

El patrón de medida es de 60 créditos anuales referidos a la carga de trabajo del estudiante. Esta es quizá una de las grandes variaciones que tiene el nuevo sistema. Hasta ahora las sucesivas reformas de la enseñanza universitaria estructuraban la carga de trabajo en términos de las horas impartidas por el profesorado, bien las horas globales semanales (planes por asignaturas) o bien en créditos (planes derivados de la LRU).

El crédito europeo utiliza una unidad normalizada de medida: 60 créditos anuales repartidos en 30 créditos por semestre. El uso de la unidad de referencia de 60 créditos se debe a la facilidad que tiene esa cifra para generar subdivisiones (es divisible entre 30, 15, 12, 10, 7.5, 6, 5 y 3). Es relativamente fácil descomponerlo en módulos de duración variable que resulten combinables entre sí. Por otra parte, la duración de los módulos menores previsible (3 y 5 créditos) arroja cifras entre 75 y 90 horas de trabajo (en el primer caso) y de 125 y 150 en el caso de 5 créditos; es decir, duración suficiente como para planificar un diseño de trabajo relativamente complejo. No obstante, creo que sería deseable utilizar módulos todavía mayores que permitieran trabajar de una forma más intensiva y con menos materias simultáneamente. Por ejemplo, si se utilizan módulos de 6 créditos europeos, un curso académico constaría de 10 asignaturas (5 al semestre) con una duración mínima de 150 horas de trabajo cada una.

El gran reto será diseñar programas de actividades educativas y valorar cuántas horas de trabajo del alumno supone cada una de ellas. En general se defiende un modelo de diseño de las actividades que va de arriba abajo (De Lavigne, 2003) que implica diseñar los objetivos de la titulación en primer lugar, luego los del curso y por último los de la asignatura. Una vez se diseñen estos últimos, habrá que concretar las actividades pertinentes para alcanzarlos. Se dispone de algunas recomendaciones generales al respecto. Por ejemplo, el tiempo en que se valora el trabajo personal adicional para adquirir los conocimientos de una clase práctica de una hora se estima entre la media hora u hora y media adicional, dependiendo del tipo de contenidos de la clase. Igualmente, la valoración de tiempo de trabajo personal de una clase teórica de una hora se estima entre una y dos horas adicionales.

No obstante, el profesorado deberá entrenarse y trabajar en el diseño de actividades y en valorar el tiempo de dedicación del estudiante. Probablemente al principio las estimaciones no serán exactas, pero no habrá modo de lograr estimaciones precisas sino se empieza a programarlas. Otro recurso que se podrá utilizar es el uso sistemático de encuestas para valorar la carga de trabajo.

Una vez superados los créditos (total o parcialmente) es necesario promover medios que garanticen el reconocimiento de los mismos. Ello se solventará de dos formas. La primera será la emisión de títulos normalizados, con formatos y contenidos acordados y válidos dentro del sistema. La segunda es el suplemento al título (RD 1044/2003 de 1 de agosto) un documento también normalizado que da cuenta no sólo de los grados alcanzados, sino del historial educativo de la persona para la que se emite, incluyendo las actividades realizadas en su formación y las competencias educativas en las que se le ha entrenado.

III. LOS PILARES DEL SISTEMA: LA ESTRUCTURA DE GRADO Y POSGRADO.

Otro de los cambios fundamentales es el relativo a la estructuración de los estudios. Aquí es necesario corregir un error muy común: España no está

convergiendo con Europa, son todos los sistemas educativos europeos los que deben converger entre sí. Converger es precisamente eso, llegar a un punto común desde posiciones distintas, lo que implica que habrá cambios en todas partes, no sólo en España.

La estructura común aceptada se distribuye en dos niveles, uno de grado (RD 55/2004 de 21 de enero) y otro de posgrado (RD 56/2005 de 21 de enero). El segundo nivel incluye dos ciclos el máster y el doctorado.

Los grados tendrán una duración de entre tres y cuatro cursos. Por tanto entre 180 y 240 créditos. Los programas de máster se situarán entre uno y dos cursos, es decir, entre 60 y 120 créditos. El proyecto de tesis se podrá inscribir una vez superados 300 créditos, lo que implica un máster mínimo de 60 créditos y 240 créditos de grado o 120 créditos de master y 180 de grado. La ley establece que las Universidades podrán admitir en el segundo y tercer ciclos de forma extraordinaria a personas que no tengan concluido un estudio de grado. El título de máster o doctorado alcanzado en estos casos tendrá reconocimiento oficial, pero ello no implicará efecto alguno sobre el reconocimiento de un posible grado, que es el título que permite el acceso a una profesión.

La duración actual de las titulaciones que pueden conducir a la inscripción y defensa de una tesis de doctorado es de entre 4 y 6 cursos de licenciatura o ingeniería superior y otros dos de programa de doctorado. Parecería, por tanto, que la solución más aproximada en el espacio europeo sería la de un grado de 4 cursos y un posgrado de 2.

Pero la idea es generar un sistema de enseñanza aprendizaje que sirve para dos fines específicos: a) preparar a los estudiantes de grado en el manejo de competencias profesionales que les permitan desempeñar un puesto de trabajo de alto nivel pero generalista (no especializado) en el menor tiempo posible; b) derivar la formación especializada al posgrado y c) asumir que lo que se aprende en primera instancia es cómo aprender y que el aprendizaje se seguirá adquiriendo a lo largo de toda la vida laboral, lo que implica que una misma persona podrá cursar varios posgrados en distintos momentos.

Por tanto, posiblemente nos encontremos con todo un abanico de soluciones dependiendo de los condicionantes de cada titulación en concreto. Las estructuras de estudios más comunes serán, no obstante, las de 4+1 y 3+2 cursos.

Quedan fuera de esta normativa todas aquellas titulaciones que estén reguladas por una normativa europea específica (Medicina, Odontología, Enfermería, Veterinaria y Arquitectura). En algunos ámbitos se puede abrigar la ilusión o el consuelo de luchar por una normativa ad-hoc para algunos estudios, pero para ello estos deberían tener previamente un reconocimiento similar en todo el ámbito europeo, lo que no es el caso. De todos modos, será la publicación del catálogo de titulaciones oficiales de grado lo que despejará finalmente el panorama. Dicha publicación constituirá de hecho el punto álgido de las tensiones universitarias: a partir de ese momento se sabrá qué y cuántos títulos de grado se podrán impartir en cada universidad y estará despejado el

panorama para planificar el diseño y número de los posgrados.

En cuanto a la estructura interna de cada grado próximamente empezarán a aparecer directrices propias de diferentes titulaciones. Posiblemente, algunas de las actuales titulaciones se refundan en otras, otras terminen siendo estudios de postgrado y, por último, algunos contenidos y competencias de ciertas titulaciones terminen siendo materia del postgrado. En cuanto al postgrado, la gran novedad es que los títulos de postgrado serán oficiales por primera vez, en la actualidad sólo lo es el doctorado. No obstante, los postgrados oficiales carecen de directrices propias. Es de suponer que procedan en dos direcciones: una intensificación de las competencias profesionales (programas de especialización profesional) y una intensificación de la capacidad investigadora (programas que tiendan a la realización de un doctorado). Naturalmente caben también programas híbridos que se decanten en mayor o menor grado en una de las dos direcciones. Sólo unos pocos posgrados tendrán directrices comunes, aquellos cuyos contenidos estén vinculados a profesiones reguladas.

En cualquier caso, parece que habrá que racionalizar los recursos que se dirijan a estos posgrados oficiales, puesto que no es viable que la oferta de segundos ciclos oficiales sea tan extensa como la actual de titulaciones propias y de programas oficiales de doctorado (unos 8000 programas en todas las universidades españolas). Por tanto, las Universidades deberán diseñar un plan estratégico que decida cuántos y cuáles serán los postgrados a los que aportarán recursos. Probablemente eso deba estar en sintonía con las líneas en las que cada Universidad intenta profundizar dentro del Espacio Europeo de Investigación (Comunicado de Berlín, 2003) o en aquellas líneas en las que tiene recursos suficientes como para ofrecer un programa de calidad. Desde estos presupuestos es concebible y deseable una apuesta destinada a compartir recursos entre varias universidades (a ser posible de varios estados europeos) promoviendo un mismo posgrado. Estas políticas de coordinación podrían llevar a ampliar la oferta de este tipo de estudios en una universidad dada, puesto que se podría tener la dirección de ciertos programas y además participar en otros tantos.

La oferta de posgrado, en mayor medida que la de grado, permitirá establecer y aprovechar sinergias educativas. Además de los programas conjuntos o dobles, se podrán aprovechar otros tipos de diseños. Dentro de una misma universidad, posiblemente sean las estructuras modulares las que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos, así como un aumento de la oferta. Se trata simplemente de compartir profesorado en distintos programas, de modo que un cierto número de créditos (asignaturas, subprogramas) se impartan a estudiantes de varios posgrados de forma simultánea por parte del mismo grupo docente.

El nuevo escenario que supone el Espacio Europeo de Educación Superior va a suponer simultáneamente la competencia entre las Universidades, que lo componen, por un lado, y la cooperación entre ellas, por otro. Probablemente esta dualidad se manifestará con mayor fuerza en lo referente a estudios de posgrado. Y será ahí precisamente donde las universidades deban definir mejor sus planes estratégicos y su perfil propio.

No obstante, también cabe teñir la oferta de grado de perfiles propios. El real decreto que regula la enseñanza de los estudios de grado (RD 55/2005 de 21 de enero), establece un intervalo entre el 50 y el 75% de los créditos como carga máxima de los contenidos formativos comunes. El resto, que podría alcanzar un mínimo de 60 créditos –un curso- en el caso de un programa de grado de 240 créditos, puede ser estructurado libremente por cada universidad. Las posibilidades que se abren son muchas: a) intensificar un perfil con una oferta obligatoria, b) tender hacia la optatividad dentro de la disciplina, orientando al estudiante hacia una intensificación en determinados contenidos, c) favorecer una enseñanza de tipo interdisciplinar incorporando ofertas procedentes de otros grados, d) permitir que se estudien otros grados simultáneamente, estudiando los contenidos comunes de otra titulación con cargo a los créditos no adscritos de la primera, etc.

Todo ello, naturalmente, se podrá combinar, en su caso, con una titulación conjunta o doble compartida con una universidad de otro país. Según los resultados del Comunicado de Berlín (2003) las titulaciones conjuntas de grado y posgrado deberían contar con una financiación adicional. Sin embargo, los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005 por los que se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y posgrado, establecen en sus disposiciones adicionales segunda y tercera (respectivamente) que la implantación de los nuevos planes se hará en función de las disponibilidades económicas de las universidades. Por tanto, cabe pensar que las titulaciones conjuntas se desarrollarán casi exclusivamente en función de los planes estratégicos de cada universidad y que no constituirán una parte relevante de la oferta, al menos en principio. Sin embargo, que duda cabe que una buena gestión de un título compartido, especialmente en el posgrado, vendrá acompañada no solo de un menor coste para cada universidad, sino de un valor añadido en términos de colaboraciones en investigación y de mejora de la calidad.

Por tanto, las universidades tienen un primer reto: establecer una planificación lo suficientemente buena como para poder ofertar, con los recursos disponibles, un abanico amplio y de calidad de estudios de grado y de posgrados. Ello implica buscar socios para tal fin, tanto nacionales como extranjeros. Ese abanico debería estar tan bien planificado que permita la modulación en todos los casos en que esta sea posible. Lógicamente, este primer reto lleva a un segundo: la búsqueda de nuevos recursos y la exigencia de los mismos a los poderes públicos responsables.

IV. LAS COMPETENCIAS Y LA METODOLOGÍA EDUCATIVA.

Los aspectos relacionados con la estructura de los estudios (grado y posgrado) y con las unidades de acumulación y transferencia (crédito europeo) constituyen la parte reglamentada del Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, la legislación que todavía falta tiene también carácter estructural. Faltan el catálogo de títulos de grado y las directrices que regularán cada uno de ellos (y de los pocos posgrados que terminen teniéndolas).

Pero junto estos aspectos estructurales, el Espacio Europeo de

Educación Superior conlleva un aspecto procesual, relacionado con el modo de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta vertiente procesual está muy relacionada con los motivos que llevan a adoptar esta estructura breve de estudios, especialmente en el caso del grado. El propósito es adoptar una reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a modelos de formación centrados en el trabajo y el aprendizaje del estudiante. Dicho de otro modo, estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el profesorado sea una guía y un facilitador, pero no para que sea la fuente de la que se obtiene el conocimiento. Si esto se consigue, una formación breve (3-4 cursos) puede ser más que suficiente para dotar a un estudiante de las herramientas necesarias para hacer frente a las demandas de su campo de trabajo, puesto que habrá aprendido los conceptos imprescindibles y las habilidades necesarias como para hacer frente a las problemas que se le planteen.

Si se atiende a los resultados del Proyecto Tuning, las tres habilidades más valoradas tanto por titulados recientes como por empleadores son la capacidad para aprender, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, por este orden (González y Wagenaar, 2003). Las tres son habilidades que se refieren a procesos generales, no centrados en el contenido del conocimiento, sino en la gestión del mismo. Por otro lado, las habilidades que estudió el Proyecto Tuning son transversales, es decir, aplicables a casi cualquier campo del conocimiento. Otras habilidades son específicas, son pertinentes para un campo o materia concreto.

Lo que se concluye del estudio anteriormente citado es que quizá no sea necesario tanto enseñar, como orientar en cómo y qué se debe aprender. El proceso educativo debería reorientarse hacia esta dirección. Por otro lado, si la reforma del sistema se dirige a garantizar la inserción laboral, gran parte de la actividad debería referirse a las competencias necesarias para ello. Lo importante es que un titulado sepa como enfrentarse a las demandas de su campo de trabajo, y no que tenga ya instalados una serie de aprendizajes de tipo conceptual.

Hay un consenso general en denominar competencias a las habilidades requeridas para conseguir un desempeño adecuado en el campo de trabajo para el que faculte un título. Las competencias se definen como la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Zabalza, 2003). En realidad son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Los nuevos títulos estarán definidos por las competencias que se adquieren durante la formación en los mismos. Con independencia de las distintas clasificaciones existentes de las competencias (González y Wagenaar, 2003; Tudela, 2004) sí está claro que éstas determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), ejecución (saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y actitud (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.). Es decir, ser competente

requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual (teorías, modelos, constructos, etc.), requiere también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último, adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo.

Trabajar desde y para las competencias tendrá importantes implicaciones en el diseño curricular. La fundamental será que la planificación de los estudios deberá hacerse en un formato arriba-abajo. Las materias o asignaturas no podrán diseñarse como un elemento finalista en sí mismo (aprender acerca de la propia materia), sino que serán un eslabón dentro de un conjunto, dentro de la titulación de la que formen parte (aprender acerca del perfil del título).

Se deberá partir de las competencias que definan el título y estas se distribuirán de una forma armónica a lo largo del plan de estudios (cursos, asignaturas), deberán dotarse de contenido de una forma planificada, a veces a través de materias y en otras ocasiones dentro de una materia. Por tanto, la definición de una asignatura, sus contenidos y actividades deberán hacerse desde las competencias que haya que entrenar en la misma. No habrá materia sin competencias, aunque muchas competencias se formarán a través de un largo conjunto de materias y actividades.

En resumen, la estrategia educativa se basará en aprender a aprender lo que sea necesario para el desempeño profesional, las asignaturas se diseñarán de modo que se sitúen en el contexto del título en el que se imparten, contribuyendo a desarrollar las competencias globales de éste (Zabalza, 2003) y se hará un mejor y mayor uso de las tecnologías de la comunicación para trabajar dichas competencias tanto presencial como no presencialmente.

Si se trabaja a partir de las competencias, será preciso evaluarlas. El proceso de evaluación debe hacerse al menos en dos sentidos: a) saber cómo avanza el proceso de adquisición de la misma; y b) saber cuál es el grado de dominio que se ha alcanzado. Es evidente que la evaluación se debe hacer sobre resultados, pero éstos deben ser un reflejo operativo del tipo de resultado general (de la competencia) que se quería alcanzar con la enseñanza.

La enseñanza basada en competencias va a requerir un profundo cambio de estilo en la docencia universitaria. De entrada, deberemos conocer qué competencias definen el título en cuestión. Gran parte de esa información la proporcionarán los reales decretos que regulen los contenidos formativos comunes de los grados y los diseños de los programas de posgrado, pero está claro que el profesorado deberá profundizar más en diseñar actividades que permitan adquirir competencias de tipo transversal: aprender a aprender, trabajar en equipo, demostrar que se sabe buscar información o planificar una tarea. En este sentido, los programas de formación de profesorado se vuelven una herramienta imprescindible. Las universidades están obligadas a diseñarlos y ponerlos en marcha, buscando para ello los recursos necesarios.

Pero es necesario mirar el panorama actual desde una posición realista. Las nuevas metodologías educativas, aquellas que se entiende que son las más

adecuadas para asentar competencias transversales, instrumentales o actitudinales no son en absoluto nuevas. Llevan años (a veces siglos) utilizándose. En general, el profesorado universitario ya las está aplicando. Se trata de formar a quienes no tengan dominio en ellas y, de modo general, insistir en cómo hacerlas operativas dentro del nuevo modelo de educación.

Una última advertencia respecto a las competencias. Esta filosofía educativa es, en esencia, independiente de la estructura y la reglamentación que se da el Espacio Europeo de Educación Superior. Nada en la reglamentación dice cuál debe ser el proceso educativo. La definición del crédito contempla tan sólo que en este “se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas” (RD 1125/2003 de 9 de septiembre). Es decir, no se incluye ningún tipo de referencia a las competencias ni al proceso de la educación. Esto quiere decir que este tipo de enseñanza basada en competencias podría hacerse (y de hecho se ha hecho) al margen del Espacio Europeo de Educación Superior. Simplemente se trata de aprovechar la reforma estructural para introducir un transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el modelo centrado en competencias es más adecuado para una estructura educativa de ciclos cortos y con sucesivas reentradas en el sistema educativo.

V. DUDAS Y RETOS.

Las ventajas del proceso de convergencia a mi juicio son múltiples. Cabe destacar sólo unas pocas:

- d) La similitud de la estructura educativa facilitará la movilidad durante los períodos formativos, así como la movilidad laboral.
- e) La adopción de estrategias educativas centradas en el aprendizaje permitirá una mayor flexibilidad de los resultados y centrará la formación en los aspectos más relevantes.
- f) La mayor coordinación docente revertirá en la supresión de repeticiones innecesarias de la enseñanza y permitirá centrarse en aspectos holísticos de la formación, dando una visión de conjunto más amplia al estudiante.
- g) Se verá facilitada la cooperación tanto en aspectos educativos como investigadores.

No obstante, lograr que esas ventajas lleguen a cumplirse requiere de una serie de pasos que constituyen auténticos retos. Todos estos retos están asociados al costo, dinerario y humano, de la implantación del nuevo sistema.

El primero de ellos está relacionado con la infraestructura. Por un lado, dado que los nuevos modelos educativos requerirán en ocasiones de un número de formandos más pequeño (seminarios, sesiones de discusión, prácticas autónomas, etc.), será necesario reorganizar los espacios docentes. Esa reforma debe consistir básicamente en la supresión de algunas de las grandes aulas actuales y en su sustitución por espacios pequeños y versátiles. El segundo

aspecto infraestructural se relaciona con la adquisición de materiales educativos (libros, licencias para programas de trabajo en red, etc.). Es indudable que el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación permitirá utilizar mejor los recursos, pero esas tecnologías suponen en sí mismas una inversión, bien de terminales, bien de licencias. En este aspecto las Universidades deben también planificar el tipo de reformas requeridas en los edificios y las inversiones oportunas, proceso que debe iniciarse con prontitud pero dentro de una actuación estratégica. Naturalmente, eso supone también búsqueda de financiación y un uso responsable de la ya disponible.

El segundo aspecto se relaciona con la necesidad de formar tanto al personal docente e investigador como al de administración y servicios (PAS). El costo y la programación de la formación de ambos cuerpos deben planificarse también con urgencia, si no se está haciendo ya.

Un estudio reciente (Martín y Ruiz, 2004) indica que el profesorado no tiene formación sobre el proceso de convergencia y que a pesar de ser consciente de los cambios que se plantean, no se siente formado como para hacerles frente. Ello no quiere decir que se desconozca el uso de las metodologías activas o de las tecnologías de la comunicación aplicadas a la enseñanza: lo que quiere decir es que el profesorado, a pesar de dominar esos instrumentos, no sabe muy bien como aplicarlos de una manera operativa al trabajo con competencias dentro del nuevo marco educativo.

Creo que algunos de los aspectos más relevantes que se deben cubrir en la formación del profesorado son los siguientes:

- a) Formación en metodologías activas de enseñanza y especialmente refiriéndola a la aplicación en campos concretos del conocimiento. Estas metodologías deben afectar al diseño general de la asignatura o la titulación, en la línea del aprendizaje basado en problemas (véase Font Ribas, 2004, para una descripción de esta estrategia).
- b) Formación en estrategias educativas que pueden utilizarse para proponer actividades concretas dentro de un diseño general, del tipo de los seminarios o las tutorías (Gairín, Feixas, Guillamon y Quinquer, 2004; Rodríguez Espinar, 2004).
- c) Formación en el uso de recursos educativos virtuales aplicados a la lógica del EEES.
- d) Formación en el diseño de actividades basadas en competencias específicas y de cómo aplicar las competencias transversales en campos concretos de conocimiento.
- e) Puesta en marcha de actividades que requieran coordinación entre grupos de profesores.

En general, toda esta formación debería hacerse buscando la creación de un producto aplicable a una situación concreta (asignatura, curso) de modo

que supusiese una experiencia de aprendizaje real para el profesorado implicado en la misma.

El personal de administración y servicios también tendrá que ser entrenado en cómo responder a las nuevas demandas que se originarán (accesos más flexibles a bibliotecas, laboratorios y aulas informáticas; utilización de nuevas rutinas administrativas, etc.).

Un tercer aspecto a prever es si el nuevo diseño requerirá más personal docente. Es necesario prever esa situación y dicho análisis debe ser hecho para cada universidad o área en concreto. Pero es cierto que no puede llevarse a cabo sin disponer de algunos datos clave: qué grados y posgrados se implantarán finalmente y cuál será la duración de los mismos.

Por otro lado las cifras de crecimiento pueden no ser tan abultadas como se pudiera estimar en una primera aproximación. Está claro que en un futuro próximo habrá que revisar a la baja el tamaño tipo de los grupos docentes, así como las posibles subdivisiones de los grupos prácticos. Así que una primera revisión de números podría hacer pensar que la necesidad de personal docente subirá de modo lineal.

Pero no necesariamente será de este modo. Es necesario atender a otros factores de la ecuación, entre ellos: a) los nuevos grados tendrán una duración global menor que las actuales titulaciones, por tanto, su carga docente por grupo será también más baja; b) no está claro cuántos posgrados oficiales podrán ofertarse en cada universidad, lo que hace difícil estimar el monto de las necesidades docentes del posgrado; c) en el caso de implantar enseñanzas de posgrado basadas en diseños de módulos, un mismo paquete formativo podrá utilizarse de forma simultánea en varios posgrados, lo que reducirá la necesidad de profesorado.

Al menos estos tres últimos condicionantes apuntan a un ascenso más moderado de las necesidades docentes. Probablemente el crecimiento, cuando lo haya, dependerá de las condiciones concretas de cada área en cada Universidad. Además, no está previsto adscribir contenidos a áreas, de modo que será posible que el profesorado adscrito a un área excedentaria en personal pueda hacerse cargo de la docencia de otra área en el caso de las enseñanzas de grado. Dados estos condicionantes, el crecimiento de las plantillas será más un resultado del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que un prerrequisito del mismo.

La pieza clave en el estudio de las necesidades docentes será la publicación del futuro real decreto del estatuto marco del profesorado. Pero tampoco cabe esperar grandes novedades. Si es cierto que dicho real decreto deberá regular los porcentajes de dedicación semanal a docencia, investigación y, en su caso, gestión. Ahora bien, si se entiende que las horas dedicadas a tutorías son docencia (que lo son), en la actualidad un profesor o profesora a tiempo completo ya dedica 14 horas a tareas docentes de tipo presencial o consultivo (sin contar el tiempo de preparación de materiales), es decir, el 35% de una jornada semanal de 40 horas. Es posible que los tiempos de dedicación futuros arrojen cifras similares.

Otro reto al que se debe hacer frente es la financiación de los programas de movilidad. El sistema se crea para fomentar y facilitar la transferencia y la movilidad.

Creo que se deben poner en marcha políticas que la financien desde el principio, incluso para los estudios de grado. La movilidad es uno de los componentes del sistema sobre los que más énfasis se hace en el Comunicado de Berlín (2003). Y la movilidad no debe afectar solo a los y las estudiantes, sino también al profesorado y al PAS. Por tanto, será necesario dotar de medios a los programas de movilidad y reorganizar algunos de los elementos de financiación actuales para dedicarlos a tal fin.

Un último aspecto será la reorganización del calendario escolar. Los cursos deben durar entre 36 y 40 semanas tal y como se regula en el Real Decreto que establece el crédito europeo (RD 1125/2003 de 5 de septiembre), duración que es aproximadamente la actual. Pero si se entiende que una enseñanza basada en competencias debe pautar de modo más o menos continuo el trabajo del estudiante y que el peso de las pruebas finales debe ser mucho menor, entonces los estudiantes deben estar incorporados a la Universidad prácticamente a principios de septiembre y su trabajo debería finalizar hacia junio-julio. La organización del nuevo calendario no debe ser especialmente problemática salvo en lo que respecta a dos aspectos: a) la prueba de acceso a la Universidad, cuya segunda convocatoria debería estar plenamente resuelta antes del inicio oficial del curso y el problema de la 2ª convocatoria de exámenes que, de mantenerse, no podría hacerse en el mes de septiembre. Será necesario crear reglamentos y legislación para estos extremos.

El problema del calendario toca ya a las posibles consecuencias que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior puede tener para los y las estudiantes. En realidad no se les hará trabajar más horas globales. Si estimamos la duración real (esfuerzo personal) incluido de un curso actual de 60 créditos, un estudiante dedica al curso un mínimo de 1500 horas. Y los cursos suelen tener una duración mayor de 60 créditos y con más carga teórica que práctica. No se estudiará más, se estudiara distinto. El trabajo será más continuo y de intensidad más regulada que puntual pero de gran intensidad. Por otra parte, el nuevo diseño de los estudios permitirá una enseñanza más destinada a priori a garantizar habilidades necesarias para la inserción laboral.

Por último, estas las resistencias a la implantación del proceso. Muchas son lógicas, pues todo cambio despierta recelos e incertidumbres. Otras están basadas en la defensa de una estructuración de los estudios que se piensa más adecuada por parte de algunas titulaciones, en estos casos se trata de negociar una salida que permita mantener la mayor armonía posible dentro del panorama de estudios superiores europeos. Es necesario recordar que el sistema tiende a la armonización, a generar sistemas comparables, comprensibles y transferibles, no a crear un sistema homogéneo, único en toda Europa. Lo que no es viable es la convivencia de sistemas demasiado diferentes, puesto que imposibilitarían el reconocimiento y la movilidad.

Quizá la resistencia más perniciosa es la que se basa en “ya me adaptaré cuanto todo esté listo”. Es decir, la situación de pasividad de las personas implicadas en la transformación. Es necesario que todos y cada uno nos pongamos a trabajar en la medida de nuestras posibilidades para implantar el sistema y para

detectar sus inconvenientes y problemas, a fin de corregirlos cuanto antes. La convergencia es un proceso que no se puede hacer sin las personas (estudiantes, profesorado, miembros del PAS) implicados en el mismo y tampoco sin el conjunto de la sociedad. Somos nosotros también y no solo las instituciones quienes creamos el Espacio Europeo de Educación Superior.

BIBLIOGRAFÍA:**Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación (0)**

Comunicado de Berlín (2003) "Creando el Espacio Europeo de Educación Superior". 19 de septiembre. Puede conseguirse copia en www.aneca.es. Berlín.

A cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el

Reino Unido (0) Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.* 25 de mayo.. La Sorbona, París (Francia).

Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior (0)

Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.* , 19 de junio. Puede conseguirse copia en www.aneca.es. Bolonia (Italia).

Comisión Europea (0) De Lavigne, R. (2003). *Créditos ECTS y métodos para su asignación.* Bruselas (Bélgica). Puede conseguirse copia en www.aneca.es.

Font, A. (2004) *Líneas maestras del aprendizaje centrado en problemas.* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 79-98.

(0) *Rodríguez Espinar, M. (Coor.) (2003).* *Manual de tutorías universitarias. Recursos para la acción.* Octaedro. ICE-Universidad de Barcelona. Barcelona.

Gairín, J.; Feixás, M; Guillamón, C. y Quinquer, C. (2004) *La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior.* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-68..

González, J. y Wagenaar, R (2003) *Informe final. Proyecto Piloto Fase I. Tuning Educational Structures in Europe.* Universidad de Deusto.. Deusto (Vizcaya).

Martín, C. y Ruiz, C. (Coors.) (0) *Conocimiento del profesorado universitario sobre la construcción del espacio común europeo de educación superior: Posibles líneas de intervención para su formación.* Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea. Universidad de Murcia.. Murcia.

(2003) *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 nº 218, de 11 de septiembre de 2003.

(0) *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 y validez en todo el territorio nacional.* BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003.

(0) *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.* BOE 25 de enero de 2005.

(2005) *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.* BOE nº 21, de 25 de enero de 2005.

Tudela, P. (Coor.) (2004) *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa.* Vicerrectorado de Planificación, calidad y evaluación. Universidad de Granada. Granada.

Zabalza, M. A. (2003) *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente.* ICE. Programa de Formación de profesores noveles. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.