

## CONTEMPLANDO BOLONIA: UNA DÉCADA DE ACONTECIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Referred to Bologna: a decade of events in the formation of the European Higher Education Area*

Dr. Ángel de Juanas Oliva

E-mail: [adejuanas@edu.uned.es](mailto:adejuanas@edu.uned.es)

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

**RESUMEN:** Han pasado más de diez años desde el acontecimiento más relevante de la reciente historia del Espacio Europeo de Educación Superior: La Declaración de Bolonia (1999). Durante los últimos tiempos la Unión Europea, al igual que otros organismos internacionales y nacionales, ha realizado numerosas propuestas que han transformado los modelos universitarios de la zona europea con el fin de hacer frente a nuevos requerimientos sociales.

Estos sucesos han afectado a las estructuras universitarias profunda y superficialmente. El escenario actual de Educación Superior ha cambiado el eje de la política universitaria europea, dirigiendo sus esfuerzos hacia nuevos modelos de formación centrados en el alumno y basados en criterios de calidad y excelencia. En las siguientes páginas, se profundiza en estos temas haciendo un recorrido por los principios y funciones de la Universidad y por todos los acontecimientos más destacados que rodean al llamado Proceso de Bolonia.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, Declaración de Bolonia, Universidad, Profesores, Estudiantes.

**ABSTRACT:** It has been over ten years since the most important event of the recent history of the European Higher Education Area: The Bologna Declaration (1999). In recent years the European Union, as well as other international and national agencies, has made numerous proposals that have transformed the university model of the European area to meet new social demands.

These events have affected the deep and superficial university structures. The current scenario of Higher Education has changed the focus of European university policy, directing its efforts towards new models of learner-centered education and based on criteria of quality and excellence. In the following pages, delves into these themes by a tour of the principles and functions of the University and all the major events surrounding the so-called Bologna Process.

**Key words:** European Higher Education Area, Bologna Declaration, University, Professors, Students.

**Fecha de recepción:** 18-VI-2010

**Fecha de aceptación:** 1-IX-2010

Durante siglos el saber se administraba desde las instituciones universitarias medievales, las cuales, de manera tradicional eran depositarias y garantes del conocimiento científico. Posteriormente, el modelo de investigación o humboldtiano de la universidad alemana del siglo XIX, comenzó la primera gran revolución universitaria estableciendo nuevos cometidos que sobrepasaban la función de transmisión del conocimiento a favor del progreso científico y la autonomía universitaria. Más adelante aparecieron otros modelos de universidad como el tutorial de la Universidad de Oxford; el napoleónico basado en la centralización y uniformidad de las instituciones educativas superiores; y, el americano que concibe a la universidad como una empresa de servicios con un marcado enfoque estándar hacia la investigación.

En la actualidad, el escenario de la Educación Superior en Europa ha cambiado. Los modelos universitarios clásicos se han visto superados debido a los múltiples acontecimientos acaecidos mundialmente, tales como: el crecimiento demográfico, el aumento de la renta *per cápita*, la aparición de países recientemente industrializados y altamente competitivos, el envejecimiento de la población europea, los flujos migratorios, etc. A tal efecto, la Unión Europea (2000:19) afirmó que Europa cambiaba a un ritmo comparable al de la Revolución Industrial. Así mismo, apuntó varios factores como los causantes de esta transformación, entre ellos: el surgimiento de nuevas tecnologías digitales, la biotecnología, el comercio y el desarrollo de nuevos medios de comunicación y transportes. Todos estos determinantes han tenido una profunda repercusión en la Educación Superior, sobre todo en los países desarrollados, pues «*en apenas un siglo se ha pasado de una universidad minoritaria a una universidad de masas*<sup>1</sup>» (Rumbo, 1998:11). De hecho, la preocupación por tratar de dar respuesta a los cambios sociales exigió asumir nuevos retos abocando a las políticas internacionales a convertir a la universidad en un recurso más del desarrollo social y económico de los países.

A su vez, se ha de tener en consideración que la situación de los sistemas universitarios europeos durante la última década del siglo XX no resultaba ser demasiado halagüeña para poder abarcar todos los desafíos propuestos, sin que ello supusiera un esfuerzo monumental para los países y las instituciones universitarias implicadas. En este sentido, Brew (1995) puso de relieve

---

<sup>1</sup> Según la UNESCO (1998), el número de estudiantes universitarios se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

algunos aspectos que definían la situación en la que se encontraba la universidad, entre los que conviene señalar: el alejamiento de la realidad social y de la actividad económica que rodeaba a la Academia; la diversificación de instituciones universitarias y los diferentes usos del concepto de universidad que se dieron; la masificación de la universidad que fue llevada a cabo con los mismos recursos financieros; el descuido hacia la formación para la docencia; etc.

Por otro lado, durante los años previos al Proceso de Bolonia, los países miembros se dieron cuenta de la existencia de «nuevos competidores» en la administración del conocimiento y en la producción del mismo, como por ejemplo los institutos científicos de investigación de las empresas privadas (Oria, 2006). Para Goodlad (1995), estos competidores surgieron porque las instituciones universitarias avanzaban lentamente y no podían cumplir las funciones que la sociedad demandaba. Este hecho, relanzó la necesidad de que el sistema de gestión de las universidades se asemejará cada vez más al de las grandes compañías empresariales con el fin de dirigir sus esfuerzos financieros a la búsqueda de nuevas vías de autofinanciación.

Como es lógico suponer después de tantas y tan substanciales transformaciones, a finales del siglo XX la idea de universidad necesitaba ser revisada para ajustarse a estas nuevas premisas (Medina, 2005). Tal y como aparece en el sexto párrafo de la Carta Magna de las Universidades Europeas<sup>2</sup> (1988), se refiere a la universidad como: «*Institución autónoma que de manera crítica produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza*».

Esta acepción cobra mayor sentido si se profundiza en los principios fundamentales de la Universidad recogidos en este mismo documento. El primer principio, se refiere a la autonomía de la institución universitaria y su principal fin: la transmisión de cultura de manera crítica, la investigación y la enseñanza. El segundo principio, tiene que ver con la actividad docente en la que dos elementos son indisolubles, por un lado la enseñanza y por otro la actividad investigadora. El tercero de ellos, hace alusión a la libertad de investigación, enseñanza y formación dentro de las universidades. En consecuencia, los poderes públicos y las universidades deben garantizar y promover este principio. Finalmente, el cuarto principio hace alusión a la misión de la Universidad como transmisora del conocimiento sin fronteras y la movilidad de los docentes y alumnos. Este último, se refiere a la propia

<sup>2</sup> Documento elaborado por la Asociación Europea de Universidades en la Universidad de Bolonia. Puede consultar este documento en la siguiente dirección electrónica: <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/eees/documentacion/antecedentes> (consulta de 1 de octubre de 2010)

etimología del término universidad que según el diccionario de la *Real Academia de la Lengua* (2001) proviene del latín *universitas* (-*atis*.) que quiere decir universalidad.

La visión universal de la educación se recogió en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI de Delors y cols. (1996). En este documento, se planteó la conveniencia de que la política educativa se diversificará suficientemente y no se concibiera como un elemento de exclusión más. En la tercera parte del informe, dedicada a *Orientaciones de la educación básica a la universidad*, se plantearon las cuatro funciones esenciales de la universidad (véase Figura.1). En las dos últimas está presente la idea de universalidad.

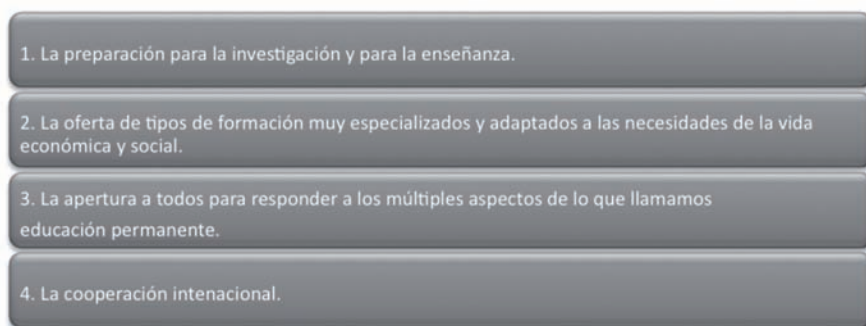
- 
1. La preparación para la investigación y para la enseñanza.
  2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
  3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente.
  4. La cooperación intencional.

Figura 1. Funciones esenciales de la universidad. Delors (1996).

Cuatro años más tarde se publicó el Informe Universidad 2000 realizado por Bricall para la CRUE<sup>3</sup>. En este documento la universidad quedó definida como:

*Una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados* (Bricall, 2000:3).

Igualmente, el informe destaca tres funciones de la universidad: la *función sociabilizadora* (que se ocupa de la preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales); la *función orientadora* (encargada de revelar las capacidades de los individuos); y la *función investigadora y de extensión cultural* (que pretende aumentar la base de conocimientos de la so-

---

<sup>3</sup> Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Se trata de una asociación sin ánimo de lucro de ámbito estatal, constituida en 1994, formada por las Universidades públicas y privadas españolas. Este organismo se encarga de promover la reflexión sobre las finalidades y problemas universitarios, orientando sus planteamientos con criterios que van más allá de los intereses de sectores o grupos particulares. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: <http://www.crue.org/>

ciudad). Estas funciones pusieron de relieve que la universidad no debía contentarse con transmitir ciencia sino que debía crearla (combinando docencia e investigación), dar un sentido práctico y profesional a la formación de los estudiantes, y colaborar con la sociedad en la difusión del conocimiento (Zabalza, 2002).

Este marco previo a la iniciativa de Bolonia, permite entender los motivos por los que los diferentes organismos de la Unión Europea emprendieron un proceso a favor de la convergencia dando lugar al comienzo de una nueva dimensión europea en Educación Superior.

### **Orígenes del marco europeo de enseñanza superior**

Desde los orígenes de la Unión Europea, la Educación Superior ha sido una constante en política educativa (Sánchez Delgado y Gairín, 2008). Tomando como referencia el trabajo de Valle (2006) encontramos numerosos antecedentes al Proceso de Bolonia que se sitúan en la década de los 90, como por ejemplo la *Carta Magna de las Universidades Europeas*, dada a conocer el 18 de septiembre de 1988 y, curiosamente, escrita en Bolonia. En ella, se apuntaban los principios fundamentales de la universidad, y los medios para lograr llevarlos a cabo. Del mismo modo, se hizo referencia a la necesidad de facilitar el intercambio de información y documentación entre universidades europeas, que llevaran a cabo iniciativas científicas interuniversitarias y que alentaran la movilidad de profesores y estudiantes.

Otro documento relevante, fue el *Memorándum* sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea. Se presentó por la Comisión el 5 de noviembre de 1991 y se publicó a primeros de 1992. Pretendía poner en marcha un proceso de debate abierto a todas las instituciones relacionadas con la Enseñanza Superior. El propio Memorándum señala que «*está concebido para servir como base de discusión, especialmente en las propias universidades e instituciones de enseñanza superior*» (p.65). A lo largo del informe encontramos numerosos aspectos que merecen ser tenidos en consideración, sin embargo uno destaca por encima del resto debido a su influencia a posteriori, se trata de la importancia que se otorgó a la función de la universidad como transmisora y generadora de conocimiento, a la vez que debía mostrarse abierta a las necesidades concretas de cada campo profesional y formar a los ciudadanos en asociación con empresas.

A lo largo de esos años, surgió otro documento previo a la *Declaración de Bolonia* de gran relevancia pues se trataron temas fundamentales que serían objeto precursor del origen del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata del Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región Europea, dado a conocer el 11 de abril de 1997 en la Convención de Lisboa. De la lectura del documento se

pueden extraer tres grandes objetivos que los estados miembros del Consejo de Europa y los estados miembros de la Región de Europa de la UNESCO<sup>4</sup> se marcaron prioritarios: 1) el reconocimiento de las cualificaciones de Educación Superior; 2) informar suficiente y claramente sobre los sistemas de evaluación para facilitar el reconocimiento de las cualificaciones; 3) determinar sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas.

### **El Proceso de Bolonia: comienzo y desarrollo del EEES**

En estos momentos, se está en condiciones de afirmar que el llamado «Proceso de Bolonia»<sup>5</sup> representa uno de los eventos más destacados dentro de toda la política educativa de la Unión Europea.

La gestación del EEES se materializó en la Declaración de la Sorbona. El 25 de mayo de 1998, los ministros responsables de la Educación Superior de los cuatro países más poblados de la Unión Europea: Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido decidieron participar en la creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, «*donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa*» (párrafo 14°).

Esta zona europea de Educación Superior supondría a los sistemas educativos de cada uno de los estados miembros, la adaptación de estructuras y currículos para hacer converger sus intereses. Un año más tarde, exactamente el 19 de junio de 1999, esta primera intención se concretó en la *Declaración de Bolonia*. Se trata del documento más importante de todo el proceso, puesto que en él se tomaron decisiones de gran calado por parte de un número de países firmantes considerable (un total de 29).

En la *Declaración de Bolonia*, se recogieron los principios de la *Sorbona* y se propusieron una serie de objetivos fundamentales del proceso para constituir el EEES (párrafos 10 a 15): 1) adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y que pueda ser comparable, promocionando el Suplemento al Diploma; 2) asumir un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: grado y postgrado; 3) establecer un sistema de créditos, como el sistema ECTS; 4) promover la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio de estudiantes y profesores; 5) princi-

---

<sup>4</sup> Acrónimo de su nombre en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Se puede encontrar información en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=29011&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (consulta de 1 de octubre de 2010).

<sup>5</sup> Las nuevas tecnologías permiten que Internet se convierta en la mejor herramienta para realizar el seguimiento del proceso y encontrar documentos disponibles en versión digital. Existen varias páginas de referencia: <http://www.mec.es>; <http://europa.eu.int>; [http://www.crue.org/espaeuro\\_docs.htm](http://www.crue.org/espaeuro_docs.htm); junto con múltiples páginas de universidades permiten el acceso a información en tiempo real.

piar la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; y 6) impulsar la dimensión Europea en la Educación Superior.

Paralelamente a la cumbre de Ministros, los días 29 y 30 de marzo del 2001, se celebró una reunión en la Universidad de Salamanca por parte de más de 300 Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con sus principales organismos representativos. En esta reunión se produjo la fusión de la Asociación de Universidades y la Confederación de Rectores de la Unión Europea dando lugar a la Asociación de Universidades Europeas (EUA)<sup>6</sup>. El objetivo de este encuentro fue realizar aportaciones sobre el proceso de Bolonia a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que iba a tener lugar un año más tarde en Praga. Entre las aportaciones se distinguieron una serie de principios a tener en cuenta en todo el proceso por parte de las instituciones universitarias: 1) la autonomía de las universidades; 2) la educación como servicio público abierta a todos los ciudadanos; 3) la Universidad como generadora de conocimiento, mediante la realización de la investigación; y 4) la articulación de la diversidad.

En Praga, apenas dos meses más tarde, tuvo lugar el 19 de mayo de ese mismo año una nueva convención de Ministros. En ella, se añadieron tres nuevos Estados miembros: Chipre, Croacia y Turquía. En el denominado *Comunicado de Praga* se reafirmaron los objetivos propuestos en *Bolonia* y se plantearon nuevas consideraciones relativas al papel del Aprendizaje Permanente, la participación de los estudiantes en el diseño del EEES y la promoción del atractivo del EEES en el resto del mundo.

Al igual que sucediera con anterioridad, el 4 de julio de 2003, la EUA reunió en Graz (Austria) a más de 300 rectores de 40 países europeos, agencias de la UE, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, y otras agencias y países latinoamericanos como observadores. La Convención de Graz tuvo lugar con el fin de realizar propuestas por parte de las Instituciones Europeas de Educación Superior a la cumbre de Ministros de Berlín que se celebraría en septiembre de ese mismo año. Las aportaciones de las Instituciones de Educación Superior se dieron a conocer en la *Declaración de Graz*. Se trataron cinco grandes temas: los problemas de equidad; acceso y movilidad; atención al estudiante; impulso de la investigación; y garantías para la calidad desde la creación de un marco legal para Europa.

---

<sup>6</sup> La Asociación Europea de Universidades (EUA, por sus siglas en inglés. Organización que representa a más de 750 universidades europeas y conferencias nacionales de rectores de 46 países. Se puede encontrar información completa en la siguiente dirección electrónica: <http://www.eua.be/index.php> (consulta de 1 de octubre de 2010)

Seguidamente, tuvo lugar la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Berlín los días 18 y 19 de septiembre de 2003. En esta conferencia el número de países implicados se amplió con siete nuevas incorporaciones: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Antigua república Yugoslavia de Macedonia, Rusia, Serbia y Montenegro y Vaticano. En esos momentos, eran 40 países los implicados en el proceso. Como consecuencia de la conferencia se dio a conocer la *Declaración de Berlín*. Se trató de un breve documento en el que se hizo un repaso del proceso y se introdujo como primicia la posibilidad de ampliar el EEES a otras regiones del mundo. El aspecto más destacado que se trató en esta cumbre fueron las prioridades marcadas por los Ministros dentro de los objetivos estipulados para la configuración del EEES en *Bolonia*. La primera, asegurar la calidad<sup>7</sup>. Para ello, se responsabilizaba a los estados de evaluar la calidad mediante las agencias nacionales responsables. Además, debería incluirse un sistema de evaluación externo y, por lo tanto, establecer un sistema de acreditación<sup>8</sup> y certificación. En este sentido, la ENQA<sup>9</sup> fue la encargada de acordar unos resultados, procedimientos e indicaciones para que las agencias correspondientes a los diferentes países pudieran emitir sus informes. La segunda prioridad fue el compromiso por parte de todos los estados de implementar el nuevo sistema de dos niveles (*grado y posgrado*) para el año 2005. Por último, la tercera prioridad fue el reconocimiento de títulos. Según lo acordado, en el año 2005 todos los alumnos graduados deberían recibir el Suplemento al Diploma sin gasto adicional y en un idioma de amplio reconocimiento dentro de la Unión Europea.

Dos años más tarde, se celebró una nueva Convención de la EUA. Esta vez tuvo lugar en Glasgow, entre el 31 de marzo y el 2 de abril de 2005. Como resultado de la reunión se hizo pública la Declaración de Glasgow. La primera convicción surgida en la reunión es que unas «*universidades fuertes*» supondrían una «*Europa fuerte*». A lo largo de los treinta y cuatro puntos que trata la declaración se suscribe la idea de que era esencial un debate estratégico universitario que aborde la inversión política en Educación Superior.

<sup>7</sup> En un principio se consideró que la calidad de las instituciones venía determinada desde dentro de las organizaciones, de la administración o de cualquier grupo que tuviese poder (Municipio, 2005). En la actualidad, se entiende como características de una entidad que le dan capacidad para satisfacer las necesidades y la norma ISO 8402 (1994) como aptitud de una entidad para satisfacer unas necesidades expresadas o implícitas.

<sup>8</sup> Se refiere a un procedimiento por el que una agencia comprueba que los certificados otorgados por las universidades cumplen con los requisitos mínimos de calidad. Por tanto, se trata de una evaluación en base a una serie de estándares de calidad.

<sup>9</sup> Acrónimo del nombre oficial en su denominación inglesa: European Net Quality Assurance. Red Europea de Garantía de la Calidad. Organismo creado al amparo de la Recomendación del Consejo 98/561/EC de 24 de septiembre 1998 y en respuesta a las sugerencias que aparecen en la Declaración de Bolonia de 1999 para garantizar la calidad de la enseñanza.



Por otro lado, los miembros de la EUA se comprometieron a: 1) introducir métodos de enseñanza innovadores, reorientar los currículos mediante el diálogo con empresas tratando de asumir el reto de la educación académica y la profesional; 2) incrementar los esfuerzos para la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante e implantar el sistema ECTS; 3) dar mayor prioridad a la dimensión social de la Universidad, desarrollando políticas de acceso para garantizar la igualdad de oportunidades; 4) tratar de implicar a los estudiantes como socios plenos en el proceso hacia el EEES.

Aproximadamente un mes más tarde (19 y 20 de mayo de 2005) se celebró una nueva Conferencia de Ministros de Educación en Bergen (Noruega). En la *Declaración de Bergen* participaron un total de 45 países (se sumaron: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania). En esta reunión se valoró el estado de los objetivos propuestos por el proceso de Bolonia, haciendo especial hincapié en las tres prioridades marcadas en Berlín. En relación a la primera prioridad, se estimó que casi todos los países disponían de agencias de calidad que trabajaban en coordinación con la ENQA. En cuanto a la segunda prioridad, el sistema de dos niveles, se señaló que ya estaba prácticamente en marcha en la mayoría de los países implicados. En tercer lugar, en cuanto al reconocimiento de títulos, se indicó que se encontraba en una fase avanzada.

En el año 2007, entre el 29 al 31 de marzo, se llevó a cabo una nueva Convención de Instituciones europeas de Educación Superior organizada por la EUA. Tras la convención se comunicó la *Declaración de Lisboa*. En la misma, se debatió sobre el futuro de la Educación Superior tras 2010, se realizó una visión general del estudio Trends V<sup>10</sup> y se trataron los principales asuntos vinculados al EEES. De la convención se extrajeron cinco recomendaciones: 1) la internacionalización del modelo universitario europeo; 2) relanzar la investigación; 3) destacar la importancia de la gestión y control de calidad en la enseñanza universitaria; 4) impulsar nuevos modelos de financiación e innovación; 5) la comunidad universitaria debería estar predispuesta al cambio y continuar con el proceso de Bolonia más allá de 2010.

Dos meses más tarde, en Londres, el 18 de mayo de 2007 se celebró otra Convención de Ministros. En la *Declaración de Londres* se trató de dar respuesta a los desafíos del mundo globalizado tal y como hace alusión su epígrafe. A los 45 países implicados se añadió la república de Montenegro. En esta declaración, se reafirmó el compromiso alcanzado para implantar el

---

<sup>10</sup> Proyecto de la EUA que pretende facilitar información fiable sobre la manera en la que se está desarrollando la investigación en la Unión Europea. Elabora estudios periódicos y presenta documentos en los que se analizan los cambios experimentados y las nuevas tendencias. Estos documentos pueden encontrarse en: <http://www.eua.be/index.php?id=128#c399> (consulta de 1 de octubre de 2010)

EEES plenamente en el año 2010. Se confirmó que, en líneas generales, el balance de la situación del proceso estaba siendo positivo. Se reconoció que todavía quedaban pendientes obstáculos en el avance hacia el EEES. En cuanto a la estructura de los estudios, se destacó el objetivo de fomentar el desarrollo de itinerarios de aprendizaje más flexibles que eliminaran las barreras al acceso y progreso entre los ciclos. Asimismo, se propuso el desarrollo de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y la carga de trabajo del estudiante. En cuanto a la certificación de calidad y Registro europeo de Agencias de Calidad en el EEES, se mostraron avances en el reconocimiento de la acreditación y decisiones de mejora de la calidad.

Más recientemente, entre el 18 al 21 de marzo de 2009, las universidades europeas volvieron a reunirse en Praga para debatir sobre los retos mundiales y las estrategias europeas para sus universidades. Bajo el marco de la actual crisis económica y su impacto, se propuso a los líderes políticos combatir la crisis mundial invirtiendo en Educación Superior e investigación dado que constituyen un motor de la recuperación económica. Del mismo modo, se propusieron «diez medidas de éxito para las universidades europeas en la próxima década». Estas medidas pretendían ofrecer a los ministros unas líneas de actuación modelo para promover la excelencia y la innovación en la docencia, investigación y transferencia del conocimiento. Ese mismo año, se celebró el 28 y 29 de abril en Lovaina, la que hasta el momento ha sido la última de las Conferencias de Ministros. En esta reunión se evaluaron positivamente los logros del Proceso de Bolonia y se establecieron las prioridades para los próximos diez años en el EEES.

Ante la crisis financiera, los ministros subrayaron la importancia de una educación superior europea dinámica y flexible con una clara orientación social, dado que ha de tratar de estar al servicio de la comunidad e implicarse en la cohesión social y el desarrollo cultural. Con este fin, el aprendizaje a lo largo de la vida y el reto de ampliar la participación en la educación superior cobran un interés renovado. En otro sentido, un hito a tener en consideración fue la constitución del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) que, entre otros, pretende: coordinar la organización de las Conferencias de Ministros; supervisar los avances de las medidas adoptadas en dichas cumbres; crear una red para informar y promocionar el Proceso de Bolonia al margen del EEES; entre otros.

### **Elementos estructurales del EEES**

La instauración del EEES constituye la reorganización de las instituciones de Enseñanza Superior hacia la búsqueda de un denominador común que respete sus individualidades pero que a la vez permita su adaptación a las demandas de la sociedad global y del conocimiento, en lo que se ha ve-

nido a llamar convergencia de los sistemas de educativos de Educación Superior. Esta transformación exige cumplir los acuerdos formulados en los diferentes textos que definen, concretan y dan cuerpo al EEES. Pagani (2002) habla de una serie de elementos básicos de la convergencia hacia el EEES, entre ellos señala la normalización de formatos (certificados y títulos) acreditando la calidad de las enseñanzas, el Suplemento al Diploma, la nueva estructuración del currículo por ciclos y los ECTS. A estos elementos básicos, tal y como señala Villa (2010), debería incluirse la creación e impulso de titulaciones conjuntas. A continuación, se toma como referencia la propuesta de este autor y se presentan cada uno de los pilares o elementos estructurales para la armonización del sistema educativo universitario europeo (Figura.2).



Figura. 2. Elementos estructurales del EEES.

### ***La organización del currículum universitario en base al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos***

La estructura de los títulos y materias siguiendo las normas de los ECTS -*European Credit Transfer System*- «es la decisión de nivel europeo más importante para la reorganización de los planes de estudio» (Goñi Zabala, 2005: 32). La iniciativa de los ECTS<sup>11</sup> surge en 1989, promovida sobre la base de los planteamientos del programa ERASMUS-SOCRATES en el que ya se utilizó un

<sup>11</sup> Programa piloto ECTS. European Community Course Credit Transfer System o European Credit Transfer System.

sistema para dar respuestas a las dificultades surgidas por convalidaciones en los diferentes intercambios de estudiantes. En los inicios permitía a las universidades de distintos países la transferencia de créditos, así como facilitar el reconocimiento del trabajo realizado por los estudiantes en el extranjero (Colás y Pablos, 2005; Medina, 2005; Wanegaar y González, 2006). A este sistema se refirieron tanto la Declaración de Bolonia de 1999 como el Comunicado de Praga de 2001.

Lo que se pretendió con este nuevo sistema, es que los estudios realizados en cualquier institución universitaria europea fueran reconocidos dentro de los márgenes del EEES. De esta manera, se garantiza la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea.

El significado de los créditos ECTS ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en la actualidad la mayoría de instituciones europeas basan la asignación en la idea del trabajo del estudiante y su relación con los resultados de aprendizaje<sup>12</sup> tal y como sugiere la *Guía de usuarios de ECTS* publicada por la Comisión Europea en 2004.

La consecuencia de esta nueva forma de entender los ECTS es que al valor de transferencia se añadió el valor de acumulación. De tal manera, el ECTS pasó a ser un Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación (González y Wanegaar, 2002) con una doble función (Goñi Zabala, 2005). La primera, la función de *acumulación*, porque permite la adición de créditos obtenidos en diferentes universidades que sigan este modelo de organización curricular para la obtención de las diferentes titulaciones superiores. La ANECA (2004) explica el término acumulación de la siguiente manera:

*Los créditos se acumulan según un plan educativo que las universidades diseñan en el contexto de las directrices de los objetivos educativos y de los perfiles académicos y profesionales de cada carrera en Europa. Los créditos acumulados deben de responder a un diseño educativo y ser las piezas de ese diseño. Las universidades son, en último término, las responsables del reconocimiento de los créditos para un programa determinado (p.10).*

La segunda, la función de *transferencia*, en tanto que los ECTS permiten que las diferentes instituciones educativas convaliden y por tanto reconozcan

---

<sup>12</sup> El concepto de resultados de aprendizaje fue abordado por González y Wanegaar en la primera fase del proyecto Tuning (2000-2002). Se trata de formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar en una sola unidad o módulo de curso o a un periodo de estudios. Se determinan en función de las llamadas competencias genéricas y específicas que resultan ser el objeto de los programas de enseñanza en Educación Superior. Igualmente, van más allá de la programación por objetivos puesto que se asocian a criterios de evaluación y reflejan el nivel que se ha alcanzado en el mismo. Véase el informe final de la Fase I (2003). Se puede encontrar en [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?Option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&asc\\_desc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?Option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc_desc=DESC) (consulta de 1 de octubre de 2010)

esta formación de manera casi mecánica. De estas ideas se deduce una de las aportaciones más relevantes del nuevo sistema de créditos: la confianza mutua entre instituciones. Resulta evidente que sin esta confianza la transparencia y la acumulación no podrían llevarse a efecto en el nuevo sistema de equivalencias y reconocimiento de estudios.

Al mismo tiempo que se abordan las singularidades de este sistema, no se deben dejar de señalar las repercusiones más significativas que están sucediendo como consecuencia de la implantación de los ECTS. Así, para Sánchez Delgado y Gairín (2008:19):

*El crédito europeo de transferencia y acumulación (ECTS) aparece, por tanto, como un punto de referencia que permite la colaboración y el trabajo en conjunto para lograr la transparencia y calidad en la formación que se exigen en la actualidad. Su adopción implica una reorganización conceptual y operativa de los sistemas formativos para adaptarse a la nueva prioridad centrada en los estudiantes.*

En esta línea, Gairín, (2003) destaca una tripleta de cambios sustanciales que tienen un gran impacto en los sistemas universitarios europeos (Figura.3): cambios en los modelos de programación curricular que tendrán que llevar a cabo los docentes universitarios; cambios en las titulaciones. Como consecuencia de la estructura por ciclos y los ECTS se tendrán que definir los perfiles profesionales para cada titulación; y cambios en la organización institucional y en la dedicación del profesorado.

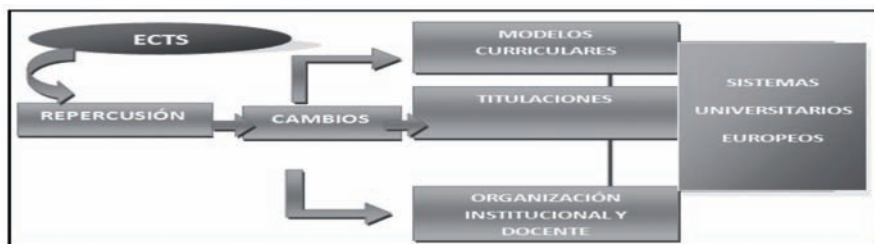


Figura.3. ECTS: repercusiones en los sistemas universitarios europeos.

Fuente: Elaboración propia.

En parte, estas repercusiones han podido generar dificultades en la implantación del sistema de ECTS. Para Valcárcel (2003), los cambios en los modelos metodológicos y de programación curricular por parte de los docentes universitarios representan la cuestión más comprometida para la implantación de los ECTS. A día de hoy, el sistema ECTS constituye un modelo consolidado y en expansión. Sin embargo, sigue suponiendo todo un desafío para la universidad pues conlleva cambios en la estructura de los sistemas educativos europeos y además implica una reorganización conceptual de la

enseñanza en el paso de un modelo centrado en el docente a un modelo de aprendizaje en el que el protagonista es el alumno.

### *Establecimiento de una estructura común por ciclos en la Enseñanza Superior*

Para garantizar un mayor ajuste a la realidad laboral, flexibilidad, equivalencia y reconocimiento de títulos en el marco de la Unión Europea, se ha asumido una nueva arquitectura compartida de titulaciones. La nueva estructura 3+2+2 gira en torno a dos niveles principales: el primer y el segundo ciclo. Dentro de la misma, no se debe pasar por alto la existencia de un tercer nivel, si bien su implantación en los sistemas europeos de Educación Superior no tiene el mismo impacto.

El primer ciclo, también llamado Grado (Bachelor), proporciona una titulación con un marcado carácter profesional y es condición indispensable para poder acceder al segundo ciclo. La duración de éste primer nivel viene a ser de cuatro años.

El segundo ciclo, Postgrado (Máster), tendría una duración de uno a dos años. La formación en estas titulaciones sigue dos planteamientos diferenciados. Por un lado, estudios con una tendencia hacia la especialización profesional y por otro, un enfoque netamente académico. En los últimos tiempos, se advierte la posibilidad de establecer postgrados en los que se combinen los dos planteamientos anteriores.

Respecto a los estudios de doctorado, se habla de un tercer ciclo o nivel que seguirá siendo un postgrado y habilitaría para la investigación. Una de las exigencias más importantes de esta estructura cíclica, es determinar el perfil profesional de cada titulación detallando las características propias de cada grupo profesional y definir los aprendizajes necesarios para que el estudiante sea competente en su actividad profesional (Cano 2005 y 2007; Gairín, 2005). Para ello se hace necesario tener presente modelos de referencia para el desarrollo de currículos basados en competencias (Rue, 2007). En este sentido, en el año 2001 se puso en marcha el Proyecto Tuning<sup>13</sup>. Se trata de una iniciativa para analizar, fijar puntos de referencia y comprensión mutua para estructurar titulaciones conforme a la convergencia. Fue desarrollado conjuntamente por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda) y financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa SÓCRATES. Una de sus características principales es la aplicación de una

---

<sup>13</sup> El nombre de Tuning proviene del verbo inglés «to tune» que significa ponerse a punto. Se suele referir a instrumentos musicales. Algunos sinónimos en castellano podrían ser: afinar, ajustar o acordar. El nombre está formulado en gerundio puesto que se pretende aclarar que está en proceso de desarrollo. Se puede encontrar información en: <http://www.tuning.uni-deusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182> (consulta de 1 de octubre de 2010)

metodología basada en cinco grandes ejes: el trabajo por competencias genéricas, la articulación de las competencias específicas, el sistema de créditos ECTS, la asunción de un nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y la evaluación de la calidad. En este sentido podríamos hablar del pentágono metodológico del Proyecto Tuning (Figura 4.).



Figura 4. Ejes de la metodología del proyecto Tuning. Fuente: Elaboración propia.

La estructura cíclica de las carreras es una vía a tener en cuenta para flexibilizar los currícula. La idea fundamental es facilitar al máximo los tránsitos entre las diferentes titulaciones y ofrecer a los estudiantes continuidad en su formación. Sin embargo, Zabalza (2003:47) señala: «*Uno de los riesgos de la estructura cíclica es que acabe rompiéndose la unidad e identidad de las carreras*». En este sentido, tal como se plantean las nuevas titulaciones, la formación genérica tiene lugar en el primer ciclo, por lo que los alumnos pueden no encontrar un sentido único y propio a sus estudios.

### ***El Suplemento al Diploma***

Es un documento adjunto al título que aporta información sobre la formación adquirida por un titulado y sus competencias profesionales. En ningún caso es un sustituto del título, sino un complemento que trata de hacerlo más fácil de comprender y comparar entre diferentes instituciones académicas. En la creación del Suplemento al Diploma<sup>14</sup> (*Diploma Supplement*) participaron expertos de la Unión Europea, del Consejo de Europa y de la UNESCO.

<sup>14</sup> Se puede encontrar información al respecto en la siguiente dirección electrónica: [http://ec.europa.eu/education/policies/rec\\_qual/recognition/diploma\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_es.html) (consulta de 1 de octubre de 2010).

El Suplemento al Diploma (SD) facilita la libre circulación de titulados asegurando transparencia acerca de la certificación de logros y capacidades alcanzados dentro de un sistema homologable en las diferentes titulaciones europeas de Educación Superior. Para ello, se han unificado criterios a la hora de homologar y reconocer títulos y otros méritos.

Otro aspecto importante de la aplicación del SD, es la aportación al estudiante de una titulación fácilmente comparable que asegure objetividad e imparcialidad. Permitirá un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo redundando en una mejora de la empleabilidad a nivel nacional e internacional.

### *Los sistemas de acreditación*

Otro de los elementos estructurales de mayor importancia que se manifiesta en el proceso de Bolonia es la creación de sistemas de acreditación que regulan la calidad de las enseñanzas impartidas en virtud de los requerimientos del EEES. La garantía de la calidad está ligada directamente a dos procesos que guardan una estrecha relación: acreditación y evaluación de la calidad (Dittrich, 2004). Medina (2005:33) resume el desempeño de estos dos procesos de la siguiente manera:

*Los sistemas de evaluación implican procesos internos de autoevaluación, aplicados a programas docentes e instituciones, con posible revisión externa a cargo de expertos externos a la propia institución universitaria. Los sistemas de acreditación suponen procesos de evaluación realizados por organismos externos a las Instituciones de educación superior y a los Gobiernos.*

Los diferentes países comenzaron a evaluar la calidad de sus sistemas a raíz del «Proceso de Bolonia» con una doble finalidad. Por un lado, revisar y ajustar aspectos que presentan dificultades, y por otro dar respuesta desde la evaluación a los procesos de convergencia iniciados en Bolonia (Westerheijden, 2001).

El compromiso para desarrollar la acreditación a nivel institucional, nacional y europeo sucedió en la Declaración de Berlín (2003). Para cumplir el acuerdo, los estados miembros encargaron a la agencia ENQA el desarrollo de un conjunto de procedimientos y pautas para asegurar unos niveles de calidad elementales en los programas universitarios europeos tal y como se recoge en el documento «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (2005). Las propuestas recogidas en este informe fueron aceptadas por los Ministros europeos en la Declaración de Bergen (2005) y pasaron a constituir un referente en el ámbito europeo. Estas propuestas de la ENQA son: 1) *la garantía interna de calidad de las instituciones*. Tiene que ver con que las universidades dispongan de instrumentos para conocer si realmente están cumpliendo unos mínimos requisitos preestablecidos; 2) *seguir los criterios para la garantía de calidad de las agencias*;



y 3) la *garantía externa de calidad de las instituciones*. Las universidades han comprometido a ser transparentes en sus procesos pero también a someterse periódicamente a una evaluación externa para confirmar que están llevando a cabo su trabajo de manera adecuada.

En España tenemos la ANECA, se trata de una agencia de acreditación estatal creada por el Consejo de Ministros el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la LOU<sup>15</sup>. Este organismo tiene como función originaria evaluar la calidad de los centros y titulaciones universitarias aunque en la actualidad desarrolla otras acciones con la finalidad de adecuar al contexto europeo la universidad española. Asimismo, la ANECA y las agencias de acreditación autonómicas, al igual que otras agencias de otros países responden ante la sociedad en materia de homologación y formación de las diferentes universidades. Para Rue (2007:5), asistimos a un momento en el que las agencias de acreditación acentúan el sentido de adaptación en la medida que su presión en función de criterios, plazos y otros referentes, promueven el cambio en el interior de las universidades.

Hasta el momento, según Vez y Montero (2005:114-115) la acreditación ha seguido dos vías diferenciadas. Por un lado, la que podría llamarse acreditación académica de una institución o de un programa de formación que conduce a una titulación académica y se sostiene en base a los criterios que caracterizan el título en cuestión. Se relaciona con el proceso de reconocimiento a nivel nacional y transnacional.

### *Creación de titulaciones conjuntas*

Las titulaciones conjuntas ocupan un lugar destacado en política europea desde los comienzos del Proceso de Bolonia<sup>16</sup>. Durante estos últimos años, las diferentes instituciones de educación superior de distintos países de la Unión Europea han tratado de desarrollar y poner en marcha módulos, cursos y planes de estudio de manera asociada (*Declaración de Praga*, 2001). La principal finalidad de estas actuaciones, es la promoción de la cooperación a nivel inter-institucional en Enseñanza Superior y fomentar la dimensión europea de la educación superior.

Para Tauch y Ravhvargers (2002) las titulaciones conjuntas todavía no han llegado a desarrollarse por completo. En un estudio realizado para la

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU). Artículos 31. Garantía de la calidad y 32. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación. El desarrollo del proceso de acreditación contemplado en estos artículos se recoge en el R.D 49/2004, de 19 de enero sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 22.1.2004).

<sup>16</sup> En la *Declaración de la Sorbona* se hace mención expresa a la creación e impulso de titulaciones conjuntas en el marco de la Unión Europea (1998:2).

EUA a través del programa SÓCRATES, con apoyo de la Comisión Europea, estos autores señalaron que las expectativas relacionadas con el desarrollo de las titulaciones conjuntas eran altas y relevantes pero, por el momento, estas titulaciones están siendo más comunes en los niveles de Máster y doctorado. En los próximos años, se pretende dar respuesta adecuada a los problemas que han ido surgiendo de la puesta en funcionamiento de estas acciones formativas. La propuesta de crear titulaciones conjuntas se encuentra en construcción pues demanda un replanteamiento de estructuras y políticas institucionales. No obstante, representa una apuesta por avanzar en el EEES tanto en profundidad como en integración.

### **Apreciaciones sobre el desarrollo del Proceso de Bolonia en nuestro país**

Desde el comienzo del proceso, España ha mostrado predisposición por asumir las propuestas de Bolonia. La reforma de la universidad era inaplazable y la convergencia de los sistemas educativos superiores europeos suponía una respuesta loable ante los retos sociales del nuevo siglo. Evidentemente, las principales apuestas de Bolonia (entre las que se encontraban: la homologación de titulaciones, el avance del conocimiento, la movilidad de estudiantes, la integración de los graduados en el mercado laboral europeo, etc.), representaban soluciones válidas para convertir el EEES en un instrumento de modernización de las universidades donde la flexibilización del currículo, la formación del estudiante mediante las nuevas metodologías docentes y el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación se convertirían en ejes vertebradores.

Lamentablemente, con el paso del tiempo, la sensación generalizada es que el proceso de cambio no ha sido todo lo bueno que podría haber sido. Profesores, investigadores, personal de administración y servicios, y estudiantes han alzado la voz para demandar una mayor participación en la implantación del EEES en España. La principal crítica a Bolonia ha sido la imposición, por parte de las autoridades, de las diferentes medidas adoptadas por los Ministros europeos, sin tener en consideración la pluralidad de opiniones de los principales protagonistas. De tal manera que, ha quedado latente cierta sensación de que, en gran medida, los cambios en la universidad están supeditados a los designios del mercado. Quien exige una rápida respuesta por parte de los países vinculados y antepone sus intereses al diálogo entre los protagonistas.

En otro sentido, como ya se ha mencionado, los nuevos planteamientos de Bolonia están enfocados a la formación universitaria que la sociedad y el mercado laboral demanda, esto implica, entre otras cosas, una orientación contraria al paradigma educativo tradicional. Precisamente, la repercusión de este cambio de orientación no ha sido adecuadamente prevista, dando

lugar a críticas y resistencias más o menos veladas por parte del profesorado que ha visto como se ha echado encima una transformación educativa, sin tener tiempo de reacción para poder formarse y atender a las nuevas necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, Villa (2010) habla de las «malas prácticas» que se han desarrollado en España durante el Proceso de Bolonia. El autor apunta cinco grandes inconvenientes que han sembrado dudas sobre la viabilidad del proceso en los distintos sectores de nuestra universidad. El primero de ellos, la «desidia política» entendida como la dejadez de las administraciones para poner en marcha las medidas legislativas y ejecutivas necesarias que suponen la reforma de la educación superior. El segundo de ellos, la existencia de una evidente «falta de liderazgo institucional» por parte de nuestras universidades que ha traído consigo un elevado grado de incertidumbre sobre el EEES e imprecisiones sobre las estrategias a seguir. El tercero de ellos, consecuencia del anterior, la «desinformación» que se ha venido prodigando por parte de los medios de comunicación y las administraciones educativas. El cuarto inconveniente es la excesiva «burocratización» de los procesos universitarios. Finalmente, el quinto inconveniente es la «falta de recursos» entendida como la deficiencia tanto sobre el nivel de recursos económicos como intelectuales para una adecuada puesta en marcha del proceso de Bolonia.

Analizando las diferentes críticas a la actual reforma universitaria en España, nos topamos con argumentos de peso que ponen de relieve que no está siendo un camino fácil de recorrer. No obstante, nadie se ha atrevido a decir que el cambio fuera a ser sencillo, rápido y satisfactorio ante la totalidad de intereses.

En estos momentos, no estamos ni mucho menos en la recta final del proceso hacia el EEES, queda mucho camino por recorrer, sobre todo si tenemos en cuenta los resultados del informe *TRENDS V<sup>17</sup>* (2007). En dicho documento se advierte que España es uno de los últimos países en implementar la estructura en tres ciclos prevista en la reforma. Este documento también recoge que las universidades españolas se sienten menos autónomas para responder de manera efectiva al reto de proporcionar educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*) que las universidades europeas en su conjunto.

En definitiva, el tránsito hacia el EEES sigue en marcha. Las diez prioridades señaladas en la Declaración de Lovaina para los próximos diez años ponen de relieve que España deberá realizar un esfuerzo considerablemente mayor que el realizado hasta el momento para alcanzar los objetivos.

## Referencias

ANECA (2004). *El crédito Europeo. Programa de Convergencia Europea*. Madrid: ANECA. Extraído el 6 de junio de 2006 desde <http://www.aneca.es/publicaciones/publi.asp>

Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Extraído el 4 de octubre de 2006 desde <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.

Colás, P. y Pablos, J. (Eds.) (2005). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.

Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones de la COM. Extraído el 7 de marzo de 2007 desde <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (1998). *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

Conferencia de Ministros Europeos (2001). *Declaración de Praga. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Praga*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/DocsEU.html>.

Conferencia de Ministros Europeos (2003). *Declaración de Berlín. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Berlín*. Extraído el 14 de enero de 2005 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2003-comunicado-berlin.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2005). *Declaración de Bergen. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergen*. Extraído el 14 de noviembre de 2006 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2005-comunicado-bergem.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2007). *Declaración de Londres*. Extraído el 16 de diciembre de 2007 desde <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>.

Conferencia de Ministros Europeos (2009). *Declaración de Lovaina*. Extraído el 21 de noviembre de 2009 desde [http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX*. Madrid: UNESCO/Santillana.

Dittrich, K. (2004). *Los instrumentos comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares. Trabajo presentado en Seminario sobre Instrumentos Metodológicos Comunes para la Evaluación y Acreditación en el Marco Europeo*. Julio, Santander (España). Westerheijden, D. (2001). Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe alter the fall of the Wall and alter Bologna. *Quality in Higher Education*, 7 (3), 233-245.

ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005). Extraído el 12 de febrero de 2008 desde [www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)

EUA (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. EUA: Bolonia. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/antecedentes>.

EUA (2001). *Declaración de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde <http://www.crue.org/espaeuro/euroalldocs.htm>

EUA (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Extraído el 21 de diciembre de 2008 desde [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES\\_DeclFINAL\\_Graz.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.pdf)

EUA (2005). *Declaración de Glasgow. Strong Universities for a Strong Europe*. Extraído el 21 mayo de 2009 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/eua>

EUA (2007). *Declaración de Lisboa. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common purpose*. Extraído el 23 de junio de 2009 desde <https://portal.ocu.es/portal/page/subsites/especiales/forac/ees/documentacion/eua>

EUA (2009). *Declaración de Praga. European universities—looking forward with confidence*. Extraído el 20 de diciembre de 2009 desde <http://ees.universia.es/documentos/asociacion/index.htm>

Gairín, J. (2003). El profesor universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (119-139). Madrid: Síntesis.

Gañi Zabala, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación. Los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University.

Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.

Oria, M.R. (2006). La implementación del Proceso de Bolonia en España. Análisis del caso español y desarrollo europeo. *Conferencia Internacional sobre E-learning, NTics y Tecnologías de la Educación*. Noviembre, Lisboa.

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe técnico ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters.

Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Rumbo, B., 1998. *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Delgado, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE-UCM.

Tauch y Ravhuargers (2002). *Estudio sobre Máster y Titulaciones conjuntas en Europa*. Extraído el 13 de diciembre de 2007 desde <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/6706118A-524C-49C6-8003-6286E54AD0D/4787/Doc24.pdf>

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde [http://www.etsit.upv.es/paees/pdf/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)

Valle, J.M. (2006). *La unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia educativa*. Madrid: CIDE-MEC.

Valle, J.M. (2010). *La convergencia europea en la Educación Superior*. En A. de la Herrán, F. Pérez y V. Díaz (coords.), *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia* (pp.13-46). Madrid: Fundación UAX.

Veiz, J.M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 101-122.

Wagenaar, R. (2002). Nuevas perspectivas sobre el ECTS como Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos. Extraído el 28 de noviembre de 2007 desde <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=17>

Wagenaar, R. (2006). ECTS, volumen de trabajo del estudiante y resultados del aprendizaje. En VVAA, *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Sócrates-Tempus* (pp.33-55). Extraído el 11 de junio de 2008 desde [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

