
La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión

por Miguel A. SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Cuando estamos ya surcando el ecuador de la primera década de un nuevo siglo, pórtico del tercer milenio, ambos comenzados al unísono y de manera bastante bárbara, toca recordar también que apenas queda un lustro para ver cumplidas unas de las metas más ambiciosas (para algunos excesivamente optimista), con mayor carga de valor humano y cultural, de las que pocas veces se han trazado en Occidente.

La meta supone la realización de una idea —ya no utópica— asociada a un gran proyecto educativo en el “viejo continente”, esto es, llevar a cabo el esfuerzo necesario para una convergencia universitaria que permitiera la construcción de un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Y puesto que la tarea supone la asunción, y resolución, de desafíos no sólo políticos sino también (y de modo fundamental) educativos, la **revista española de pedagogía** decidió realizar un Monográfico en el que se me ha con-

cedido el honor de servir como Editor invitado.

Nadie con un mínimo de conocimiento de cómo se gestó y desarrolló la Unión, superponiendo planos y perspectivas geoestratégicas sobre las condiciones de crecimiento de la democracia y de la sociedad civil como su efectivo soporte, duda hoy de que estamos ante uno de los retos de la auténtica integración, el que pasa por trascender fronteras, reconocer valores comunes en la diversidad cultural de los pueblos europeos y disponer la búsqueda de nuevos conocimientos por la senda de la convivencia, el intercambio permanente y la validación de unos títulos que han de permitir el libre ejercicio laboral sin más impedimentos que los que afrenten la calidad de la formación y la ética de la profesión.

2. De los obstáculos a la expectativa prudente

Muchos son los obstáculos que aún se han de salvar de aquí al 2010 en térmi-

nos de exigencias globales y de solvencias cumplidas en cada uno de los sistemas educativos, sobre todo en lo relacionado con las asimetrías funcionales que aún distinguen y distancian a unos de otros. En ello se está, porque al margen de la armonización requerida, a la que ya se apelaba en la Declaración de la Sorbona, de 1998, no habrá pasaporte en el vagón de salida. Lo que, con toda seguridad, sería un grave inconveniente para quienes se pudieran ver afectados, independientemente de que se pudiera entender como un revulsivo para el avance en una carrera de fondo que han de librar los sistemas universitarios.

Pero las barreras que habremos de aminorar, hasta hacerlas desaparecer, no pueden ocultar las positivas expectativas que se han ido generando, e incluso cumpliendo, a medida que los europeos hemos ido encontrándonos en coyunturas dispares y, de manera privilegiada, en los foros que dinamizan la vida científica en general y universitaria en particular. A la convencional comunicación entre académicos, investigadores y gestores, le han sucedido programas de colaboración e intercambio sobradamente conocidos por estas latitudes. Y todo antes de concluir con un «ya es hora de converger» en un mundo que, además de aumentar en patrones de globalización, exige de los europeos una respuesta lo más unificada posible, educativa y universitariamente hablando, en cuanto a diagnóstico de la situación y propósitos para su cambio sostenible (cfr. Michavila y Calvo, 2000).

Buena prueba de que estamos uniendo etapas convenientes es el éxito de un

programa como *Erasmus*, expresivo nombre para un vehículo simbólico, de rodaje contrastado (nació en 1987), hacia el conocimiento y la amistad entre los estudiantes de todos los rincones de la Unión, más de un millón hasta la fecha, incontestable augurio de que la cifra se multiplicará en el futuro. Así pues, no nos engañemos, sin esa prueba en el tiempo apenas tendríamos motivos para la esperanza. Con más contundencia lo ha transmitido en la última entrega de los premios Príncipe de Asturias la propia Comisaria Europea de Educación y Cultura, a saber, que «sin Erasmus no habría habido proceso de Bolonia» (Reding, 2004), ni cuarenta países dispuestos a marchar juntos para conseguirlo, añadimos nosotros.

Como la idea de cambio cala en las sociedades y, lo más importante, en su ciudadanía, una agitación expectante empieza a hacerse visible. Moverse ahora con decisión, considerando la diáfana dimensión de los objetivos, nos hará partícipes de una Europa más solidaria, fortalecida en sus valores compartidos de libertad y equidad social, que es lo que seguirán demandando las nuevas generaciones en su legítima aspiración a vivir en una zona del mundo económicamente próspera, amén de magna en sus ideales cívicos.

Todo ello no aparecerá de la noche a la mañana ni vendrá por obra de un azar desprendido del trabajo riguroso y entusiasta para mudar los métodos y formatos con que aún seguimos gestionando, por no decir auspiciando, el aprendizaje de los alumnos que pueblan las aulas, bi-

bliotecas y laboratorios de las instituciones de educación superior (Santos Rego, 2000). Será en la transparencia metodológica y en la consistencia pedagógica, junto a la calidad de los procesos de evaluación y acreditación de los títulos donde se sitúen, con seguridad, claves comprensivas del logro al que aspiramos (cfr. Cajide Val, 2004).

3. Dando crédito al aprendizaje

Que la dinámica emprendida, y con plazo fijo, implica otras formas de pensar y de actuar en el terreno universitario es cuestión sin réplica fácil puesto que, además, lo que se pretende es, ni más ni menos, una sustitución de paradigma educativo en la enseñanza superior, centrándolo más en el aprendizaje del alumno, procurándole un enfoque cooperativo basado en la interdependencia, simultaneidad y responsabilidad personal; con clara noción del trabajo discente, medido según la nueva concepción del crédito, basada en el ECTS (*European Credit Transfer System*), apostando inequívocamente por el activo protagonismo del mismo sujeto; y haciendo un uso realmente estratégico de la evaluación, entendiéndola según dos niveles esenciales: formativa, o continua, y final, o certificativa. Un cambio de mentalidad, por supuesto, a la par que una gran oportunidad para incidir, con optimizadora firmeza, en la modernización de nuestros establecimientos universitarios.

Fijémonos un poco más en lo que supone este recorrido innovador desde la adopción de un concepto de crédito, a base de un sistema (el ECTS) que pide transparencia informativa entre las universi-

dades, a fin de dejar expedito el reconocimiento académico de los estudios realizados. Lo que se dice sólo podrá ser bajo el principio de la confianza inter-institucional pues, de lo contrario, el peligro de fracaso se hará patente. Al mismo tiempo, es oportuno señalar, junto a García Garrido, García Ruiz, y Valle López (2004), que la adopción de este nuevo sistema es otro paso en la reorganización conceptual de los sistemas educativos, concebida para su adaptación a los nuevos métodos de formación a lo largo de la vida, lo cual añade, al concepto inicial de crédito como valor establecido fácilmente transferible, un factor de acumulación válido para las distintas etapas de formación.

Se quiere, en pocas palabras, evitar el cierre de puertas al aprendizaje en los países adheridos por quienes deseen hacerlo, o tengan que continuar haciéndolo de modo permanente. En esa lógica se inscribe, asimismo, el diploma europeo al título, que habrán de implantar las instituciones universitarias, consistente en un modelo de información unificado sobre los estudios que se hayan cursado y sobre las competencias y capacidades profesionales adquiridas.

Desde la legalidad vigente, recordemos que en nuestro país contamos ya con el R.D. 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. Ha sido reglamentado también el *Diploma Supplement* mediante el R.D. 1044/2003, de 1 de agosto.

4. Y al final, la competencia y otro profesor

Aparece así un término imprescindible necesario a una mayor y mejor comprensión de la filosofía que late debajo del espacio en construcción. Referimos el concepto de competencia que se dibuja y se proyecta en el retrato del estudiante universitario, artífice conformante (y conformador) de la ciudadanía europea (Martínez y Haug, 2003). Si hemos de participar en la construcción de conocimientos compartidos, también debemos hacer que sobresalgan en los períodos formativos una dimensión competencial modulada por destrezas de tipo comunicativo y de interacción social, susceptibles de optimizar el aprendizaje del alumno y su mismo desarrollo personal y profesional en un contexto de vida caracterizados por la diversidad y la complejidad de esquemas perceptivos.

Por otra parte, una vez se establezcan los nuevos perfiles profesionales, los objetivos de los programas formativos referirán, sobre todo, competencias genéricas básicas, competencias relacionadas con la formación integral de las personas, y competencias específicas de cada titulación. Aparece, pues, la necesidad de adaptar programas por objetivos a programas por competencias. Estas, obviamente, no van a eliminar a los contenidos de conocimiento, sino que completarán como es debido la formación universitaria, potenciando al máximo la empleabilidad de los egresados.

Del tema de las competencias se ha ocupado ampliamente el *Tuning Educational Structures in Europe Project*

(González y Wagenar, 2003), apareciendo como exponente de un nexo entre competencia y enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, esperándose así un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo en el que las competencias, como bien dicen Bautista, Gata y Mora (2003), remiten a conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser.

Con lo que se propone, la formación y el trabajo del profesor universitario tendrá que plantearse de otro modo, y con urgencia. Saber de contenidos disciplinares de un campo de conocimiento no basta, por insuficiente, para la demostración de calidad en el proceso. Ahora lo que se nos pide es diáfano: enseñar y/o facilitar el aprendizaje de las competencias profesionales y académicas. Y puesto que las competencias conforman el núcleo de los contenidos curriculares, la función docente tendrá que abarcar también el diseño de la actividad de aprendizaje y el del mejor escenario para ejercitar un aprendizaje interactivo y cooperativo (ver Slavin, 2000; Cohen, Brody y Sapon-Shevin, 2004; Cruz Tomé, 2003).

Si cambia el centro de gravedad del proceso, situándolo en el aprendizaje del estudiante, de la misma forma tendremos que cambiar nuestro enfoque sobre la activación pertinente del proceso a fin de que sirva a los verdaderos propósitos de la formación, no otros que los de hacer profesionales con iniciativa, autonomía y capacidad para ayudar a resolver problemas en su comunidad.

Con todo esto *in mente* no puedo evitar preguntarme sobre el tiempo que tardaremos en modular las “teorías” implícitas de tantos cientos de colegas universitarios, apurando así las dinámicas de cambio acerca de las concepciones del aprendizaje de los alumnos, que será tanto como instalar a nuestra universidad en la dimensión y la dirección efectivas según el trazado de la convergencia.

5. Hablando del contenido

Procedamos ahora con un breve relato de los trabajos que tan generosamente han ayudado a componer este número de la **revista española de pedagogía**. Ya desde el comienzo del mismo monográfico podemos apreciar el alcance y profundidad de las ideas que encierra tan edificante propósito europeísta. Y es así gracias al trabajo del Profesor Rogelio Medina Rubio, Catedrático Emérito de la UNED. El título lo dice bien a las claras («Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior»), expresando, de entrada, una combinación clásica, con inequívoca necesidad de actualización.

Destacando las raíces del proceso (Maastricht, 1992) y poniendo de relieve las grandes declaraciones de su formulación (La Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003), el Autor subraya el amplio consenso existente en el pensamiento europeo en torno a las conocidas misiones de la universidad, apelando a una rutilante lista de nombres y obras.

Pero junto a la misión de la universidad hay funciones que esta debe satisfa-

cer por el bien social imprescindible en el transcurso histórico, hasta llegar a esta «sociedad del conocimiento», en cuyo marco se justifican, entre otras, la capacitación profesional en los valores que demandan los puestos de trabajo, tal como se definen en la presente coyuntura, la promoción de un espacio de aprendizaje permanente, o la formación para el ocio y para la ocupación racional del tiempo libre.

Con lo anterior, el Profesor Medina realiza un interesante ejercicio descriptivo acerca de las actuaciones principales que conlleva la creación de tan importante Espacio Europeo, caso de la comparabilidad y compatibilidad de grados y títulos, la convergencia de estructuras y funcionamiento de las enseñanzas, la adopción del sistema de créditos europeos, la implantación de sistemas homologables de garantía de la calidad de las enseñanzas, la promoción de la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores y personal administrativo entre las universidades europeas, o el fomento de la corresponsabilidad entre Estados, Universidades y Sociedad en general.

Y aún así, la condición primera ha de ser previa, a saber, clarificar más rigurosamente misiones y funciones. El momento es decisivo pues la universidad europea tiene que encontrar respuestas adaptativas a la sobrecarga de demandas que le llegan, que es justo el reto del EEES y de sus aspiraciones al logro de una Europa más unida y solidaria.

Naturalmente, todo cambio en profun-

didad que se lleve a cabo en un sistema de referencia conlleva modulaciones procedimentales a fin de operar coherentemente sobre los postulados que informan esa reforma. En la actual coyuntura universitaria, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje tendrán en la implantación del sistema de créditos europeos uno de sus más preclaros baluartes, motivo suficiente para ocuparnos de la oportunidad que representa tal novedad y para agradecer el análisis que nos brinda Cástor Méndez Paz, experto en el tema y actual Vicerrector de Organización Académica de la Universidad de Santiago de Compostela.

El principio de su aportación es suficientemente contundente: después de años privilegiando la investigación, hay que tomarse en serio la docencia universitaria, que llama a una nueva cultura del aprendizaje, acorde con la sociedad del conocimiento en la que andamos. Lo que no se puede pretender, arguye, es que los estudiantes aprendan todo lo que es relevante para el desempeño de su profesión, por lo cual es necesario asumir otra concepción donde el objetivo sea aprender a aprender, máxime cuando en dimensión laboral se ansían trabajadores con capacidad de innovación y de resolución de problemas.

Lo importante será conseguir que los estudiantes se vayan convirtiendo en aprendices autónomos, y ello implica que sepan actuar estratégicamente, combinando el aprendizaje de materias específicas con el aprendizaje de habilidades de pensamiento generales. No es casualidad que el nuevo paradigma educativo

se centre en la adquisición de competencias por los alumnos, que se revisan a la luz de *Tuning Project*, aglutinándolas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. En pocas palabras, el gran encargo de la universidad del siglo XXI no es otro que el de establecer las condiciones de una nueva cultura del aprendizaje, de un aprendizaje constructor de autonomía y que ha de seguir a lo largo de toda la vida.

El punto álgido del estudio aparece a continuación, lógicamente de la mano del concepto de crédito europeo y de sus principales implicaciones educativas, con afectación de planes de estudio, métodos de enseñanza y evaluación, o del papel de docentes y alumnos en la dinámica renovadora. Sobre lo primero, se trata de que los estudiantes no sigan adquiriendo conocimiento de forma fragmentada e incoherente. Y sobre lo demás, la programación de las materias contará con guías docentes, prestando especial atención a las competencias y a lo que es posible aprender en un tiempo determinado.

Pero el nuevo crédito europeo será una entelequia al margen de una nueva metodología docente en la universidad, con otros puntos de vista sobre tiempos y espacios de enseñanza-aprendizaje, y considerando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, amén de una forma nueva de evaluación cuyo objeto «debería ser tanto la progresión del estudiante en sí misma como el grado en que va asumiendo progresivamente la responsabilidad de este proceso a través de diferentes formas de andamiaje». Se entiende, pues, la complejidad de

la tarea docente de aquí en adelante, por lo que se impone —termina— mentalizar, formar e incentivar a los profesores universitarios.

Antes o después, como no podía ser de otro manera, teníamos que hablar de ciudadanía si hablamos en serio de EEES. Lo cual hace recomendable una propuesta de formación al respecto, que ahora incluimos gracias al trabajo de los Profesores Miquel Martínez y Francisco Esteban.

Pocos inicios de un estudio son tan explícitos en cuanto a razones circundantes a su objeto y propósito, pues plantean la formación universitaria en el EEES tanto en clave profesional como en clave ciudadana. Primero esgrimen que la formación universitaria de calidad no puede reducirse a una formación para la inserción laboral; luego aducen que esa formación será de calidad si contribuye, de hecho, a la inclusión social; y más tarde defienden que poca Europa tendremos sin una ciudadanía a la altura de las circunstancias históricas.

De todos modos, buenas razones requieren buenas condiciones y adecuadas orientaciones en pos de la ansiada meta. Pero si algo abunda en esta parte del planeta es, precisamente, la historia, marcadora de caracteres distintos que, además, permiten identificar modelos de universidad, con sus correspondientes vínculos entre organización y desarrollo de la ciudadanía. He ahí una interesante incursión en el tipo de universidad llamada “francesa o napoleónica”, burocratizada o de control estatal para más

señas, seguida por otro modelo cuyo epicentro es la universidad inglesa, más dada al servicio de la cultura, a la búsqueda de personas cultivadas y con cabeza ordenada. El repaso se cierra con la referencia del molde científico por antonomasia, no otro que el representado por el germano sello de Humboldt, en el que universidad y ciencia se retroalimentan sistemáticamente.

El interesante viaje por los modelos tiene un sugerente colofón de entronque con lo que realmente interesa en este caso. Dicho con sus propias palabras, la atención a la ciencia abre las puertas de la universidad a otra realidad que debería atender sin excusas. Es necesario sobrepasar en la formación universitaria la exclusiva centración en competencias profesionales.

Conviene hablar ya de aprendizaje de competencias ligadas a la formación para la ciudadanía en, para y desde la universidad. Se trata de un «saber atreverse», dicho sea a modo de sentencia que refleja —y se refleja— en los procesos de renovación pedagógica que hacen falta en la universidad, imposibles de divorciar del proceso de aprendizaje de competencias al que convoca, y compromete, el EEES. Porque no estamos ante un cambio de fachada, sino ante una nueva concepción de la universidad y de la formación que es deseable adquirir en su seno. Y, desde luego, tratando de formar para la ciudadanía, dos tipos de competencias aparecen prístinas: las de carácter específico (para el ejercicio de la ciudadanía) y las de carácter genérico (competencias éticas).

En este punto empieza el descenso operante de la propuesta que, no obstante, tiene que ser modulada por el tiempo de globalización en el que vivimos, por más que el ojo crítico mire hacia el aprendizaje de competencias para la ciudadanía europea. Pero sin dejar de marcar diferencias, en línea de continuidad con lo esencial, entre competencias básicas y competencias éticas, competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía, y competencias éticas para la construcción de un proyecto personal de vida.

Todos los grandes y reiterados Informes (La Sorbona, Bolonia,...) hablan de la urgencia de que las instituciones europeas de educación superior han de dar respuesta a las exigencias de la sociedad de la información o del conocimiento. Y por ello se incluye en este número un magnífico trabajo del Profesor Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna), en el que aborda, justamente, los desafíos de nuestras instituciones ante las nuevas tecnologías como elementos o instrumentos impulsores de procesos de innovación y mejora de la calidad pedagógica de la práctica docente en sus distintas modalidades, presencial y a distancia.

Además de referir su origen, se define el *e-learning* y se señalan ámbitos de aplicación de este aprendizaje que en la universidad es clave para su avance estratégico, por lo cual tendría que empezar a haber un centro coordinador a ese respecto.

Tratando de unir calidad educativa a tecnología en la educación superior, iden-

tifica cinco tipos de uso de Internet en nuestro contexto. De ellos el que muestra una vinculación directa con los procesos de mejora e innovación de la enseñanza tradicional es el Campus Virtual, que puede servir al desarrollo de dos grandes funciones pedagógicas: la red como apoyo a la docencia presencial y como escenario para la educación a distancia.

Es un hecho que Internet está transformando ya la enseñanza universitaria, dada la permutabilidad entre enseñanza presencial y enseñanza virtual. Así, teniendo en cuenta sus posibilidades, se establecen distintos niveles de integración y uso de los recursos, desde la edición de documentos convencionales en HTML, hasta la misma educación virtual o teleformación, pasando por la elaboración de materiales didácticos para el WWW, o el diseño y desarrollo de cursos *on line* semipresenciales.

Sin embargo, la propuesta en el proceso de convergencia que más afecta a la innovación metodológica es la de los créditos europeos, en cuyo marco, nos dice el Autor, las nuevas tecnologías pueden convertirse en recurso útil y fundamental en un proceso de enseñanza que se apoye más en el trabajo autónomo del alumno. Al lado de las implicaciones que ello comporta, cobra relevancia, entonces, el diseño y realización de materiales didácticos digitales o *webs* docentes como eje vertebrador del proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios.

He ahí un nuevo reto para el profesorado universitario, que se justifica con

razones y argumentos de peso (metodología flexible y adaptada a las características individuales, posibilidad de acceso a los materiales, desarrollo de proyectos colaborativos, impulso motivacional, costes de producción de materiales, etc.). Y porque no todo vale, ni mucho menos, se perfilan las ideas y los principios que deben presidir la tarea de generar materiales web de calidad para la docencia universitaria. Tal vez por eso se concluye subrayando la importancia del profesorado en el camino de la innovación y mejora de la calidad, la cual pasa por la transformación del aprendizaje, de acuerdo con lo que exige el "crédito europeo". En cualquier caso, termina, lo que cada universidad ha de procurar es la disposición y adecuada articulación de un Campus Virtual a los efectos señalados.

Por otra parte, a tono con el interés general por la dinámica emprendida, los profesionales de la educación demandamos análisis concretos sobre lo que nos afecta en este camino de la convergencia. Uno de los temas que, sin duda, preocupan es el de la formación del profesorado en Europa, cuestión que aquí abordan, propiciando claridad de perspectiva, los Profesores compostelanos José Manuel Vez Jeremías y Lourdes Montero Mesa.

Situando dos tendencias influyentes sobre la formación del profesorado en época reciente (globalización y reformas educativas), marcan rasgos institucionales de la convergencia emprendida en Bolonia-99, con énfasis en las políticas de evaluación de la calidad acordadas en Praga-02. Pero ese proceso inherente a la *Charta Magna* es de imposible aplicación al mar-

gen de la coherencia inter-sistema, lo que supone homologación —que no igualación— de titulaciones de educación. Ya en este punto ofrecen una propuesta de medidas para la convergencia en la homologación, parcialmente basada en estudios de la Red Temática Europea para la Formación del Profesorado en Europa (TNTEE). Con un doble nivel de responsabilidades: aquellas medidas que conciernen más a los Estados miembros de la UE, y aquellas que parecen más propias de la Comisión Europea. En el centro, rutilantemente, lo que tenemos es un problema de transparencia pues lo que la sociedad quiere es garantía de cualificación para el ejercicio docente, independientemente del país en el que se haya llevado a cabo la formación del profesor.

Y aunque la transparencia sea aspecto de interés compartido, los Autores no dejan de señalar la acreditación como vía de convergencia menos conflictiva, llegando a distinguir dos categorías de acreditación, a saber, la de naturaleza académica (focalizada en torno a criterios que caracterizan a la formación correspondiente al título académico al que conduce) y la de naturaleza profesional (basada en criterios asociados al nivel y dominio de una cualificación profesional).

Al final siempre nos encontramos con el gran reto de la calidad, ahora también vinculado con la convergencia en cuanto adecuación de procesos y titulaciones que tienen que ver con la formación y la profesionalización docente, sin olvidar que hemos de lidiar con un notable marasmo europeo al respecto. Y es por eso que no debemos confundir, ni dejarnos

confundir, vienen a decir, pues corremos el riesgo de que la calidad se convierta, una vez más, en arma arrojada de los gobiernos para atacar al sector educativo en general y a la formación y profesionalización del profesorado en la educación terciaria, en particular.

Terminan uniendo convergencia a resolución de la deletérea discontinuidad, aún prevalente, entre formación inicial y formación permanente, exigiendo que esta última sea vinculada ya a la Universidad con «U» mayúscula.

Sea como fuere, todos acordamos con rapidez que pocos asuntos hay tan importantes como el de la empleabilidad. Así quedó patente en la declaración de Bolonia y así hemos querido traerlo al Monográfico de la mano de dos conocidos expertos en el tema, Lieteke Van Vucht y Egbert de Weert, ambos de la Universidad holandesa de Twente. Los Autores reflexionan sobre las funciones de las universidades en los últimos tiempos, junto con las consecuencias para los currícula académicos y para la preparación de los estudiantes, teniendo en cuenta las demandas del mercado de trabajo. Aún centrándose en el contexto holandés se preocupan de situarlo en un marco internacional sin perder de vista las transformaciones históricas en la sociedad occidental, que tanto han influido en la idea de universidad: modernización y globalización.

A continuación, abordan las principales líneas del debate sobre el rol de las universidades en los Países Bajos y a nivel internacional, hasta Bolonia y los sub-

siguientes cambios en ese debate. Muestran también el cambio de énfasis que va de la preocupación por la producción de intelectuales y profesionales útiles al mercado de trabajo a otro centrado en la clase de competencias que deberían enseñarse a los estudiantes a fin de prepararles según los objetivos formulados en la declaración de Lisboa (2000).

Son precisamente las clases de competencias en el mercado de trabajo y el valor asignado en términos de competencias adquiridas y requeridas lo que pasa a merecer su atención. Antes de plasmar algunas conclusiones, bastante volcadas, por cierto, en el contexto del cambio hacia la estructura «bachelor-master», amplían su visión de la competencia académica, representándola bajo una conceptualización educativa de más amplio alcance, acertando a distinguir tres áreas de competencia para el diseño del currículo.

Estamos, pues, ante un tema crucial para el futuro de la universidad española y no sólo por la irreversible dinámica de convergencia acordada por las estructuras de gobierno supranacional, sino también porque los cambios que conviene gestionar de modo efectivo (aunque, eso sí, con prudencia y responsabilidad) nos harán mejores servidores del progreso individual y colectivo en el marco de una sociedad civil que avanza y se fortalece cuando hace del aprendizaje y el conocimiento su seña de identidad.

Dirección del autor: Miguel A. Santos Rego. Instituto de Ciencias de la Educación. Avda. de las Ciencias. Chalet n.º 3. Campus Sur. Universidad de Santiago de Compostela. 15782 Santiago de Compostela. E-mail: hemicchu@usc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XII.2004.

Bibliografía

- BAUTISTA, J. M.; GATA, M.; y MORA, B. (2003) La construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior: entre el reto y la resistencia, *Aula Abierta*, 82, pp. 173-189.
- CAJIDE VAL, J. (2004) *Calidad universitaria y empleo* (Madrid, Dykinson).
- COHEN, E.; BRODY, C.; y SAPON-SHEVIN, M. (2004) *Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education* (New York, State University of New York (SUNY) Press).
- CRUZ TOMÉ, M. A. DE LA (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, pp. 191-216.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.; GARCÍA RUIZ, M. J.; y VALLE LÓPEZ, J. M. (2004) *La formación de Europeos*. Documento síntesis del Simposio de Barcelona (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, Fase I (Bilbao, Universidad de Deusto).
- MARTÍNEZ, M. y HAUG, G. (2003) Universidad y ciudadanía europea, en *Actas del Simposio sobre la Formación de Europeos* (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- MECD (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (documento marco) (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes).
- MICHAVIDA, F. y CALVO, B. (2000) *La universidad española hacia Europa* (Madrid, Fundación Alfredo García Escudero).
- REDING, V. (2004) Una Europa más ciudadana, *El País*, 23 de octubre, p. 40.

SANTOS REGO, M. A. (2000) Vector pedagógico e profesorado universitario: sentido e sensibilidad, *Innovación Educativa*, 10, pp. 29-42.

SLAVIN, R. E. (2000) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica* (Buenos Aires, Aique).

Resumen:

La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión

El artículo sirve como marco general al contenido del Monográfico. En ese sentido, intenta situar algunas coordenadas de la idea central: el espacio europeo de la educación superior. También recuerda las principales expectativas en la dinámica de cambio que se va imponiendo a la luz de un nuevo paradigma en la enseñanza superior, junto a las razones del énfasis en las competencias para todo el proceso de aprendizaje. Finalmente, se presentan, resumidamente, los demás estudios configuradores de este número especial de la revista.

Descriptor: Universidad, proyecto educativo, convergencia europea, calidad educativa, crédito europeo.

Summary:

The University facing the process of european convergence: a challenge of quality for the EU

The article serves as a general framework for understanding the contents of this monographic. In this sense, we attempt to make clear some coordinates of the central idea, which is the European Space of Higher Education. Also, we recall the main prospects of the dynamics of change imposed in light of

the new paradigm in higher education, along the reasons for the emphasis on the competencies that affect the learning process. Finally, we present, briefly, the rest of the studies included in this special issue.

Key Words: University, educational project, european convergence, educational quality, european credit.