

# Presentación

---

*CECILIA M. RUIZ ESTEBAN*  
*Universidad de Murcia*

Desde que en 1998, con la Declaración de la Sorbona se inició en Europa un proceso para promover la armonización entre los sistemas nacionales de educación superior, pocos temas universitarios han provocado tanta controversia en los últimos años como la Convergencia con Europa. Es evidente que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no deja indiferente a ningún universitario. Los Ministerios de Educación de cada país miembro de la Unión refrendaron, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un EEES antes del 2010, con los siguientes objetivos estratégicos:

- Crear un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones que permitan fomentar el acceso al mercado laboral e incrementar la competitividad del sistema universitario europeo para que se convierta en un destino atractivo para los estudiantes y profesores de otras regiones del mundo
- Establecer un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales.
- Adoptar un sistema de créditos compatibles que promueva la movilidad.
- Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la Educación Superior a través del desarrollo de redes, proyectos conjuntos, organismos específicos de soporte, etc., para definir criterios y metodologías comparables
- Impulsar las dimensiones europeas necesarias en la educación
- Promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de Educación Superior europeas.

A esta declaración le han seguido otros encuentros y manifiestos que, aunque posiblemente menos conocidos, han contribuido a que nuestros dirigentes educativos hayan ido desarrollando el marco en el que debe producirse esta reforma. El más reciente de ellos ha tenido lugar en Bergen en Mayo de 2005.

Sin embargo, este proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior en el que están inmersas, con más o menos determinación, nuestras universidades, no es solamente un camino hacia la armonización de los sistemas y estudios de los distintos países integrados. Es, además, una gran oportunidad para la mejora docente y, por ende, para la mejora de la calidad de nuestras universidades. Pero, como cualquier reforma, cuenta con grandes defensores y también con grandes detractores. Provoca que la universidad española tenga que adaptar sus planes de estudio y modificar sus títulos, pero además implica cambiar la metodología docente.

El proceso de Bolonia, pues, se asienta en dos principios fundamentales: a) el diseño y desarrollo de las enseñanzas con el referente del logro de competencias profesionales; y b) la organización, gestión y control de la interacción docente en función del aprendizaje del estudiante. Se trata, sin duda, de dos buenos principios para tener calidad docente, pero, además, son condiciones indispensables si, como es el caso, nos preocupa formar profesionales cualificados, competitivos y capaces de desempeñar su trabajo en cualquier estado de la Unión.

Estos planteamientos obligan a un importante cambio de cultura pedagógica que no es fácil de resolver. La docencia basada en competencias profesionales y el aprendizaje choca, por un lado, con la concepción humanista de la Universidad española que cree en la producción y transmisión de conocimiento sin tener en cuenta las necesidades de la sociedad y su mercado laboral; por otro, con las concepciones y los hábitos docentes de muchos de nuestros profesores universitarios, formados en una cultura pedagógica de base típicamente disciplinar y de trabajo individualizado, en la que los contenidos de la materia son el referente principal de la planificación y acción didácticas, y en la que se ha malinterpretado la libertad de cátedra. Las propuestas convergentes rompen con esta cultura, porque:

1. la Universidad debe expedir títulos que provean a sus titulados de las suficientes competencias para acceder directamente a un puesto de trabajo sin una formación adicional obligatoria. En la actua-

- lidad, la mayoría de los licenciados españoles se veían obligados a cursar Master o cursos de formación de diversa índole para poder optar realmente a un puesto de trabajo, lo que prolongaba la edad de acceso al mundo laboral y nos hacía poco competitivos respecto a los graduados en universidades norteamericanas.
2. se necesita una gestión de la docencia desde el trabajo en equipos interdisciplinares, ya que las competencias profesionales son a menudo transversales e inciden en varias disciplinas a la vez.
  3. los contenidos a los que hacen referencia las competencias no son únicamente declarativos sino también procedimentales y actitudinales. La Universidad debe formar a sus graduados en todos ellos.

Es obvio que estamos hablando de un importante cambio para los docentes que no puede ser ni rápido ni fácil, incluso contando con la buena disposición de los implicados. Por ello, resulta imprescindible la intervención en este problema, del mayor número de instancias y con el máximo de recursos. Otras reformas educativas recientes en otros niveles educativos han fracasado en nuestro país, precisamente por descuidar los incentivos a los implicados y por no tener presente la formación necesaria para llevar a cabo con éxito el cambio propuesto ni las condiciones contextuales para que se produzca el salto de calidad esperado.

El Ministerio, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades, a su nivel y en coordinación, deben incentivar este cambio, con estímulos y apoyos al profesorado de muy diverso tipo: formación, asesoramiento, seguimiento y recursos. Y esto debe hacerse sin demora, porque los plazos del proceso de convergencia apremian.

Podemos caer en el error de creer que la solución vendrá de la mano de la transformación de los actuales créditos a los europeos (ECTS), o de los nuevos planes de estudio concebidos con y desde los nuevos planteamientos docentes. Esta posición peca de alguna ingenuidad. Sin duda, la transformación favorecerá alguna modificación de la cultura pedagógica, pero es dudoso que se produzca el cambio sólo con su aplicación. Los ECTS son una consecuencia obligada a los nuevos planteamientos docentes, más que el motor del cambio. Y el nuevo catálogo de títulos obedece simplemente a la armonización de los grados con el mercado laboral europeo. Si previamente no se modifican profundamente las concepciones y actitudes de los profesores, la transformación a los créditos europeos podría desembocar, en la práctica, en un mero cambio

de polinomio de contabilidad docente y curricular, y los nuevos grados y postgrados en un mero cambio de nomenclatura.

Con este monográfico pretendemos dar un paso más en la sensibilización, información y formación a los implicados en el proceso. Para ello, hemos seleccionado cuatro artículos que tratan diversos aspectos de la Convergencia Europea.

El primero de ellos está escrito por Francisco Marcellán, actual Director de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y versa sobre *“Criterios de Garantía de Calidad en Educación Superior: Praxis Europea”*. En él se reflejan las distintas tendencias europeas para garantizar la calidad universitaria de un marco internacional común como pretende ser el Espacio Europeo de Educación Superior. En la última de las reuniones internacionales de Ministros celebrada en Bergen en mayo de 2005 se adoptaron una serie de acuerdos para garantizar la calidad en los que Marcellán hace especial énfasis en este artículo. Por último, describe cuáles deben ser, a su juicio, las seis grandes líneas de trabajo de la ANECA en este contexto: la acreditación de las titulaciones, la evaluación institucional, la certificación de las menciones de calidad, la acreditación del profesorado, los estudios de prospectiva y la potenciación de las relaciones con Europa e Iberoamérica. Todo ello para servir de apoyo a la mejora de la Calidad de las titulaciones y las Instituciones que las imparten.

La segunda contribución la realiza María del Carmen Monreal (Responsable de formación para la Convergencia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla) que desarrolla un artículo sobre *“Las guías docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea”* en el que explica como las guías docentes pueden convertirse no sólo en una herramienta que facilite el aprendizaje autónomo de los estudiantes, sino que resulta un instrumento de reflexión para que los docentes nos replanteemos nuestra práctica profesional. De esta forma, las guías docentes se convierten en un elemento útil para la renovación de la docencia universitaria y para la innovación metodológica en la universidad. Con ello se pretende conseguir una mejora de la calidad en nuestras universidades. Monreal, termina el artículo dando unas orientaciones básicas para la elaboración de las guías docentes que debe constituirse en el eje vertebrador de todo proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, según la autora, permite promover el aprendizaje activo y la contextualización profesional de las mismas, a

través de la definición de las competencias que se quieren desarrollar.

Juana María Madrid, en la actualidad responsable de la Sección de Formación Universitaria del ICE de la Universidad de Murcia en su artículo *“La formación y la Evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior”* incide en la necesidad de proveer al profesorado de la formación adecuada si se quiere acometer la reforma con garantías de éxito. De la misma forma, señala la importancia de un cambio en la valoración de los méritos de la carrera docente. Según la autora, tras la L.R.U., la evaluación del profesorado para su posterior promoción se realiza en función de sus méritos investigadores dejando de lado los logros docentes. Este hecho ha pervertido la dedicación de unos profesionales cuya función básica debía haber seguido siendo siempre la docente. Una de las razones que siempre se han esgrimido en contra de la evaluación de la docencia ha sido la imposibilidad de establecer baremos adecuados que permitan acometer esta valoración de forma objetiva. Hasta ahora, la evaluación docente ha consistido en los años dedicados a esta actividad y los resultados de las encuestas al alumnado (criterio señalado como subjetivo y poco fiable por la mayoría). Un enfoque más integrador implica considerar la trayectoria docente y las actividades de mejora docente en las que el profesor se ha implicado. En este sentido, la ANECA ha desarrollado dos programas que, sin duda ayudaran a mejorar la calidad: un programa de evaluación de los planes de formación docente de las universidades y un programa de apoyo a las universidades para realizar la evaluación individual de la docencia de su profesorado.

Por último, Joan Mateo, decano de la Facultad de CC. de la Educación de la Universitat de Barcelona, presenta su trabajo: *“Los nuevos retos de la Educación Superior: los estudios de postgrado”*. El autor hace un recorrido por la estructura que deben tener los nuevos títulos en consonancia con la declaración de Bolonia, centrándose en un tema especialmente relevante en la actualidad como es el de los postgrados. Para ello, reúne y presenta de forma comprensiva la normativa al respecto, los procesos a seguir y los referentes de calidad más significativos. Es sin duda, un artículo que hace aportaciones relevantes y significativas para un proceso en el que se encuentran sumidas todas las Facultades; la definición y estructuración de los futuros estudios de postgrado.