

VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

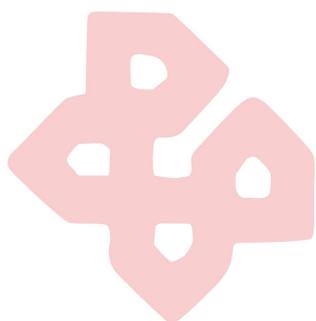
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 23/10/2009

Fecha de aceptación 22/03/2010

## ¿ES NECESARIA LA RED EUROPEA DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

*Is necessary the European Higher Education Network?*



*Miguel Pérez Ferra y Rocío Quijano López*

*Universidad de Jaén*

*E-mail: [mperez@ujaen.es](mailto:mperez@ujaen.es), [rquijano@ujaen.es](mailto:rquijano@ujaen.es)*

### **Resumen:**

*Desde esta colaboración se pretende justificar la importancia que tiene la Red Europea de Educación Superior para llegar a la consecución de una ciudadanía europea, a través de la movilidad. Partimos de la consideración de una realidad cultural estática, dinamizada por los procesos formativos que se generan en la Universidad y que puede responder a esos referentes esenciales, a partir de los cuales se inicie el desarrollo de una ciudadanía común. Se hace alusión a los desencuentros habidos para determinar los referentes culturales de la Red y a su necesidad para definir el desarrollo de su plataforma conceptual, básica y previa para establecer el desarrollo de acciones organizativo-pedagógicas. Del mismo modo, se hace referencia a la dejación de liderazgo que ha hecho la Universidad a la hora de comandar este proceso de cambio, así como las consecuencias que puede tener para las universidades de tradición napoleónica la imposición de una cultura anglosajona.*

***Palabras clave:** Red Universitaria de Educación Superior, Referentes culturales comunes, valores emergentes, formación profesional del docente.*

### **Abstract:**

*This paper intends to justify the importance of the European Higher Education Network for European citizenship through mobility. We start from culturally static reality, stimulated by teaching processes generated at the University, which can respond to these essential referents and which start the development of the common citizenship. I allude to the disagreements about cultural referents of the Network and the necessity to define the development of its conceptual organization, basic and prior to establishing the development of organizational and pedagogical actions. Similarly, a reference is made to universities' neglect of leadership when leading this process of change, as well as the consequences it may have for universities of the Napoleonic tradition..*

***Key words:** European Higher Education Network, common cultural referents, emerging values, teachers' professional training.*

## 1. ¿Qué entendemos por red universitaria?

Mucho se ha hablado y se sigue hablando del EEES, cuyas dos dimensiones fundamentales se pueden concretar en un nuevo enfoque del aprendizaje basado en la adquisición de competencias, así como en el desarrollo del *European Credit Transfer System* (ECTS), dimensiones que conforman los dos aspectos básicos en el proceso de aprendizaje que se desea incorporar al EEES. A todo ello se ha hecho referencia con mayor o menor fortuna en este tiempo pero, realmente, no se ha profundizado en los aspectos esenciales que integran la nueva estructura o concepción de la enseñanza superior en Europa, ni se ha planteado de modo práctico y eficiente cómo desarrollar competencias, ni tampoco se ha profundizado en algo anterior a ello, en cómo definir el entramado axiológico que conforma la EEES.

La Red es necesaria si responde a las necesidades que plantea Europa; es decir, si configura una plataforma axiológica capaz de dar sentido a las acciones emprendidas; si permite aglutinar esfuerzos y aportaciones que definan y enriquezcan el ideal de ciudadanía que demanda la Unión Europea, en adelante UE; si permite establecer referentes que constituyan un entramado capaz de facilitar las relaciones e intercambios entre profesores y entre alumnos de distintas universidades (movilidad) mediante acciones formativas de carácter científico y didáctico-disciplinar.

Atendiendo a esos presupuestos, la REES nace o debe hacerlo asumiendo la existencia de un núcleo cultural valioso, que se nutre de la tradición. Pero esa realidad cultural objetiva se halla instalada en la estancamiento, razón por la que es necesario que las universidades sean capaces de insuflar dinamismo a esa realidad cultural estática, aportándole una nueva dimensión que acrisole cultura tradicional y realidades vividas en el presente, a través de procesos interactivos, normalmente aquilatados por la acción dinámica de la educación. Esa es, nada más y nada menos, la tarea a realizar, que va a aportar identidad a la Red, a la vez, que permitir el desarrollo de los procesos didáctico-pedagógicos que se han de desarrollar en su ámbito de acción. Sin embargo, trascender del ámbito de la especulación al de la realidad no es fácil, pues, además de voluntad decidida de los agentes intervinientes, se necesita formación previa (conceptualización e institucionalización de la nueva realidad), que Gimeno Sacristán (2001) ha definido del siguiente modo: *“El bagaje cultural que media en todo este proceso representa la complejidad, riqueza y conflictos de la vida social que nos envuelve”* (p. 11).

El modelo de red al que aludimos es mucho más amplio y afecta a más aspectos que los meramente pedagógico-didácticos, cierto es que los conforma, los hace posibles, se nutre de ellos y los integra, pero los trasciende, lo cual nos permite considerar que tiene como última finalidad el ámbito de lo político, en el sentido de “polis”, entendiéndolo como tal la configuración de una ciudadanía que pueda compartir vínculos culturales y, posteriormente, vínculos jurídicos, surgidos de una convivencia común. En este proceso, el papel desempeñado por la cultura y la educación son fundamentales, cuyos vínculos se cimentan en la compasión, *“entendida como disposición activa permanente a obrar y no como mera emoción pasajera”* (Gimeno Sacristán, 2001, 116).

Nowicka-Skowron y Szopa (2000) también se han pronunciado sobre este tema, pero desde una perspectiva que pone el acento en lo meramente académico, afirmando que: *“El conocimiento académico por las universidades asociadas es una condición preliminar para crear el espacio europeo abierto para que profesores y estudiantes puedan iniciar los procesos de movilidad”* (p. 1). Pero para que ese reconocimiento se lleve a cabo es necesario

compartir referentes culturales comunes, sin los cuales sería difícil el desarrollo de los procesos de movilidad tal y cómo son entendidos; es decir, si no se estableciesen unos vínculos preliminares entre la realidad institucional de diversas universidades, vínculos que no solo afectan a los procedimientos a desarrollar, sino a algo previo: al modo de entender la vida universitaria. Si se pretendieran iniciar acciones formativas sin un sustrato cultural compartido, no habría formación, ni siquiera la posibilidad de compartir docencia entre dos o más universidades a través de la movilidad de los Erasmus, ya que cuando no hay un referente cultural común, es harto difícil compartir posturas y, consecuentemente, equivalencias en el modo de estructurar las materias y títulos.

Esa sintonía solo puede ser consecuencia de un sentido compartido de lo que es la ciencia desde una vertiente epistemológico-didáctica. Si no fuese así, estaríamos ante la posibilidad de establecer vínculos de amistad entre profesores y entre alumnos de distintos países, que no es poco, pero que no es la finalidad última de estos procesos de movilidad: Se trata de compartir intereses culturales, para lo cual los afectos son necesarios, pero no suficientes. Parte de la solución al problema está en la posibilidad de que el sustrato cultural al que hemos aludido se puede nutrir desde diferentes opciones y en que las instancias políticas lleguen a un acuerdo sobre cuál o cuáles de ellas opciones puede ser el punto de partida.

## 2. Referencias que no llegan a ser referentes

Llegados a este punto, podríamos afirmar que la REES necesita buscar y articular antecedentes que se constituyan en referentes para dinamizar el proceso surgido en Bolonia, cuyo fin último es la configuración y consolidación de una ciudadanía europea. Las redes son indispensables en este proceso porque la identidad del ser humano es esencial para su desarrollo personal y lo es por la necesidad que tiene el individuo de formarse un concepto de sí mismo, de singularizarse como persona respecto a los demás y de desarrollar su autoestima. Pero todo ello solo es posible si se ha adquirido el concepto de pertenencia, de identificación con una sociedad que le debe servir de referente. Ese concepto existe, pero la cuestión está en integrarlo en otro más amplio y común a todas las naciones de la UE.

Clarificados algunos presupuestos que hacen necesario un referente social común, surgen inmediatamente algunos interrogantes: ¿Cuál o cuáles podrían ser esos referentes? ¿Pueden realizar la función que se espera de ellos? ¿Por qué razones se pretende erigirlos como tales? ¿Podría haber intereses de parte que dificultan su consideración como referentes sociales? Gómez-Chacón (2003), refiriéndose a ello, ha entendido la identidad europea: *“como un calidoscopio en constante evolución, articulado entre la percepción del pasado y la búsqueda de un futuro coherente”*, afirmación que nos sitúa ante la siguiente cuestión. ¿Qué contenido cultural mínimo es necesario para la construcción de esa identidad? Perspectivas y modelos los hay, pero preferimos acotar su número y presentar tres de ellos que a nuestro juicio pueden considerarse más relevantes.

Una primera aproximación a cómo configurar la identidad supranacional de la UE podría quedar definida mediante la identificación de valores comunes, a partir de principios intangibles, cuya manifestación más razonable fuese el respeto a las reglas democráticas. Sin embargo, esos principios, que son asumibles en el ámbito de los discursos especulativos, no tienen el arraigo y la concreción que surge cuando han sido concretados, compartidos y vividos por pueblos vecinos a través de experiencias acrisoladas por la costumbre y paso del

tiempo. Estamos hablando de una concepción que tendría sus referencias en la Ilustración, cuyo gran error fue ir mediante el concepto más allá del concepto, circunstancia que la invalidó, en gran medida, como movimiento de transmisión cultural para la ciudadanía. Amorós (2004) se ha referido a ello afirmando el problema de la Ilustración ha sido:

El haber generado una retahíla de pares binarios jerarquizados donde se pone de manifiesto que los conceptos ilustrados solo se constituyen en función de sus exclusiones, de sus ‘afueras constitutivos’” (p. 68).

La segunda referencia a la que aludimos plantea los valores y la erudición, como suma o confluencia de herencias culturales originales, múltiples y dispares. Nos referimos a la cultura judeo-greco-romana-cristiana. Este modo de entender la realidad cultural de Europa, genera una red compartida de referencias, de convergencias, que oscila entre la concepción de un mestizaje cultural adquirido después de los orígenes de la cultura griega y romana y la coexistencia, más o menos conflictiva, de una pluralidad de componentes, quizás indisociables, si no inadecuados para la fusión.

Entendemos el planteamiento como realidad difícilmente alcanzable, en tanto en cuanto no parte de una síntesis integradora, sino de un principio dialógico entre estas culturas, entendidas, no como patrimonios culturales, sino como lógicas distintas para cultivar la dialéctica, donde el contenido mínimo de la cultura europea no está en la memoria histórica, sino en una actitud central, permanente, con respecto a la herencia de la historia europea, que conduce constantemente al replanteamiento de ideas, valores o principios adquiridos. Sobre los análisis anteriores planea la amenaza de considerar el contenido de la unidad europea como el resultado de un proceso intelectual abstracto, distinto y distante de la realidad comprensible, que no está al alcance de los ciudadanos de la Unión. De modo que:

“La configuración de un referente común para Europa no puede quedar en la abstracción, ya que en este caso sería de difícil identificación por sus ciudadanos” (Pérez Ferra, 2009, p. 112).

Abogamos por una tercera vía que también considera la síntesis de las culturas aludidas anteriormente, pero no entendida dicha síntesis como plataforma para generar discursos dialécticos, sino como verdadero referente histórico para que los ciudadanos se reconozcan como pertenecientes a una misma identidad supranacional.

Para construir un sentido de pertenencia a la UE ha de surgir un sentimiento compartido de identificación, más allá de lo que puede ser la cooperación política, las formas burocráticas o el aprendizaje de las lenguas. Estaríamos, más bien, hablando de un campo de representaciones y de actitudes surgidas del pueblo llano, e intuitas en un espacio físico de contornos no rigurosamente definidos, pero sí previsibles, cuya energía dinamizadora fuese el anhelo constante por el encuentro, anhelo cuyas señas identificativas serían las representaciones y disposiciones orientadas hacia la sociedad de pertenencia, hacia las sociedades vecinas y hacia las sociedades más lejanas, a las cuales se atribuyen características compartidas, características específicas y una contribución variada, diferenciada, en sus dinámicas históricas, de modo que todo ello contribuya a que las instancias creadoras de normas y reglas sean consecuencia de la voluntad de los ciudadanos: la centralidad o núcleo aglutinador de todas ellas sería la cultura greco-romana.

Esta última postura, que asumimos como la más razonable de las tres expuestas, tiene su concreción política más representativa en la concepción que mantienen los unionistas sobre la consolidación de la identidad de Europa, unidad que fundamentan en la cooperación de los estados que la integran, integrada por atributos culturales compartidos que mantienen

la pertenecía a una Europa de los ciudadanos. Pero la propuesta unionista dibuja un panorama que no tendría futuro mucho más allá del oeste del río Vístula; sin embargo, aportaría un marco referencial común sólido.

Aunque la concepción descrita, a nuestro entender, es más sólida que la que plantean los federalistas, basada en intereses de mercados, también presenta problemas por resolver, ya que los unionistas manifiestan posturas encontradas sobre cuáles podrían ser los referentes compartidos que deberían definir la identidad de la ciudadanía europea. Considérese que cuando se elaboró el borrador de la Constitución Europea se produjeron notables desencuentros entre quienes abogaban por asumir rasgos identificativos pertenecientes a la cultura cristiana y aquéllos otros que optaban por los principios introducidos en el siglo XVIII por la Ilustración. Dicho lo cual, a qué conclusión parcial podríamos llegar: a que la UE no tiene aún definidos sus rasgos identificativos sobre los cuáles consolidar un EEES., y sí serías dificultades para determinarlos, que no han de ser obstáculo para reconocer su necesidad y procurar el éxito de la misma. Lo que sí es cierto es que a través de decretos no se van a dinamizar y mucho menos consolidar esos procesos.

### 3. ¿Por qué una Red Europea de Educación Superior?

Tal y como queda planteado el EEES, consideramos que su necesidad es manifiesta, otra cuestión es si los procedimientos, los modos y los tiempos utilizados o la adscripción casi sobrevenida a un nuevo espacio cultural sean los más adecuados. Abordaremos la justificación de su necesidad atendiendo a tres momentos; en primer lugar, nos aproximaremos desde una perspectiva genealógico-histórica; posteriormente, realizaremos una aproximación filosófico-antropológica y, por último, acudiremos a una perspectiva educativo-cultural, que viene a ser la resultante de las dos primeras aportaciones.

#### 3.1. Perspectiva genealógico-histórica

La UE, entendida como marco político y de convivencia, apenas cuenta con cincuenta y dos años de existencia, los que van desde la firma del Tratado de Roma en 1957, hasta la fecha. Si en aquel tiempo solo se hacía referencia a la formación profesional, y de modo no estatuido, considerándola como acción que podría mejorar la calidad de la producción, a partir del Tratado de Niza, en 2001, la U.E. da un giro de ciento ochenta grados y plantea la educación como ámbito determinante, no solo para mejorar la calidad en la producción y consiguiente aumento de la competitividad, sino también y, sobre todo, para generar el referente necesario a fin de establecer la cohesión de una futura ciudadanía europea, entendida como: *La consolidación de la identidad de Europa, basada en atributos culturales compartidos, que mantienen la pertenencia a una Europa de los ciudadanos*” (Pérez Ferra, 2009, p. 112).

Lo cierto es que los políticos no se han puesto de acuerdo en definir esos atributos, razón por la cual las universidades deberían asumir un papel impulsor y de arbitraje en la determinación de los referentes que puedan dar lugar a una ciudadanía europea. Sin embargo, resulta paradójico -casi incongruente, diríamos- que para alcanzarlos se haya pretendido desposeer a las universidades europeas continentales de sus señas de identidad, señas que constituyen el punto de partida más viable para iniciar el movimiento hacia la

constitución de una ciudadanía europea, y se haya impuesto por decreto la cultura universitaria anglosajona, desplazando identidades y contextos institucionales.

Atendiendo a lo afirmado, se podrán desarrollar procedimientos, articular acciones, llevar a cabo intercambios entre alumnos y entre profesores, pero no se podrán definir objetivos realistas ni plantear redes entre universidades si no hay un sustrato conceptual común que integre y trascienda al Suplemento Europeo al Título que, en definitiva, es un recurso de naturaleza normativa para materializar la pretendida homogeneidad. Pero, sobre todo, la ausencia de este sustrato común puede llevar al profesorado a enfrentarse precipitadamente a la gestión de un nuevo currículum, sobre el que no posee el dominio suficiente. En realidad, solo se ha atendido a la gestión de los nuevos elementos sustantivos del currículum desde la perspectiva procedimental y desde la concepción conductista. No sería, por tanto, extraño que la escasa información de que disponen los profesores universitarios sobre las nuevas concepciones de la práctica en el aula, siempre orientada al hacer, fuese un elemento distorsionante para incorporar las nuevas concepciones que han de afrontar los docentes.

Sin ánimo de ser exhaustivos y atendiendo a los razonamientos anteriores, nos llevarían a considerar que llevar a cabo un cambio cualitativo que aporte un valor añadido de calidad a los procesos formativos de universitarios, preocupación constante de los ministros de educación de los países integrantes de la UE es harto difícil sin la Red. Pero no es menos cierto que la Academia no ha hecho nada por asumir el liderazgo de un proceso que ha surgido allende instancias universitarias, ni tampoco se ha mostrado desde la misma preocupación definida por prepararse para asumir la gestión y el desarrollo técnico-pedagógico necesarios para abordar nuevos retos que plantea la prácticas educativa, sucediendo todo ello, permítasenos la comparación, de modo parecido a como si se hubiese querido transmitir el racionalismo cartesiano al análisis de la acción práctica, desatendiendo sus esenciales dimensiones éticas y culturales. Someramente descritas estas justificaciones genealógico-históricas sobre el decurso de la UE, nos adentramos en la consideración de la segunda perspectiva enumerada.

### 3.2. Aproximación filosófico-antropológica

Aún a pesar de los inconvenientes suscitados, algunos de los cuales hemos ido enumerando, el proceso abierto con la Declaración de Bolonia era necesario, aunque debió nacer de otras instancias y se pudo y se debió orientar de otro modo, intentando conjugar vitalidad cultural y tecnología avanzada, conjunción hacia la que se orienta la dimensión más relevante de la sensibilidad postmoderna, donde la hegemonía se halla en la información y en la difusión del conocimiento entre los integrantes de una organización. Pero la Universidad ha estado ajena a todo ello; se ha sentido ausente de la realidad vivida; ha estado inmersa en un tiempo que Naisbitt (1983) ya definió como “*tiempo del paréntesis*”, que nosotros denominamos “*tiempo entre-eras*”, como si hubiésemos arrancado el presente tanto del pasado como del futuro, pues no estamos ni allí ni aquí. La Universidad se ha estado aferrando al pasado, sin advertir -o no queriendo hacerlo- que las nuevas grandes tendencias están aportando un cúmulo de evidencias sobre el nuevo modo de percibir e interpretar las cosas, en el que se conjugan el desarrollo tecnológico y las dinámicas culturales o lo que es lo mismo, las posibilidades que debe ofrecer la Red para avanzar es una enseñanza basada en la excelencia y el soporte axiológico necesario para construir y dinamizar los procesos educativos sobre soportes sólidos.

En esta nueva realidad los valores dominantes están siendo sustituidos por otros emergentes, liderando un proceso de transformación que se proyecta hacia la contemporaneidad. Estamos, pues, como se ha venido afirmando con inusitada frecuencia, ante una nueva realidad cultural, pero ante una nueva realidad cultural exenta, en cuanto que no es participada por muchas instituciones universitarias; nos hallamos ante una experiencia conceptual que puede servir para reorganizar la vida universitaria en todas sus dimensiones (pero no ante una nueva realidad cultural ya granada), experiencia que si no se lleva a cabo con la prudencia y rigor que requieren las reformas de este tipo se podría fácilmente caer en el peligro de la vaguedad y de la generalización vacía; es decir, en cambiar para que todo siga igual.

Una de las claves determinantes para iniciar el proceso de cambio que nos ocupa se halla en que las universidades no pierdan su identidad cultural, verdadero punto de anclaje y de aportación de su realidad institucional al enriquecimiento de la REES. Vendría a ser como el valor añadido que aporta cada universidad, que no es posible sin la habilidad necesaria para saber conjugar lo propio y singular con lo común. La Universidad ha de optar por valores emergentes, que integren pero superen un cierto sentido contractual en las relaciones Universidad-sociedad, de modo que surja un pensamiento y modos de hacer basados en las finalidades antropológicas y sociales propias de su quehacer. Pero la identidad cultural de cada universidad surge de su tradición, de modo que en contra de lo que una dialéctica superficial podría llevar a pensar, innovación y tradición no son disposiciones contrapuestas. Ese planteamiento tan solo es una imagen especular del progresismo liberal.

“La auténtica tradición es capaz de evolucionar de modo homogéneo y renovarse para dar cabida a su propio desarrollo interno y a las cambiantes vicisitudes del entorno cultural y social en el que se halla” (Pérez Ferra, 2005, p.19).

Corresponde, pues, a la Universidad desplegar su capacidad y posibilidades de acción. Es notorio y manifiesto que ya no es posible intentar esa colaboración con las instancias políticas de la UE para definir y elaborar el marco conceptual general que se ha configurado sobre el EEES, asunto ya finiquitado. Pero sí lo es en el modo en que cada institución universitaria puede y debe plantear su adscripción al nuevo sistema desde los rasgos de su identidad cultural, lo que le permitirá poner las bases para establecer los procesos de movilidad; compartir con otras universidades rasgos culturales que incidirán positivamente en la convergencia de las materias de sus planes de estudio, y coadyuvar a la generación -sin prisa, pero sin pausa- de los rasgos identificativos de una ciudadanía europea común. Si no hubiese voluntad eficiente para proceder del modo descrito, las universidades desplegarían su capacidad de acción por la simple aplicación de un esquema general o proyecto abstracto y estereotipado, en el que no quedarían definidos el qué y el para qué de su misión, considerandos que son claves en la orientación que desde su origen tuvo la Academia. Traducido en terminología didáctica, estaríamos ante la implementación de planificaciones genéricas, obviando la importancia de la programación contextualizada, que si no os equivocamos es a lo que se tiende, no por desinterés, sino por no saber hacer.

Refrendan los considerandos anteriores las palabras que pronunciara la profesora Ángeles Galino (1998) en la conferencia inaugural del *X Coloquio de Historia de la Educación*, en las que dejaba claro la idea fundamental que subyace a la creación de las primeras universidades europeas, que en su esencia no difiere en nada a lo que preconiza la sociedad del conocimiento. Esta es la concepción que se viene prodigando desde mil ochenta y ocho, fecha de la fundación de la primera universidad europea en Bolonia y que queda

diáfananamente explicitada en las señas de identidad de la Universidad Complutense. En este mismo sentido, afirmaba, entonces, la doctora Galino (1998):

“Las universidades nacieron con una vocación irrevocable de cultivo y comunicación de los saberes al más alto nivel. La inscripción que se lee en la Medalla de la Universidad Complutense de Madrid, ‘Mi alma busca señalero y heraldo’, evoca una doble búsqueda, la actitud indagadora de la sabiduría, y la de alguien que levante su estandarte, señalero, y la proclame públicamente, un heraldo” (p. 15).

Si reparamos en el texto, percibiremos que desde mil cuatrocientos noventa y nueve, la Universidad Complutense viene proclamando los mismos principios que sostiene la sociedad del conocimiento, generación y difusión del conocimiento.

Seguir buscando nuevos saberes y difundir los mismos mediante procedimientos multiculturales distintos a los que han impregnado la vida de las universidades centroeuropeas y mediterráneas, y sustituirlos súbitamente por un patrón universitario de marcado acento anglosajón, dificulta en gran medida conjugar el respeto por la tradición con el deseo de progreso, sabiendo que no es posible innovar si no es desde una tradición propia que está siendo excluida. Es por ello que resulta de gran transcendencia para la función que ha de desplegar la Universidad que los miembros que integran su comunidad científica institucionalicen la idea de que no es posible innovar si no se hace desde la propia identidad universitaria.

El respeto por la tradición no es en modo alguno incompatible con el deseo de progreso, porque una Universidad que no se renovara mostraría estar muerta; más aún, daría la sensación de ser una carga pesada para la sociedad que la sostiene económicamente, sin saber por qué lo hace y para qué. No olvidemos que el sentido último de la Universidad es contribuir a la mejora de la sociedad y a ella debe un rendimiento de cuentas, que conjuga dos factores: cultura y educación, que en palabras de Benner (2009):

“consiste en averiguar en qué medida se constata en el proceso de enseñanza/aprendizaje la transferencia de conocimientos y habilidades especificadas en el currículum (...) y su adquisición e incorporación por parte de los alumnos” (p. 9).

Pero a fecha de hoy se podría afirmar que la Universidad ha perdido el sentido de la anticipación, como consecuencia del desconocimiento de las realidades externas y de los valores emergentes que ha ignorado, pero que necesitaba para comprender su nueva realidad. Esta idea conduce a la tercera perspectiva, complementaria a las dos anteriormente tratadas, o modo de enfocar la pertinencia de la Red desde un enfoque integrador de cultura y educación, verdaderos pilares de la innovación.

### 3.3. Aproximación educativo-cultural

Afirmábamos líneas atrás, que nos encontramos en un periodo considerado de “*entre épocas*”, siendo una de sus características esenciales, según el profesor Gimeno Sacristán (2001): “*La preponderancia dentro de los estudios sociales de la cultura y los cambios a los que se ve sometida*” (p. 22). Pero los cambios culturales inciden en la educación, puesto que es una realidad cultural y un procedimiento cierto para intervenir en las dinámicas que se generan en el ámbito de la cultura. Desde estos considerandos se puede afirmar que EEES es una realidad interinstitucional para dar cohesión al nuevo proceso formativo que se está emprendiendo en las universidades; mas -a nuestro entender- con ciertas matizaciones a lo

que se está considerando desde algunas instancias universitarias que es realmente. Desde algunos de esos ámbitos se está definiendo la Red como una parte del todo que realmente es en la realidad. Se está obviando el marco cultural que debiera conformar su plataforma axiológica, o al menos se está dando por supuesta su existencia.

Diríamos en clave cultural-educativa, que un grupo que se dispone a la acción formativa sin conocer y definir previamente qué ámbito cultural lo sostiene y sobre qué referentes va a articular las acciones pedagógicas, difícilmente podrá progresar. Traemos a colación la definición que aporta el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante sobre qué es una red. Y lo hacemos por la significación y rigor en los estudios llevamos a cabo. Se afirma en la página web del ICE (2009):

“Que una red de investigación y formación en la docencia universitaria se puede identificar como una comunidad de análisis y discusión de la propia práctica docente y tutorial, con la finalidad de mejorar la calidad de aprendizaje de los alumnos”.

Hasta ahí de acuerdo, pero, sin embargo, no se repara en que una comunidad de análisis no se genera espontáneamente, ni se puede considerar como tal a un grupo de personas que trabajan próximas físicamente, sino que es necesario constituir grupos de trabajo que han asumido o están en proceso de asumir referentes culturales comunes y modos similares de interpretar la educación.

Un equipo de trabajo comparte ideas-clave, se enriquece con lo que en otros ámbitos se consideran diferencias, con los valores que van a aportar a la Red, entendiendo como tales los ideales internos que mueven a personas o a equipos de trabajo a actuar en función de sus prioridades en la vida, siempre que sean congruentes con la realidad ontológica del ser humano.

Si la formación universitaria quedara reducida solamente a la instrucción, perdería su dimensión humanística y de proyección hacia la sociedad. En función de los valores definidos aparecen las actitudes, entendidas como disposiciones hacia la acción, que favorecen la mejora personal y facilitan la centralidad en las posiciones de los equipos de trabajo y de quienes los integran, una de cuyas vertientes es la consecución del mayor número de aprendizajes, para -después- habilitar a los profesores y estudiantes a fin de hacer operativas sus habilitaciones (competencias), aspecto, este último, al que Villa y Poblete (2000) se han referido del siguiente modo:

“Surge la necesidad de desarrollar competencias profesionales en profesores y alumnos, desde un doble posicionamiento: formación sobre esas competencias en el ámbito profesional y desarrollarlas en el espacio académico previo al laboral” (p. 23).

En suma, EEES no es solamente una estructura conceptual que facilita el trabajo en común sobre diferentes temáticas organizativo-didácticas de los grupos de investigación o departamentos, sino que en este caso tiene un valor anterior y central: constituir una plataforma conceptual desde la cual se favorecen los procesos de movilidad que allanan las dificultades para la colaboración entre distintas instituciones universitarias, a fin de ir conformando una ciudadanía común. De modo y manera que se podría afirmar que es necesario abordar estos temas como referentes de primera magnitud, para, después, plantear temáticas tales como: elaborar un diseño curricular o programación, atendiendo a los aspectos sustantivos del mismo; conocer metodologías y el modo de optar por ellas según su oportunidad en procesos de aprendizaje; utilización de materiales y recursos tecnológicos, valorando su adecuación a los procesos formativos; diseñar, aplicar y valorar los modelos e

instrumentos y criterios utilizados o proponer modelos de evaluación para valorar los rendimientos.

Pero también el EEES favorece el afianzamiento profesional del docente universitario, ya que partiendo de los supuestos anteriores, beneficia el desarrollo de la práctica profesional del docente y establece estándares que contribuyen a un aprendizaje discente de mayor efectividad, que Alegre de la Rosa y Villar Angulo (2007) han definido del siguiente modo:

“Los procesos de desarrollo profesional docente hacen que el profesorado revise los problemas de su programa formativo, aprenda de su experiencia docente pasada y de la de los colegas, y transfiera nuevos conocimientos rápida y eficazmente a lo largo y ancho del espacio organizativo de un programa formativo” (p. 2).

Estas reflexiones aplicadas a las funciones propias de la Red, considerada en su dimensión instructivo-formativa, conducen a dos considerandos; el primero de ellos se refiere a la estimación de las: *“competencias como referentes generales de la acción educativa; el segundo, a su consideración “como ámbito de trabajo diario del profesor en el aula”* (Bolívar, 2008, p 19), proposiciones que impregnan lo que es el tratamiento didáctico-curricular de las materias y auguran las posibilidades de acción de los profesores universitarios en las aulas.

Considerar las competencias como referentes es necesario, ya que permiten configurar, atendiendo a la estructura interna de una materia, currículos equilibrados. También capaces de favorecer la armonía de saberes en una titulación, atendiendo a las relaciones epistémico-didácticas que desempeñan las diferentes materias en el mapa de la titulación a la que pertenecen. Pero no se puede obviar que la finalidad última del currículum y del acto didáctico son los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual, también las competencias inmersas en el marco conceptual de la Red se constituyen en elementos del trabajo diario en el aula. Estas dos realidades, “consideración de las competencias como referente general de la acción educativa” y “como ámbito de trabajo diario del profesor en el aula” se constituyen en espacios complementarios de delimitación curricular, y en su relación permiten establecer el nuevo modo de concebir la formación universitaria, entendida como interacción de módulos de saberes orientados a la habilitación de los estudiantes para ser, saber y hacer.

Estamos aún lejos de la posibilidad de materializar esas reflexiones. Rodríguez Sabiote et al. (2006) se ha referido a que el diseño de las materias en la Universidad solo tiene una dimensión estructural (planificación), entonces: *“...deberíamos considerar los nuevos planes de estudio implantados en nuestras Universidades como un proceso de reforma centrado en la dimensión estructural y carente de pretensiones de carácter innovador”* (p. 3) o lo que es lo mismo, definidos desde la mera tecnología didáctica, pero carentes de arraigo contextual propio. En ese caso, se podría planificar, pero no programar una materia, al no considerar los invariantes que surgen en cada contexto. Prueba de ello es que en la programación de las materias, no pocas universidades han partido de los objetivos en vez de hacerlo de los contenidos.

Estamos, pues, ante el hecho de que no se ha “calado” en el verdadero significado de la formación mediante la habilitación para el ejercicio de competencias. De modo, que se ha considerado como meros referentes de la acción instructiva, al modo y manera como se hiciese desde un planteamiento meramente conductista; es decir, se ha cambiado para seguir igual. Así, fácticamente, se establecen dos tipos de objetivos, aquéllos que intentan definir capacidades a desarrollar y otros “objetivos” posteriores, que son las competencias a

alcanzar, vinculándolas a las capacidades necesarias para ello. Pero todo se lleva a cabo con una “mirada” meramente lineal y unívoca. Y no se ha intentado impregnar, que es el verdadero espíritu del cambio que propugna el EEES, la acción formativa de los estudiantes universitarios de la consideración de las competencias desde una perspectiva modular (como verdadero proceso de flexibilización e integración de saberes en una realidad multidisciplinar orientada hacia la habilitación). De este modo se ha perdido o al menos diluido la verdadera apuesta que desde la norma se había hecho sobre la interdisciplinariedad entre las materias y su arquitectura equilibrada en el ámbito de una misma titulación, obviando algo tan importante como es la posibilidad de establecer relaciones flexibles y bidireccionales entre diferentes ámbitos del conocimiento, materializadas a través de la modularidad.

Esta acción interdisciplinar, propiciada por el legislador, hubiese sido de gran trascendencia para la economía del aprendizaje de los estudiantes, aspecto que queda diáfano reflejado en el Suplemento Europeo al Título, cuando se afirma:

“Pretende ser un documento comprensivo, en el que se reflejen los resultados del aprendizaje a lo largo de la vida y los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior” (BOE, de 11 de Septiembre de 2003).

Bolívar se ha referido a este aspecto relativo a la consideración de la formación mediante competencias, como orientación del trabajo diario del profesor en el aula y, aunque lo ha hecho desde la perspectiva de las enseñanzas no universitarias, es aplicable a ellas.

“Si se trata (de) interpretar (las competencias) como un elemento curricular a desarrollar en todas sus dimensiones, entonces nos falta algo muy importante aún en la definición, descomposición y ‘taxonomización’ de los elementos competencias...: nos falta la definición de los niveles de ejecución para los distintos niveles educativos” (Bolívar, 2008, p. 18).

Esa carencia supone no dar a conocer al profesorado el verdadero y profundo sentido de la reforma al “hurtarle” el conocimiento de los procedimientos últimos propiciados por la didáctica general y específica de cada materia, necesarios para el desarrollo diario del trabajo docente.

#### **4. Qué prudencia reclaman las innovaciones educativas que plantean modificaciones profundas**

Es cierto que los cambios que se pretenden implementar van a traer consigo profundas modificaciones o mutaciones en el sistema de enseñanza superior español. Se puede hablar de innovaciones cuando se producen cambios profundos, pero no es menos cierto que son cambios no llevados a cabo por la institución universitaria, no implementados desde la Administración educativa y en este caso hablaríamos de reformas. Si de cambiar la faz cultural de la vida universitaria se trata, habría que tomar en cuenta algunas precauciones, ya que estos procesos que hay que llevar a cabo se han de concebir y desarrollar desde lo que podríamos denominar la estructura visible de la Red, que compete al desarrollo de actividades organizativo-didácticas, y desde las que otros países pueden aportarnos si no prontuarios, porque no los hay, si experiencias compartidas durante largos años.

Los cambios que se van a producir no pueden ocurrir de modo súbito, sino por un proceso de evolución más o menos rápido. De modo que una reforma como la actual adquirirá carta de naturaleza entre los profesores, no por el hecho de regularla, sino por la articulación

de un proceso de diseminación más lento que rápido. Concebido así el cambio, convendremos que no ocurre por el mero hecho de plantearlo, sino cuando el profesorado va conceptualizándolo, primero, e institucionalizándolo, después. Solo desde esta posición se podrán elegir los procedimientos para culminarlo, ya que las expectativas deben de ajustarse a los medios disponibles. En este sentido, no podemos olvidar que:

“...de la tensión entre los cambios impuestos externamente y los que se generan por los propios profesores en su práctica, se deriva la necesidad de comprender el conocimiento de los docentes. Estamos ante una nueva orientación en la que es fundamental la consideración de la práctica reflexiva como esencial para el crecimiento profesional y personal de los docentes” (De Vicente, Bolívar, Domingo et al., 2006, p. 711).

Es por ello de vital importancia que el profesor participe en los procesos de confección de nuevas materias y títulos y que sea reflexivo y flexible en sus creencias pedagógicas.

Pero no es una cuestión baladí considerar que los docentes universitarios han estado durante mucho tiempo desarrollando una acción didáctica basada en el conductismo, con un sistema de comunicación unidireccional, del profesor al alumno, fundamentado casi exclusivamente bajo el formato de las exposiciones magistrales, aunque en la realidad no lo fuesen; sin embargo, la concepción actual del aprendizaje de los alumnos ha diversificado sus opciones, teniendo los docentes que asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria del aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de la orientación, información y actualización de competencias profesionales (González Tirados y González Ramos, 2007; Bolívar y Caballero, 2008), sin obviar la adecuación de los estudiantes a los nuevos modos de pensar, gestionar y hacer sobre sus aprendizajes.

Sin que consideremos que las competencias son el aspecto central de todo este proceso, tampoco se pueden reducir a un modo de plantear los logros efectivos de aprendizaje o a una habilitación para materializar ciertas capacidades, pero no es menos cierto que constituyen el resultado final de los procesos formativos y parte importante en el rendimiento de cuentas de la Universidad a la sociedad, razón por la que el profesorado debe procurar que los estudiantes alcancen un buen desempeño en la práctica de los aprendizajes logrados. Partir de la misma realidad de las cosas y de los acontecimientos es esencial para plantear la formación de los universitarios desde la cultura científica de las respectivas titulaciones; es fundamental para aprender a elaborar teoría desde la práctica, y viceversa, así como para aportar soluciones a la práctica, desde la experiencia conceptualizada.

Podríamos abordar muchas más cautelas respecto a la situación actual que nos plantea el EEES, pero el ámbito de esta colaboración no permite extendernos más, aún así, por la significación que tiene, queremos indicar el deseo decidido que han de mostrar los profesores porque los estudiantes se orienten hacia el conocimiento. Se ha de profundizar en esta idea a través de dos fases; en la primera, los alumnos se han de encaminar al aprendizaje y no al resultado, aspecto que queda determinado por la influencia del contexto sociocultural y las experiencias vividas por el individuo (Pekrun, 2006), pero no menos por el desarrollo de un adecuado autoconcepto; en una segunda fase, hemos de conducir a los estudiantes no solo a que aprendan, sino a que se conviertan en verdaderos aprendices. Esto demanda desarrollar verdaderas instituciones del conocimiento, donde no solo se eviten entornos competitivos; sino que se establezcan verdaderas relaciones de confianza, donde se oriente a los estudiantes a considerar el verdadero valor del conocimiento, no ya considerado en sí mismo, sino como patrimonio alcanzado para la sociedad, en orden a su transformación.

Pero ello no es difícil de lograr, sobre todo por la tradición seguida hasta ahora por los estudiantes, que demanda no solo cambios profundos en sus hábitos de estudio, sino también porque supone asumir responsabilidades ético-sociales con respecto a la institución y a la sociedad, superando la idea de aprender como moneda de cambio para aprobar una materia.

## 5. A modo de conclusión

Analizar la nueva realidad universitaria con un sentido prospectivo es algo prematuro, pero también algo costoso. Si atendemos al primer calificativo, se ha de considerar que estamos aún en el umbral de un proceso bastante complejo, no solo por la dificultad intrínseca que conlleva desplegar la propuesta en sí misma, por la dificultad que encierra la adscripción del profesorado, por decreto, a una nueva visión cultural de la Universidad, pero, sobre todo, porque no ha habido tiempo posible para establecer un juicio razonable, que necesariamente conlleva la perspectiva del paso del tiempo. Es costoso, porque establecer inferencias sobre realidades humanas o ámbitos institucionales generados por el hombre no va más allá de la consideración de planteamientos probabilísticos. Los factores a considerar son muchos, y el nivel de incidencia de los mismos sobre los procesos es distinto, consideremos que las universidades tienen tiempos distintos y distantes, desde aquéllas que se aproximan a los ocho siglos de existencia, hasta aquéllas otras que han estrenado recientemente su pubertad, con apenas 3 lustros de vida académica. Y eso, entre otras muchas cosas, determina sus intereses y necesidades.

Pero el hecho de que sea prematuro y costoso plantear un rendimiento de cuentas, no debe ser óbice para considerar las evidencias sobre los efectos que tiene el poner en marcha un cambio profundo como el presente, sin haber reparado en las consecuencias que conlleva no haber institucionalizado una nueva cultura. Permítasenos como ejemplificación de ello adecuar una expresión coloquial de nuestro acervo lingüístico al contexto que nos ocupa: acostarse conductista y levantarse constructivista es más complejo de lo que parece, máxime cuando se viene de una concepción teórica adecuadamente “armada”, epistemológicamente hablando. Nos referimos a la concepción burocrática de la educación. No supone ningún descubrimiento el hecho de que durante el desarrollo de esta colaboración haya gravitado la presencia del taylorismo como contrapunto establecido a lo que realmente se pretende llevar a cabo en la Universidad mediante el *European Credit Transfer System*. Este estilo o modo de hacer -llamémosle así- ha marcado en gran medida el *american way of life*, planteamiento ante la vida que ha influido poderosamente en la mentalidad europea de todo el siglo XX. Es un modo de concebir la sociedad arraigado, que hunde sus raíces en la tradición filosófica de la escuela pragmática, que -a su vez- enlaza con el idealismo alemán a través de Mead, se conecta con el neopositivismo por medio de Peirce y se aplica a los temas educativos mediante la extensa obra de Dewey, siendo el conductismo la teoría usual para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lejos de pretender un ejercicio de erudición, intentamos evidenciar que las universidades, en mayor o menor medida, han estado influenciadas por esta corriente de pensamiento, que ha calado profundamente en su profesorado, razón por la que no resulta tal fácil cambiar el modo de pensar del profesorado, de un día para otro.

Baste citar entre esas influencia el hecho de que desde esta concepción del aprendizaje: “...el conocimiento curricular es objetivo, de concepciones neutras, donde no

*hay cabida para presupuestos ideológicos...*” (Pérez Ferra, 2000, p. 115). Dicho lo cual no deben producir extrañeza las palabras del que fuera director de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación hace cinco años. Afirmaba el profesor Marcellán que el logro de las transformaciones que se plantean en la Universidad demanda un posicionamiento decidido que abarca esfuerzos personales y sectoriales que suponen prescindir de creencias en lo personal, y de “tics” culturales corporativos en lo institucional. Afirmaciones en las que se vislumbra cierta influencia de la tradición burocrática. En definitiva, se viene a poner en duda el arraigo de la cultura y su función de soporte para construir conocimiento. Se considera como algo efímero; como un “traje” que se pone y se quita, algo poco arraigado que perteneciese al ámbito de los complementos sociales.

Parece ser una contraposición que desde altas instancias administrativas universitarias se esté tildando a la cultura de “tics”, mientras en un elevado número de universidades españolas la estructura curricular de las materias se esté diseñando atendiendo a concepciones conductistas, que no constructivistas, poniendo en los objetivos, y no en los contenidos, el punto de partida de todo el proceso de aprendizaje; desoyendo los decretos y los respectivos libros blancos de las titulaciones de grado, lo que evidencia que la cultura adquirida antaño y los procedimientos utilizados no se desvanecen, ni legislando ni diseminando.

En qué esta desembocando todo ello, pues es una especie de nominalismo, de modo que se cambian denominaciones de conceptos, pero el entramado conceptual no se modifica, la conceptualización que hace el profesorado del proceso sigue estando próxima a los planteamientos epistémicos de carácter burocrático, que siguen buscando, ante todo, resultados, bien sea mediante objetivos alcanzados, bien sea mediante competencia logradas, que no dejan de ser otro tipo de objetivos. De este modo se hace coincidir la LRU con Bolonia y se programa del mismo modo que se hiciera antaño.

Lo dicho conduce a la consideración de que hemos perdido una oportunidad inigualable para orientar el saber hacia una concepción más socializante. “Planificar por competencias” viene a ser lo mismo que “planificar por objetivos”, al menos en el sentido de no trascender percepciones burocrático-academicistas.

El espíritu de esta reforma no podría tener como finalidad última, y de hecho no la tiene, cambiar la naturaleza de los resultados del aprendizaje; por el contrario, el planteamiento formativo basado en el desarrollo de competencias trata de resolver una crisis de parcelación en los saberes, haciendo de ellos algo más operativo, social e interactivo. Sin embargo, el hecho de que la programación de las materias se inicie definiendo los objetivos, no solo supone adherirse al conductismo nuevamente, en contra de lo legislado. Sino que plantea que los “tics” siguen ahí, con el mismo modo de entender la formación, como algo meramente academicista. Bolívar (2008) lo ha expresado del siguiente modo:

Poner el acento en lo que suponen las competencias como delimitación de la cultura básica de la ciudadanía, es muy distinto a que la planificación esté expresada en forma de competencias, porque en este segundo caso el formato deriva a formatos burocráticos que, en poco, contribuyen a cambiar la realidad” (p. 141).

Sin embargo, la Universidad no ha percibido en el aprendizaje mediante el desarrollo de competencias el cambio de acento que se pretende, sino -simplemente- un nuevo modo de culminar las acciones de aprendizaje.

¿Qué posibilidades quedan en estos momentos?, ahormar la cultura macro (de marcado acento anglosajón) a las posibilidades que ofrece la singularidad de la cultura de cada universidad. Eso pasa por una primera fase en la que cada institución de enseñanza superior debe de solucionar un problema planteado por la relación que se establece entre cinco aspectos: tradición, innovación, cultura, sociedad y educación. La tradición, lejos de ralentizar los procesos de innovación, constituye la base desde la cual se pueden elaborar y desarrollar, en cuanto que aporta el conocimiento de su realidad y favorece los procesos de mejorar basados en su propia cultura institucional. Tradición e innovación están íntimamente relacionadas por la acción educativa, que encuentran en la cultura una realidad dinámica, capaz de ir ajustándose a los cambios que demanda la institución en este caso universitaria. Siendo la sociedad el ámbito donde los procesos de carácter especulativo y conceptualizante adquieren su verdadera dimensión vivencial. La educación constituye un aspecto nuclear, ya que forma parte de la cultura, la dinamiza de modo que favorece su asentamiento en la sociedad y constituye un vehículo de primera magnitud para el progreso de las sociedades (innovación). Amoldar esas relaciones en una misma unidad de acción es el paso previo para iniciar el desarrollo de un tejido cultural europeo y supone articular la plataforma conceptual de la REES.

No se trata, entonces, de acogerse al modelo universitario anglosajón estableciendo paralelismos organizativos, difíciles de alcanzar por problemas culturales y presupuestarios, sino que dadas las circunstancias apriorísticas, se necesita abordar lo que nos ofrece esa cultura para establecer procesos de innovación adecuados a la realidad: Mejorar se puede, pero hacerlo mediante una catarsis cultural es mucho más complicado y difícil de lograr, a menos que consideremos que el cambio que se pretende llevar a término consiste solamente en la adquisición del dominio de ciertos procedimientos y ese no es el mejor camino para institucionalizar una reforma educativa.

## Referencias bibliográficas

- Alegre de la Rosa, O. M. y Villar Angulo, L. M. (2007). Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades. Españolas, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. vol. 4, nº 1, pp. 1-13. Recuperado el 18 de septiembre de 2009, de <http://eusc.ouc.edu>.
- Amorós, C., (2004). Por una Ilustración multicultural, en *Cuadernos de filosofía i ciencia*, 34, pp. 67-79.
- Benner, D., (2009). La estructura de la formación general en el currículum básico de los sistemas educativos modernos. Una propuesta de encuadramiento teórico-educativo de Pisa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-19. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev132ART1.pdf>
- Bolívar, A., (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). “Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (8), 1-9.
- Galino, A. (1998). A favor de la vocación científica de la Universidad, en *X Coloquios de historia de la educación. La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia, 21-24 de septiembre, pp. 15 - 24. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- Gómez-Chacón, I. M. (2003). ¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar; en I. M. Gómez-Chacón (Coordinadora): *Identidad europea, individuo, grupo y sociedad*. Bilbao: Deusto.
- González Tirados, R. y González Ramos, V. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-13.
- ICE de la Universidad de Alicante (2010). Aproximación al concepto de red. *Proyecto redes de investigación en docencia universitaria*, en <http://www.ua.es/ice/redes/index.html>, recuperado el 4 de abril de 2010.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *R. D. 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título* (BOE, 11 de Septiembre de 2003).
- Naisbitt, J. (1983). *Macrotendencias*. Barcelona: Mitre.
- Nowicka-Skowron, M. y Szopa, J. (2000). *Implementation of the ECTS system in Polish Technical Universities on the Example of the Technical university of Cêstochowa*. Recuperado el 19 de febrero de 2009, de [www.ineer.org/Events](http://www.ineer.org/Events).
- Pekrun, R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice". *Educational Psychology Review*, 18, pp. 315-341.
- Pérez Ferra, M., (2005). La Universidad ante lo nuevo. *Diario Ideal*, 14 de junio, p. 14.
- Pérez Ferra, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Ferra, M., (2009). La Europa del conocimiento, un referente axiológico para la Universidad, en A. Medina, M. Sevillano, M. L. y Torre, S. de la (Coordinadores). *Una universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Universitas.
- Rodríguez Sabiote, C. (2006). Características de los desajustes asociados a la reforma de planes de estudio universitarios en España. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2, pp. 1 - 13. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL3.pdf>
- Vicente, P., de, Bolívar, A., Domingo, J., et al. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de Educación*. 339, 711-744.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.