

Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español

Raquel Fidalgo Redondo y Jesús Nicasio García Sánchez
Universidad de León

Resumen

En este artículo se analizan las directrices que rigen la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de lograr una mayor comprensión de dicho Proceso y dar así una mayor coherencia a las reformas planteadas, y a las continuas modificaciones y cambios sobrevenidos en los últimos años. Para ello se analiza y revisa la evolución de las diferentes Declaraciones de Ministros responsables de Educación Superior en Europa desde la pionera de la Sorbona en 1998, hasta la última, y actualmente vigente de Londres en el 2007. Dicha revisión permite establecer las siete directrices básicas del EEES: reconocimiento en el sistema de titulaciones, estructuración del sistema de titulaciones, enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS, dimensión social, garantía de calidad, apertura y Espacio Europeo de Investigación. A partir de éstas se analiza y reflexiona sobre la asunción de dichos principios dentro del sistema universitario español y, más concretamente, dentro del actual marco legislativo universitario desarrollado a través de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y su modificación parcial en la Ley Orgánica 4/2007. Finalmente, se concluye y reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas que las directrices del EEES plantean en nuestro sistema universitario, y de manera particular al profesorado universitario.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Declaraciones de Ministros de Educación Superior, Ley Orgánica de Universidades, Reforma universitaria en España.

Abstract

In this paper we analyze the guidelines of the European Higher Education Area construction. The purpose is to achieve a better comprehension of the ongoing process and to give a better coherence of continuous alterations and changes in the last years. For this, we analyze and review the different joint declarations of the European Ministers of Education from pioneering Sorbona's Declaration in 1998 until the ongoing London's Declaration in 2007. This review allows establishing seven main guidelines of European Higher Education Area: recognition of degrees, organization of system degrees, establishment of a system of the European Credit Transfer System, social dimension, quality assurance, opening, and European Research Area. From these guidelines we analyze and reflect on assumption of these principles in the Spanish University System, and, specifically in the Spanish's university law though 6/2001 Universities Organic Law and its modification Organic Law 4/2007. Finally, we conclude and reflect on pedagogic implications of European Higher Education Area's guidelines pose in our university system, and especially in university teachers.

Keywords: European Higher Education Area, joint declarations of the European Ministers of Education. University Organic Law, university reform in Spain.

Nota

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas de la ULE, Proyecto de Ayudas a la Innovación Docente (PAID 2007-08), proyecto competitivo concedido al investigador principal (JN García).

La Universidad como institución educativa de enseñanza superior desde su surgimiento en el siglo XII ha estado sujeta a continuos cambios (Rodríguez-Rojo, 2000), vinculados muchas veces a las propias circunstancias políticas, económicas y sociales en los diferentes momentos de la historia. En este sentido, los grandes cambios socio-culturales ligados a la sociedad del conocimiento en los últimos años y las demandas implícitas subyacentes a ello, así como las propias circunstancias socio-políticas y económicas de nuestro entorno dentro del marco europeo (Rodríguez-Moreno, 2005) han apresurado la necesidad de un profundo cambio cultural o de modelo de Universidad moderna, tanto en el plano educativo, como investigador o de gestión y administración (Lorenzo, Santos, Touriñán y Rodríguez, 1999; Sánchez y Zubillaga, 2005).

Estos factores pueden estar en la explicación de la profunda reforma de la educación universitaria en Europa propugnada a partir del proceso de Convergencia Europea en la Enseñanza Superior, iniciado en 1998 con la ya pionera Declaración de la Sorbona, y que sitúa en el 2010 la fecha faro para la armonización de los sistemas educativos superiores en un marco europeo de educación superior, organizado en base a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, entre otros (Valle, 2005). El proceso de reforma plantea una profunda transformación y/o adaptación de dimensiones básicas de la enseñanza universitaria a nivel de modelo o conceptualización, estructura y organización, o funcionamiento y gestión de las propias universidades españolas, en base a las líneas y directrices en las que se fundamenta el EEES.

Este Proceso de Convergencia se ha convertido en los últimos años en un tema recurrente dentro del ámbito universitario y social (Gata, Bautista y Mora, 2003). Son muchos los estudios, las reflexiones e incluso debates que han surgido en torno a aspectos relacionados de una u otra forma con la Reforma sobrevenida en el ámbito Universitario (Bautista, Gata y Mora, 2003). Surgiendo temas candentes como el de los Títu-

los Oficiales, los cambios en el modelo de enseñanza centrado en el alumno y reflejado en los tan nombrados créditos ECTS, la inclusión de las TIC en la enseñanza y las nuevas formas de enseñanza, los modelos de habilitación y/o acreditación del profesorado, y un largo etc. de temas vinculados a la Reforma Universitaria. Son muchos los informes y documentos oficiales que han ido surgiendo a lo largo de estos años en torno al EEES, de forma complementaria, o incluso de forma contrapuesta, afirmando nuevas líneas estratégicas u organizativas a seguir, o cambiando las propuestas hasta entonces.

Precisamente de esta avalancha de informaciones, de proyectos, de cambios, es de dónde surge el presente artículo que pretende dar cierta organización y coherencia a todos los cambios y reformas presentes que dirigen el EEES. Para ello se plantea en primer lugar el análisis sobre cuáles son los principios o directrices básicas y reales en las que se asienta el Proceso de construcción del EEES en la actualidad, tras sucesivas revisiones y cambios a lo largo de estos años, y que son los que dirigen las reformas y cambios del ámbito universitario en Europa, y de manera particular en España. Todo ello con el fin de ayudar a lograr una mayor comprensión del recurrente término de EEES, ya que asumir sus demandas sólo será posible a partir de un conocimiento y convencimiento real en los principios del EEES, de todos los estamentos implicados en la reforma universitaria, y en particular del profesorado, como uno de los impulsores y motores del cambio.

En segundo lugar, a partir de dicho análisis se plantea el segundo objetivo, conocer cómo son asumidos dichos principios por el Sistema Universitario Español a nivel de administración, a partir de la reforma legislativa acontecida con la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades por la que se regula y rige legislativamente todo nuestro sistema de enseñanza universitario. Analizando las medidas de gestión y administración tomadas en nuestro país y su adecuación o no a las líneas y directrices fijadas en el EEES. Finalmente, se analiza y reflexiona

sobre los planteamientos pedagógicos que subyacen a las directrices fijadas en el EEES, y en particular sobre las nuevas demandas docentes del profesorado ante esta reforma (Michavila, 2005).

De Bolonia a Londres en la Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior

Para establecer los planteamientos o directrices básicas que vertebran la construcción del EEES, cómo han variado desde sus inicios hasta llegar al momento actual, se ha tomado como referente directo las diferentes Declaraciones de Ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el proceso de Convergencia, puesto que dichas declaraciones y sesiones de seguimiento son los detonantes de los procesos de reforma que se están acometiendo (Feixas, 2004). Dicho análisis se extiende desde las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), hasta la más reciente y actual declaración de ministros de Londres en el 2007, ampliando y actualizando así revisiones anteriores realizadas sobre el tema (ver Bautista, Gata y Mora, 2003).

De dicho análisis es posible concluir que de manera general los pilares fundamentales para la construcción del EEES pueden concretarse en los principios que se recogen a continuación, si bien todos ellos guardan entre sí cierta relación más o menos directa, dentro del marco coherente que proporciona el EEES que tiene como principio u objetivo global la calidad y excelencia de la Enseñanza Superior en el contexto europeo, y su apertura y lanzamiento internacional.

Reconocimiento en el Sistema de Titulaciones

El primer objetivo o directriz del EEES está relacionado con *el Reconocimiento en el sistema de titulaciones*, con el fin de abrir las posibilidades de empleo a los titulados y la competitividad del EEES a nivel internacional. Es en Bolonia en 1999 cuando surge por primera vez la referencia a la necesidad de establecer un sistema de titulaciones

comparable y sencillo entre los países del EEES, cuya medida inicial es la emisión del *suplemento al título*. En Praga dos años más tarde, el énfasis se pone en las medidas para el reconocimiento tanto académico como profesional de las titulaciones entre los miembros del proceso de Convergencia. En Berlín en el 2003 se realiza una mayor concreción en relación a este principio, y se pide la ratificación de los acuerdos tomados en la *Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones referentes a la Educación Superior en el Espacio Europeo*, celebrado en Lisboa en 1997, y se fija que a partir del 2005 todas las titulaciones vayan acompañadas del *Suplemento al Título*. En Bergen en el 2005, se ratifican y se amplían las medidas a tomar. Se continúa pidiendo la ratificación de los acuerdos sobre *Reconocimiento de Cualificaciones de Lisboa*, y se toma conciencia de la necesidad de establecer *planes para la calidad del reconocimiento de títulos*, además se promueve la necesidad del desarrollo de *Marcos Nacionales de Cualificaciones* para entroncar con el aprendizaje a lo largo de la vida, y dentro de éste el *reconocimiento para el acceso de los aprendizajes previos formales, o no formales dentro de la vida profesional*. Finalmente, en Londres se ratifican todos los principios previamente planteados en anteriores declaraciones, y se plantean nuevas necesidades. Se indica la importancia y necesidad de una *mayor coherencia y uniformidad entre la gama de enfoques nacionales* propuestos dentro del EEES para el *reconocimiento de títulos*. Y a su vez, se pone un énfasis relevante en la necesidad de establecer los *Marcos Nacionales de Cualificaciones*, compatibles con el Marco de Cualificaciones del EEES y con la propuesta sobre el Marco Europeo de Cualificaciones para el *aprendizaje a lo largo de la vida*, lo que hace referencia al reconocimiento de los aprendizajes previos formales o adquiridos a nivel profesional para el acceso a la Enseñanza Superior. Este principio está relacionado con otro de los objetivos señalados como es el de *aprendizaje a lo largo de la vida* que surgió en la Declaración de Praga en

2001, y fue ratificado posteriormente en las Declaraciones de Berlín en 2003 y de Londres en 2007, proporcionando medidas como: la flexibilización de los aprendizajes, los itinerarios, el marco de cualificaciones a lo largo de la vida, o el reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la consecución de créditos.

Estructuración del Sistema de Titulaciones

Un segundo objetivo del EEES, muy relacionado con el anterior, es el de la *Estructuración del Sistema de Titulaciones* en tres ciclos (grado, master y doctorado) que proporcionan titulaciones con diferente nivel de cualificación y de especialización. Este principio se adopta en Bolonia con un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, grado y postgrado. En el que el acceso al segundo ciclo precisa la conclusión satisfactoria de los estudios de grado, que durarán un mínimo de tres años. Y el título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo, y el del segundo ciclo debe conducir a un título de master o doctorado. Posteriormente en Praga se ratifica el objetivo, y se incluye la referencia a la necesidad de que los estudios de grado tengan diferentes orientaciones y perfiles para dar respuesta a la diversidad de individuos, académica y de las necesidades del mercado de trabajo. En Berlín se ratifican las medidas anteriores en este sentido, y se fijan nuevos objetivos, ya referidos en el apartado anterior, en relación a la elaboración de un marco comparable y compatible de cualificaciones en términos de: cantidad de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil; a nivel nacional y del Espacio Europeo de Educación Superior, en línea con los principios de la convención de Lisboa. Precisamente dos años después en Bergen se adopta el *Marco General de Cualificaciones en el EEES*, con tres ciclos y descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos del primer y segundo ciclo, y se establece el compromiso de *marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco general del EEES*

y del aprendizaje a lo largo de la vida para el 2010. En el 2007 en Londres se valoran positivamente los avances logrados en coherencia con las líneas fijadas en anteriores declaraciones. Y al mismo tiempo, se fijan los principales esfuerzos en línea con la eliminación de barreras de acceso entre ciclos, y con la adecuada implementación en los distintos ciclos del sistema de créditos ECTS, lo que se entronca con la tercera dimensión del EEES que está relacionada con *el Enfoque en las Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS*.

Enfoque en las Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS

El principio del *Sistema de Créditos ECTS* como medida del haber académico surge en Bolonia y se ratifica en Praga en el 2001. Ello supone la asunción de un sistema universitario de educación centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesario para la consecución de los objetivos del programa, especificados los resultados de aprendizaje que se han de adquirir en términos de competencias. El establecimiento de un sistema de créditos, como el modelo ECTS, es el medio para promover la movilidad de estudiantes. Afirmandose a su vez que los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, la práctica profesional, etc.; lo que cumple sus funciones de transferencia y acumulación del aprendizaje y la cualificación.

La Dimensión Social

Un cuarto fundamento del Proceso de Convergencia está relacionado con la *Dimensión Social del EEES*, que hace referencia a la necesidad de hacer una educación superior de calidad igualmente accesible para todos, mediante medidas de apoyo y ayuda necesarias en aspectos financieros, económicos, o de orientación y asesoramiento, etc. Dicho fundamento aunque implícitamente ya se había hecho referencia en anteriores declaraciones aparece de manera explícita en la Declaración de Bergen en el 2005, ratificándose posteriormente en el 2007 en la Declaración de Londres.

Garantía de Calidad

Un quinto objetivo o directriz del EEES es el relacionado con la *Garantía de Calidad* del sistema universitario de Enseñanza Superior, en todos sus niveles: docencia, investigación, profesorado, gestión, a nivel institucional, etc.; cómo referente último de la garantía de calidad y excelencia del EEES y por lo tanto de su atractivo internacional. Es en Bolonia cuando por primera vez se hace referencia a la promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables. Dos años después en Praga se ratifica el rol vital de la garantía de calidad en el EEES, y se enfatiza la cooperación europea para el diseño mecanismos coherentes de evaluación y acreditación/certificación que sirva de marco de referencia común. En Berlín en 2001, se promulga la calidad de la educación superior como la pieza clave del EEES, y se establece la necesidad de desarrollar mecanismos y criterios de calidad coherentes que garanticen ésta en el EEES, y a nivel nacional e institucional. Estableciéndose que para el 2005 los sistemas de calidad nacionales deberían incluir: definición de responsabilidades de evaluación, evaluación de los programas y las instituciones, tanto externa como interna, un sistema de acreditación, certificación o procedimiento comparables, y una participación y cooperación internacional. En Bergen en el 2005 se avanza en varios aspectos: en el establecimiento de unos estándares y directrices para la garantía de la calidad en el EEES, la introducción del modelo de evaluación por pares, y el principio de un Registro Europeo de Agencias de Calidad, además de reiterar la necesidad de cooperación entre agencias y el reconocimiento mutuo en el EEES de las decisiones de acreditación o garantía de calidad. Finalmente, en Londres se ratifican los criterios y directrices anteriores para la certificación de la calidad en el EEES, así como el establecimiento del Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior, que se vería refrendado posteriormente en el junio de 2008 por el Acuerdo de Cooperación del Consorcio Europeo de Acreditación.

Apertura

El sexto objetivo del Proceso de Convergencia, es la *Apertura del EEES*, principio que hemos tomado en un sentido amplio, abarcando medidas como: la promoción de la movilidad de los propios estudiantes y del personal de docencia, investigación y de administración y servicios de las universidades; o la promoción del atractivo del EEES más allá del horizonte europeo, ampliándose a todo el mundo.

En este sentido, el objetivo de *la movilidad* ha sido un referente a lo largo de todas las Declaraciones. En Bolonia se establece como objetivo: *la promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos para el pleno ejercicio de libre circulación con especial atención a: los estudiantes, y su acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados; y a los profesores, investigadores y personal técnico-administrativo, el reconocimiento y valoración de periodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio de los derechos adquiridos*. La Declaración de Praga, no sólo ratifica dicho objetivo, sino que lo declara de suprema importancia en el EEES. De manera similar en Berlín, Bergen y Londres se reafirma la movilidad como la base y pieza clave del EEES, y su importancia para las diferentes esferas: académica, cultural, política, social y económica, de nuestra sociedad. En vías de su promoción en Londres se establecen medidas para paliar los obstáculos prácticos vistos para la movilidad.

Por otra parte, el objetivo de *la apertura del EEES a nivel internacional, más allá del horizonte europeo* aunque es un objetivo y referente básico del EEES, aparece explícito por primera vez en el 2001 en la Declaración de Praga, proponiendo la promoción del *atractivo y la apertura del EEES* a todas las partes del mundo; objetivo que es ratificado con posterioridad en el resto de Declaraciones Berlín, Bergen, y en Londres, donde se adopta la estrategia amplia del *EEES es un escenario global*, dirigida a la mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y competitividad del EEES,

fortalecimiento de cooperación, intensificación del diálogo, etc.

Espacio Europeo de Investigación

La séptima y última directriz del EEES, es precisamente el *Espacio Europeo de Investigación – EEI*. En este sentido, no es hasta la declaración de Berlín en el 2003, donde se establece la necesidad de promover las dimensiones europeas tanto a nivel de docencia como de investigación, es decir, la promoción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como pilares básicos en la sociedad del conocimiento. Para ello se apuesta por el doctorado como un tercer ciclo en el Proceso de Bolonia, enfatizando la investigación y la formación investigadora en la promoción de la calidad de la Enseñanza Superior y de la competitividad del EEES; de ahí el impulso que se promueve para la investigación y la formación investigadora en el EEES. Posteriormente, en Bergen 2005 se subraya nuevamente la interrelación positiva entre enseñanza superior e investigación, ratificando lo propuesto anteriormente. A su vez, se presenta como medida adicional que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan perfectamente con el marco global de cualificaciones del EEES, desarrollando para ello programas doctorales que promuevan la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles. Finalmente, en la Declaración de Londres se sigue subrayando como objetivo importante el acercamiento entre el EEES y el EEI, y su promoción por parte de las instituciones de educación superior.

En definitiva, del análisis y revisión de las diferentes Declaraciones de Ministros de Educación pertenecientes al EEES es posible establecer siete directrices básicas del EEES, entendidas como: 1) *reconocimiento en el sistema de titulaciones*; 2) *estructuración del sistema de titulaciones*; 3) *enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS*; 4) *dimensión social*; 5) *garantía de calidad*; 6) *apertura*; y 7) *Espacio Europeo de Investigación – EEI*. Tras su análisis global, ya es posible plantearse el segun-

do objetivo de este artículo, es decir, cuál es la asunción de dichos principios dentro del sistema universitario español, y más concretamente, dentro del actual marco legislativo universitario Español desarrollado a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades – LOU, y su modificación en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica parcialmente la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades - LOMLOU.

Los Principios del Espacio Europeo de Educación Superior en la Reforma Legislativa de la Ley Orgánica de Universidades

España se adhiere en 1999 al Proceso de Bolonia, iniciándose así un laborioso proceso de reforma y convergencia, aún mayor para un país como el nuestro que ha venido basándose a lo largo de los años en un modelo universitario muy diferente al que se propone bajo el modelo del EEES (Bautista, Gata y Mora, 2003; Rodríguez-Rojo, 2000; Rué, 2004). A lo largo de estos años se han iniciado desde distintas estancias una serie de proyectos y medidas en coherencia con el proceso de construcción del EEES, entre las que se encuentra la reforma legislativa general del Sistema Universitario Español.

En el año 2001 se aprueba en España la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades - LOU con la que se aborda una reforma y actualización de múltiples aspectos académicos, de docencia, de investigación y de gestión en el ámbito universitario, que permita a las Universidades abordar los nuevos retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión de la información, en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información, y de la integración en el EEES. A su vez, seis años más tarde como consecuencia de algunas deficiencias en el funcionamiento de la LOU, y la necesidad de adecuarla a nuevas necesidades del entorno como consecuencia de nuevos acuerdos en política de educación superior en Europa, se aprueba la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la

que se modifica parcialmente la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades - LOMLOU. Ambas leyes constituyen la base y fundamento legislativo por el que se ordena el sistema universitario español, por lo que cabe preguntarse si cumplen los principios globales del proceso de Convergencia; analizando qué principios aparecen recogidos, y cómo se formulan a lo largo del articulado de la base legislativa del Sistema Universitario Español.

En este sentido, teniendo en cuenta los principios o directrices generales del EEES anteriormente presentados, en la Tabla 1 se sintetizan las referencias, más o menos explícitas, que se hace a éstos a lo largo del articulado de la LOU/ LOMLOU.

Tal como se refleja en la Tabla 1 todos los principios fundamentales del proceso de convergencia del EEES quedan recogidos en la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001), o en su modificación (LOMLOU, 2007) que constituye la base legislativa de nuestro Sistema Universitario.

En cuanto al *reconocimiento en el sistema de titulaciones*, se establece en relación a las titulaciones oficiales la creación del Registro de Universidades, Centros y Títulos como garantía de su calidad, y del cumplimiento de los criterios establecidos en la convergencia del EEES; lo que defiende por una parte la autonomía académica de las universidades, pero dentro de las directrices fijadas para la obtención de los títulos oficiales, y del cumplimiento de los criterios de calidad establecidos. A su vez, se garantiza el cumplimiento de expedición junto a las titulaciones oficiales del suplemento europeo al título, que ya tiene ordenación propia dentro del RD 1044/2003 por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. No ocurre así con lo que hace referencia a la convalidación o adaptación de estudios, validación de experiencia, equivalencia de títulos y homologación de títulos extranjeros, que si bien se recoge estas medidas de reconocimiento de titulaciones, estudios previos, o experiencia profesional y laboral, aún falta la regulación dada por el

Gobierno en relación a estos criterios, en línea con las garantías de calidad y coherencia pedidas a nivel Europeo, así como en línea con el sistema de cualificaciones en el EEES, o a su concreción en el marco nacional de cualificaciones en nuestro país, al que no se hace ninguna referencia en la legislación; y ello a pesar de que constituye un punto clave dentro del Proceso de Convergencia tal como se ha planteado. No obstante, en los últimos momentos ya se están dando los primeros pasos en este sentido, al aprobarse el Real Decreto 900/2007 por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, publicado en el BOE de 19 de julio de 2007. Comité que precisamente será el encargado de definir el correspondiente Marco de cualificaciones nacional, para su posterior aprobación por el gobierno.

En cuanto a la *estructuración del sistema de titulaciones*, la legislación española también fija en la estructura de las enseñanzas oficiales el sistema de tres ciclos: grado, master y doctorado, totalmente acorde al EEES. A su vez, dicha estructuración contó con un reglamento posterior aprobado por los RD 55/2005, modificado por el RD 1509/2005, por el que se establecía la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulaban los estudios universitarios oficiales de Grado; y el RD 56/2005, modificado por el RD 1509/2005, por el que se regulaban los estudios universitarios oficiales de Postgrado. No obstante, en coherencia con el principio de mayor autonomía académica de las Universidades en la elaboración de sus programas oficiales conducentes a las Titulaciones Universitarias Oficiales que imparten, más en coherencia con la línea que se sigue a nivel Europeo, dichos reales decretos fueron derogados por el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Respecto al segundo de los principios que tiene como eje al *alumnado* en relación al planteamiento de la enseñanza y de la metodología innovadora (Fernández, et al., 2006; García, et al., 2003, 2005), también la

Tabla 1. *Cuadro síntesis de los principios y directrices del EEES en la Ley Orgánica, 6/2001, de Universidades - LOU y la Ley Orgánica, 4/2007, que modifica la LOU- LOMLOU*

Directrices del EEES	Leyes Orgánicas: LOU, LOMLOU
1. <i>Reconocimiento en el sistema de titulaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 34: títulos universitarios - Art. 35: títulos oficiales - Art. 36: convalidación o adaptación de estudios, equivalencia de títulos y homologación de títulos extranjeros, validación de experiencia laboral o profesional - Art. 42(4): acceso a la universidad acreditando experiencia laboral o profesional
2. <i>Estructuración del Sistema de Titulaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 88(1): suplemento europeo al título - Art. 37: estructura de las enseñanzas oficiales - Art. 38: doctorado
3. <i>Enfoque de Titulaciones basado en el Sistema de Créditos ECTS.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 88(2): crédito europeo - Art. 89(5): programas para la renovación metodológica
4. <i>Dimensión Social del EEES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 43(2): oferta de plazas en las universidades públicas - Art. 45: becas y ayudas al estudio - Art. 46(2b): derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación - Disposición adicional 24ª: inclusión de las personas con discapacidad en las universidades
5. <i>Garantía de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 4(3): requisitos básicos para la creación y reconocimiento de las Universidades - Art. 30(2): funciones del consejo de universidades - Art. 31: garantía de calidad - Art. 32: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación - Art. 50(a): evaluación positiva ayudante doctor - Art. 52(a): evaluación positiva contratado doctor - Art. 57; 59; 60: acreditación nacional; titulares de universidad; catedráticos de universidad - Disposición adicional 20ª: Registro de Universidades, centros y títulos
6. <i>Apertura:</i> • <i>Movilidad</i> • <i>Atractivo y la apertura al mundo del EEES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 40(4): movilidad personal docente e investigador - Art. 76 bis; 89 bis: formación y movilidad personal de administración de servicios - Art. 89(1, 2, 3): reconocimiento profesorado extranjero de: acreditación, comisiones acreditación y acceso, concursos acreditación y acceso - Art. 89(4): movilidad profesorado - Disposición adicional 10ª: movilidad temporal del personal de universidades - Disposición adicional 16ª: proyección exterior de las universidades
7. <i>Espacio Europeo de Investigación – EEI.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 27 bis(1a): funciones de la Conferencia General de Política Universitaria - Art. 39: la investigación y la transferencia del conocimiento: funciones de la universidad - Art. 40(1, 2, 3): la investigación derecho y deber del profesorado universitario - Art. 41: fomento de la investigación del desarrollo científico y de la innovación tecnológica en la Universidad

legislación fija el cumplimiento del *Crédito Europeo, en términos ECTS*, como medida del haber académico, correspondiente a la superación de las materias que integren los planes de estudio conducentes a la obtención de una titulación oficial. Y en este sentido, ya existe una reglamentación posterior en relación a este objetivo en el RD 1125/2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Por otra parte, también se incluye en la legislación la promoción de medidas por parte de las diferentes administraciones de programas dirigidos a la renovación metodológica en las enseñanzas, uno de cuyos ejemplos es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza (Bosco, 2005).

Por otro lado, en relación a la *Dimensión Social del Sistema Universitario*, ésta es asumida completamente a nivel legislativo en nuestro país. No en vano, se establece como un derecho básico de los estudiantes la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad, o cualquier otra circunstancia o condición personal o social. A su vez, son varias las medidas y principios asumidos a nivel legislativo para garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, tales como: sistema de becas y ayudas, la garantía en la oferta de plazas adecuada a la demanda social evitando desequilibrios territoriales, y favoreciendo la inclusión de personas con discapacidad que desarrolla notablemente en su modificación.

Otro de los fundamentos del EEES recogido ampliamente en la legislación, al que se le atribuye exclusivamente el Título V de la Ley dando muestra implícita de su importancia, es el de la *Garantía de Calidad* a todos los niveles del Sistema Universitario Español, mediante medidas de evaluación dirigidas a la certificación y acreditación del profesorado, investigación, gestión, la institución, la docencia, la organización y estructura de las enseñanzas y las titulaciones, etc.; todo ello a través de la Agencia Nacio-

nal de Evaluación, de la Calidad y la Acreditación u otros órganos de evaluación que la Ley de Comunidades Autónomas determine, estableciendo mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo; y todo ello en base a criterios objetivos, y principios de competencia técnica, científica, transparencia, etc.; que den garantías de calidad, y teniendo en cuenta el ámbito internacional, para cuya respuesta surge el Consorcio Europeo de Acreditación, refrendado por varias agencias nacionales de evaluación y acreditación, entre las que se encuentra la española. No obstante, pese a la cooperación internacional se echa en falta la alusión a mecanismos de reconocimiento mutuo entre las agencias a nivel internacional en el EEES.

En cuanto al *principio de apertura*, la ley hace referencia al mismo en sus distintas dimensiones. Precisamente, con relación a la dimensión de movilidad se regulan en diferentes artículos la promoción de la movilidad de los diferentes agentes implicados en la Universidad: alumnado, personal docente e investigador, o personal de técnico y de administración. Con relación al profesorado también se tiene en cuenta la apertura del sistema universitario español al profesorado de las universidades de los países miembros de la Unión Europea, en los mismos términos que lo regulado para el profesorado de nacionalidad española, favoreciendo el intercambio y colaboración en docencia e investigación entre los países miembros. Por último, también se recoge en una disposición adicional sobre la proyección del Sistema Universitario Español al exterior a nivel mundial, en línea con el fomento del atractivo del EEES a nivel mundial.

En cuanto a la última dimensión del EEES referida a la promoción también del *Espacio Europeo de Investigación*, cabe decir que aunque la ley no hace referencia explícita a la creación del Espacio Europeo de Investigación, sí se hace una referencia en los artículos señalados a sus aspectos básicos, como: la interrelación entre el EEES y las políticas de investigación científica y tecnológica; la vinculación entre la docencia

y la investigación y la promoción de ésta en el sistema universitario español; la promoción de una investigación de calidad en la universidad, también fomentando la movilidad que mejore la formación y actividad investigadora; y la vinculación y transferencia del conocimiento y la tecnología derivado de la investigación a la sociedad. La importancia atribuida por la legislación a la investigación es notable puesto que el Título VII de esta ley está centrado íntegramente en la investigación en la Universidad y la transferencia del conocimiento; entendiéndose así la importancia del fomento de la investigación y el desarrollo de un EEI en el EEES, y a la inversa; todo ello en línea con el impulso a la investigación que se da dentro del EEES.

Conclusiones y Planteamientos Pedagógicos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior

A partir del análisis realizado es posible concretar las directrices básicas del EEES en siete puntos concretos: el reconocimiento en el sistema de titulaciones, la estructuración del sistema de titulaciones, el enfoque de titulaciones basado en el sistema de créditos ECTS, la dimensión social, la garantía de calidad, la apertura, y el Espacio Europeo de Investigación. Con ellas se plantea como meta la consecución de un Sistema Universitario de calidad y excelencia garantizada y acreditada a todos sus niveles, accesible para toda la población, y a lo largo de toda la vida; un sistema abierto que posibilite el intercambio y la movilidad entre todos sus agentes, la colaboración, la cooperación; un sistema que esté abierto a las necesidades que la sociedad demande, que tenga en cuenta las cualificaciones necesarias, que se ajuste a la diversidad académica, de formación, con flexibilidad; un sistema que por su calidad, competitividad, su excelencia sea un atractivo y un punto de referencia en la formación de los ciudadanos a nivel mundial. En definitiva se plantea un sistema Europeo de Investigación y Educación Superior de calidad y excelencia que sea un refe-

rente a nivel mundial, y abierto a todos los ciudadanos.

Por otra parte, en nuestro país, es posible afirmar que las medidas tomadas a nivel de administración o gestión en torno al marco legislativo general por el que se ordena el Sistema Universitario Español son coherentes con las siete directrices generales marcadas para la construcción del EEES. A lo largo de toda la reglamentación general del sistema universitario se hace referencia y se incluyen las directrices básicas para la construcción del EEES. Sin embargo, aún quedan pendientes a la Administración asuntos indispensables para continuar con el progresivo desarrollo del proceso de Bolonia en nuestro país, como son los señalados en torno a: las medidas en el reconocimiento de titulaciones, experiencias y aprendizajes previos, el fijar las directrices para todas las profesiones reguladas, el Registro de Universidades, centros y títulos, el marco de cualificaciones del EEES a nivel Nacional, o la financiación necesaria para poder asumir las medidas fijadas en las directrices marcadas, entre otros; aspectos todos ellos que deberán ser abordados sin excusa para el correcto desarrollo del proceso de convergencia y su consecución en el 2010.

No obstante, si bien es cierto que contamos en nuestro país con el marco general adecuado para el EEES, también lo es que para su consecución no basta, es necesario un compromiso y empuje mayor por parte de todos los agentes implicados y no sólo la administración para la consecución real de los objetivos y metas trazadas en el EEES. Es necesario contar con el compromiso de las instituciones (Sánchez y Zubillaga, 2005), del profesorado (Rodríguez y Fernández, 2005) y también del alumnado en lo que hace también en la implementación de metodologías docentes innovadoras (Fernández, et al., 2006; García, et al., 2003, 2005) para llevar a la práctica real aquellos principios y directrices marcados por la Administración y que los atañen directamente. Es obvio que medidas generales como la estructuración, el reconocimiento de titulaciones, o el sistema ECTS pasa ahora por el di-

seño y elaboración de las diferentes titulaciones dentro de las universidades, desarrolladas en base a competencias, generales y específicas, y a marcos de cualificaciones que den respuesta a la realidad social y económica, etc. Y esta es una labor a desarrollar dentro de las propias instituciones de enseñanza universitaria, y por los diferentes agentes implicados en las mismas, tomando decisiones que deben obviar los intereses particulares, los tradicionales, o los individualismos, para dar respuesta a las nuevas demandas impuestas por un sistema universitario de calidad y excelencia como el propuesto, con una apertura al ámbito social y mundial.

De todo esto, cabe preguntarse, qué implicaciones directas plantea el EEES al profesorado principalmente en su función pedagógica. En este sentido, directrices como la asunción del sistema de créditos ECTS, como medida del haber académico, basado en la carga de trabajo del alumno necesario para la consecución de los objetivos del programa; o la asunción de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias entendiendo éstas como un saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Lasnier, 2000) y la necesidad de lograr un desarrollo en el alumnado tanto de las competencias específicas propias de la especialización, como de las competencias generales o transversales comunes; suponen implícitamente una reformulación conceptual profunda del modelo pedagógico y de enseñanza-aprendizaje que por regla general ha venido dominando hasta ahora en la enseñanza universitaria.

Estas nuevas demandas no hacen viable el modelo de educación superior tradicional, fundamentado en modelos de enseñanza centrados en el docente como transmisor de información, basado en una concepción del conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático, y con una formación exclusivamente especializada, siendo necesario el impulso de un cambio cultural en la educación

superior en diferentes planos, y obviamente a nivel educativo y pedagógico (Sánchez y Zubillaga, 2005).

Así se le plantean al profesorado nuevos retos, como el de una renovación curricular completa en el diseño y planteamiento de sus asignaturas. A nivel metodológico frente a enfoques tradicionales de formación, fundamentados en el modelo de aprendizaje por transmisión, se le plantean la necesidad de enfoques innovadores de enseñanza, fundamentados en el aprendizaje como proceso de construcción. En esta línea surge el planteamiento de un gran número de metodologías activas como: el aprendizaje basado en problemas, en proyectos, el estudio de casos, estudio dirigido, y un largo etc.; cuyo estudio empírico ha demostrado de manera general su eficacia (Arias, Fidalgo y García, 2008; Fernández et al., 2006). Dichas metodologías activas y de carácter innovador permitirán al alumnado adquirir las competencias generales (instrumentales, sistémicas, y personales) y específicas que les demanda su titulación, y el ejercicio profesional de su cualificación, a la vez que les posibilitará adquirir las capacidades necesarias para dar respuesta a una formación permanente a lo largo de toda la vida; que desarrolle en definitiva, su capacidad de aprender a aprender, algo indispensable en una sociedad del conocimiento como la que estamos inmersos. Unido a ello en el proceso de aprendizaje-enseñanza el profesorado debe tener en cuenta en su diseño curricular una diversidad posible de actos formativos más allá de la enseñanza netamente expositiva de la clase magistral, tales como: tutorización de trabajos, de prácticas, lecturas de textos, seminarios, cursos, conferencias, y un largo etc.

Por otra parte, en el diseño curricular, el profesorado debe reestructurar los objetivos que plantea de aprendizaje en términos de competencias, generales o específicas. Este diseño de competencias debe ajustarse al marco de la titulación, lo que puede dar lugar a que diferentes competencias sean trabajadas de manera transversal por diferentes asignaturas y/o profesores, lo cual demanda

una organización, y planificación conjunta, y una colaboración entre el profesorado; lo que choca con el fuerte individualismo docente que ha venido imperando en la universidad (Michavila, 2005), muchas veces amparado en la libertad de cátedra del profesorado. Por otro lado, también hay implicaciones para la evaluación en el diseño curricular. Ésta debe tener en cuenta todo el trabajo del alumnado, no sólo los exámenes, sino los trabajos prácticos, los periodos de prácticas, los seminarios, los trabajos de campo, el trabajo personal, en equipo, etc. En esta nueva línea en el diseño curricular surge la necesidad del manejo por parte del profesorado de nuevos materiales docentes de carácter más o menos innovador, como la utilización de guías docentes, los portfolios, y en gran medida el papel de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc (Bautista et al., 2003; Sánchez y Zubillaga, 2005). Por todo

ello, parece obvia la necesidad de una fuerte formación pedagógica por parte del profesorado universitario; como medida institucional necesaria por parte de las universidades para dar respuesta a las nuevas demandas derivadas de los principios del EEES, y de su construcción (Sánchez y Zubillaga, 2005). Ya que al profesor se le demandan nuevas funciones, además de la de experto toma importancia su labor de guía, de orientador, de facilitador del aprendizaje; tomando un nuevo sentido en la Universidad funciones como la de tutoría del alumnado a lo largo de toda su trayectoria formativa. Unido a ello, es obvio que dicho proceso necesita también de un profundo cambio de mentalidad de todos los implicados, y en particular de los profesores (De la Cruz, 2003; González, 1999); el cual permita continuar con este proceso de construcción del EEES, y poder llegar así al 2010 a la meta trazada.

Referencias

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el ABP y el Método del Caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2).
- Bautista, J.M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86, 3-27.
- De la Cruz, M.A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
- Fernández-Martínez, M., García-Sánchez, J.N., de Caso-Fuertes, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García, J.N., de Caso, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2003). La innovación en las prácticas universitarias. Un modelo de evaluación. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (vol. 10), 161-171.
- García, J.N., de Caso, A.M., Fidalgo, R. y Arias-Gundín, O. (2005). La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador. *Revista de Educación*, 337, 295-325.
- González, R.M. (1999). La innovación educativa en las universidades. *Aula Abierta*, 73, 93-102.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Lorenzo, M.M., Santos, M.A., Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1999). La función de la Universidad: Universidad, Calidad y Sociedad Civil. *Aula Abierta*, 74, 27-68.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.

- Rodríguez-Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez, M.C. y Fernández, C.M. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Valle, A. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior – planteamiento y perspectivas. *Actas de las XXI Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*. A Coruña.