



RETOS, LUCES Y SOMBRAS DE LA CONVERGENCIA UNIVERSITARIA EUROPEA

Javier M. Valle¹

RESUMEN

El presente artículo se detiene en el análisis, que no descripción, del denominado "Proceso de Bolonia", que se materializará en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010.

Se inicia con unas reflexiones sobre los retos que traerá consigo dicho proceso, categorizándolos según cuatro naturalezas: retos relativos a cuestiones pedagógicas, retos de carácter institucional, retos que deberán asumir los docentes y retos para los estudiantes.

Continúa el texto exponiendo las ventajas que supondrá la implantación del EEES no sólo en el mundo universitario sino en el profesional y en la sociedad en su conjunto. Pero lejos de un optimismo simplista, en su tercer epígrafe se plasma una pormenorizada reflexión sobre los problemas que se están encontrando a la hora de la implantación del EEES.

Concluye el trabajo con unas aportaciones que pretenden apuntar algunas ideas sobre líneas de actuación para que, salvando los problemas detectados, se puedan enfrentar los retos que se apuntaron al principio y la implantación del EEES se realice con un mínimo de garantías de éxito.

Palabras clave: convergencia, ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior, grado, postgrado, suplemento al diploma, titulaciones conjuntas, Unión Europea, universidad.

ABSTRACT

This article focuses on the analyses rather than on the description of the so-called Bologna process, which will give birth to the European Space for Higher Education (ESHE) in 2010.

The article begins with some reflections about the challenges involved by such a process, categorising them into four types: challenges concerning pedagogical matters, challenges concerning institutions, challenges to be taken on by docents and challenges regarding students.

The text keeps on analysing the advantages coming from the establishment of the ESHE not only for the university background, but also for professionals and society in general.

The work concludes with some contributions that intend to describe some ideas related to action lines so that, leaving the detected problems apart, the challenges already mentioned at the beginning can be faced and the establishment of the ESHE can be carried out with all the guarantees of success.

Key words: convergence, ECTS. European Space for Higher Education, grade, post-grade, joint titles, European Union, University.

INTRODUCCIÓN

A estas alturas, cualquier profesor universitario tiene noticias de lo que se conoce como "Proceso de Bolonia". Se ha escrito ya mucho sobre sus elementos básicos: la estructura de los estudios en Grado y Postgrado; el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos; el Suplemento al Diploma; y las Titulaciones Conjuntas. Huelga, pues, un

¹ Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid.

artículo más que cayera en la tentación de tener un carácter meramente descriptivo, ya que no aportaría nada nuevo a la abundante literatura sobre la cuestión².

Así, el objetivo de éste es aportar algunos elementos para la reflexión. Comienzan estas páginas por describir los desafíos fundamentales que enfrenta la universidad ante estos cambios; unos desafíos que se producen a todos los niveles y en todos los ámbitos (retos). Se apuntarán después algunas ventajas que puede traer el proceso una vez concluido y en el supuesto que éste se lleve a efecto de una manera coherente con su espíritu y su sentido (luces). Seguirán unas consideraciones sobre las dificultades que pueden suponer escollos significativos (sombras) para terminar con unas conclusiones que puedan aportar pistas significativas de actuación (reflexiones finales).

1. LOS RETOS

Considerado en su pleno sentido, el “Proceso de Bolonia” no es sólo la puesta en marcha de los elementos ya mencionados en el párrafo anterior con el objeto de producir una armonización de la Educación Superior de todos los países del continente. Supone muchísimo más. Implica, en realidad, un replanteamiento global y profundo de la universidad dentro de una Europa que quiere recuperar el liderato intelectual (no sólo económico) en el contexto internacional del siglo que comenzamos. Muchos han tachado de economicista al objetivo estratégico global surgido del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 que pretendía convertir a la Unión Europea en la economía más competitiva y dinámica del mundo para el año 2010. Los que lo hacen creo que no valoran suficientemente la redacción literal de la declaración, que es como sigue: “la economía *basada en el conocimiento* más competitiva y dinámica del mundo”³. Precisamente he subrayado la expresión “basada en el conocimiento” porque matiza de forma muy determinante ese fin teóricamente economicista. Y lo hace en la dirección de considerar el conocimiento como el eje fundamental sobre el que se debe articular toda la construcción de la nueva Europa.

Ante ese horizonte, la universidad cobra un papel preponderante en la construcción de la Europa que se quiere dibujar, ya que tradicionalmente es la institución que acoge entre sus fines la generación y la transmisión del conocimiento del más alto nivel, así como la formación de los profesionales más cualificados y de los investigadores más preparados. Junto a los sectores político y económico, la universidad se convierte en uno de los tres colores primarios que teñirán la Europa que viene.

Pero esa enorme responsabilidad obliga, como se indicó en líneas anteriores, a un replanteamiento integral de la institución y le plantea retos de muy distinta naturaleza. Se ha optado aquí por presentarlos desde diferentes ámbitos: el pedagógico, el institucional, el de los docentes y el de los estudiantes.

a) Retos en el ámbito pedagógico

En primer lugar, la nueva forma de contar las unidades académicas de estudio, los denominados créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, supone todo un *nuevo paradigma pedagógico centrado en el aprendizaje autónomo del alumno*.

En efecto, el planteamiento del proceso enseñanza–aprendizaje se va a diseñar desde el trabajo del alumno. Ello obliga a los profesores a un esfuerzo por proponer actividades de aprendizaje autónomo y a calcular el tiempo real que supone a un alumno medio superar su asignatura contando todo el trabajo que ello conlleve (asistencia a clases presenciales, estudio personal, tutorías, trabajos individuales y colectivos –teóricos o prácticos–, lectura y análisis de libros, resolución de problemas y ejercicios...). Las “cuentas” del tiempo que unos determinados estudios precisan se

² El lector podrá encontrar, en la bibliografía, alguna documentación útil para el seguimiento del “Proceso de Bolonia”.

³ El contenido íntegro de *Consejo Europeo de Lisboa* puede obtenerse en el sitio web oficial de la Unión Europea: <[Http://europa.eu.int](http://europa.eu.int)>.

van a ver revolucionadas en el nuevo marco universitario. Se acabaron los tiempos en que dar clase en la universidad era exclusivamente “dictar” apuntes en el aula, presentar transparencias o indicar manuales de referencia o lecturas imprescindibles para que el alumno preparase contenidos. En el futuro, en el nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior* el elenco de recursos pedagógicos que van a tener que desplegarse en la planificación de una asignatura deberá ser muy superior. Ya no se trata de dar clase solamente. Se trata de diseñar una arquitectura coherente de experiencias autónomas de aprendizaje.

En ese nuevo paradigma pedagógico resulta esencial que el profesor disponga de una gran *diversidad de metodologías*, fundamentalmente activas. El aprendizaje basado en problemas, la planificación de seminarios, la realización de proyectos interdisciplinares, etc. serán recursos didácticos que la universidad deberá incluir con mucha más presencia entre el repertorio de las experiencias de aprendizaje de sus quehaceres docentes.

Ello obliga, sin duda, a *grupos de aprendizaje más reducidos*. Los actuales grupos que aún se viven en algunas universidades españolas, con más de cien alumnos, hacen inviable, desde mi punto de vista, estas metodologías. No es factible, en modo alguno, con grupos mayores de 50 estudiantes; y se haría con gran dificultad con más de 30. El ideal para poner en marcha las metodologías que se requieren en este proceso oscila entre 20 y 30 alumnos.

Una de las claves pedagógicas de la nueva docencia universitaria va a ser *la tutoría personalizada y en pequeños grupos*. Si las metodologías de enseñanza se basan mucho más que antes en un aprendizaje más autónomo por parte del estudiante, un seguimiento cercano a ese aprendizaje autónomo sólo es posible con tutorías periódicas bien diseñadas y que atiendan de forma individualizada al proceso de cada uno de los alumnos. Una buena tutoría no se improvisa. Es necesario dominar técnicas de comunicación y entrevista, así como planificar con antelación suficiente la duración y el contenido de cada tutoría en función de las necesidades de los alumnos. Ello requiere una comunicación fluida entre profesor y alumno que le permita a éste transmitir los problemas de aprendizaje y a aquél poder resolverlos en el tiempo estipulado para cada tutoría.

También favorecerá un aprendizaje más autónomo la implantación de *plataformas virtuales de docencia*, que permitan esa comunicación ágil y constante necesaria entre el profesor y el alumno, el intercambio rápido de documentos, el envío y la corrección de trabajos por vía digital, etc. Y no será suficiente cualquier plataforma. Deberán tener unas condiciones pedagógicas óptimas, tales como ser flexibles para que el profesor las pueda adaptar a las necesidades de su asignatura o ser de muy sencillo uso (intuitivas y gráficas) para que la mayor o menor destreza informática de cada alumno no sea un condicionante en el aprovechamiento de los recursos didácticos disponibles en la plataforma.

Por otra parte, la nueva arquitectura de títulos otorga a los de grado una clara *orientación práctica y profesional*. Ello obliga a reorganizar no sólo los planes de estudio, sino también el propio enfoque de cada asignatura para adaptar unos y otros a los requerimientos de la sociedad, que exige un enfoque más práctico en la formación de futuros profesionales. Para lograrlo, la universidad y el profesorado universitario deberán estar muy atentos a las voces tanto de los colegios profesionales como de quienes hacen uso de los servicios de los profesionales.

Por último, el nuevo enfoque de logros académicos, que abandona el tradicional “enfoque por objetivos” para pasar a un “enfoque por competencias”, obliga a una doble reflexión pedagógica de gran calado. Por un lado, implica por parte de la universidad una *reflexión a fondo sobre las competencias* de cada una de las titulaciones que imparta y, lo que es todavía más difícil, obliga a los profesores a detenerse muy detalladamente en lo que cada una de las asignaturas que imparten aporta a esas competencias.



Por otro lado, el nuevo enfoque demanda unos sistemas distintos *de evaluación*, porque una evaluación en el escenario que se avecina sólo podrá ser válida y fiable si certifica la adquisición de las competencias determinadas para cada asignatura y, al final de la titulación, para el título.

b) Retos en el ámbito institucional

Además de estos retos de carácter puramente pedagógico, la universidad, como ente institucional, se enfrenta a complejos retos en el nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior*.

El paradigma de aprendizaje centrado en el alumno requiere, debido a las nuevas metodologías que exige, un *replanteamiento de los espacios y de los tiempos*. El concepto de horario se enfocará de manera radicalmente diferente, ya que parte de la docencia no tiene que ser para la totalidad de un grupo-clase, sino que deberá organizarse en pequeños grupos de tutorías, en seminarios o en tutorías individuales. Cambia también el uso y el concepto del espacio: se harán necesarias muchas más aulas pequeñas, con diseños flexibles y cómodos para el trabajo conjunto; se harán igualmente imprescindibles más salas para seminarios y nuevos espacios para que los alumnos puedan desarrollar trabajos en equipo o para que el profesor pueda organizar clases-taller; y por supuesto, el espacio virtual cobrará un mayor protagonismo.

Por esto último, la *dotación de las aulas y de los lugares de trabajo de los alumnos* deberá incluir suficientes equipos informáticos que permitan a los alumnos y a los profesores tener una comunicación constante, aunque sea virtual, para un correcto seguimiento del proceso de aprendizaje autónomo de los alumnos. Si hablábamos más arriba de plataformas virtuales de aprendizaje, debemos hablar ahora de suficientes puestos bien equipados para que todos los alumnos puedan acceder a esas plataformas en la universidad. Ya no es suficiente con una buena biblioteca. Ahora son necesarias, además, magníficas “digitecas”.

La propia biblioteca deberá convertirse, más que nunca, en el corazón de la universidad. En un paradigma de aprendizaje autónomo, el *acceso fácil a los libros* (sin largas esperas, con ejemplares suficientes de los libros más demandados, con plazos amplios) resulta condición *sine qua non* para un rendimiento eficaz y unas tasas de logro satisfactorias.

La organización de espacios supone un reto también en el capítulo de los *medios para los profesores*. El ejercicio de una buena tutoría requiere ambientes gratos donde entrevistarse con alumnos de forma individual o en pequeños grupos. Y, por supuesto, la dotación informática debe ser la adecuada para poder hacer el seguimiento docente en la plataforma virtual.

Las instituciones universitarias tendrán que asumir un compromiso fuerte en la *dotación de mayor plantilla de profesorado*. En el nuevo marco -ya se dijo- resulta difícil trabajar con grupos de más de 30 e imposible con grupos mayores de 50. Sin aumentar la plantilla de profesorado, la reducción de estas cifras no es hoy posible... A menos, claro está, que se haga una selección más estricta de los futuros estudiantes universitarios.

Tampoco es posible atender a los procesos de aprendizaje autónomo sin *mayor flexibilidad y variedad en las figuras contractuales* docentes de la universidad. En un marco como el que se avecina, quizá sea necesaria la aparición de nuevas figuras de profesores que ayuden en la compleja labor tutorial o que realicen el seguimiento virtual de los alumnos. Esta flexibilidad debe ir acompañada de una desburocratización urgente y radical de los procesos de contratación de profesorado, que están actualmente generando una de las causas más graves de desánimo entre los docentes que empiezan su carrera profesional en la universidad.

c) Retos en el ámbito de los docentes

Sobre los profesores recae, a mi entender, el reto más delicado. El de la *urgente formación para su actualización*. El nuevo paradigma requiere del profesorado nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos como ya se indicó. Aumentar la mayor

diversidad de metodologías activas, basadas en el aprendizaje de los estudiantes, que el profesorado deberá desplegar en el aula no es algo que se improvisa. Como no se improvisa, tampoco, una correcta planificación de experiencias de aprendizaje autónomo para los alumnos, la estimación de los tiempos requeridos por éste para el desempeño de esas experiencias, el diseño de instrumentos de evaluación capaces de medir la adquisición de competencias, etc.

Pero al margen de las cuestiones pedagógicas, *la formación necesaria en los docentes universitarios incluye también un intenso componente actitudinal* que no debe despreciarse. Todo cambio genera resistencias. Si, además, ese cambio no se comprende o si no se percibe el verdadero sentido del mismo, las resistencias son aún mayores. Por eso es importante que los docentes universitarios asistan a sesiones informativas claras, no sólo sobre qué es el “Proceso de Bolonia” sino, más importante, sobre el por qué ese proceso es necesario, sobre cuál es su verdadero sentido y sobre cuáles los beneficios que reportará a la universidad, a la sociedad en general y a la construcción del proyecto europeo. Y, sin duda alguna, también sobre los recursos que se van a poner a su disposición, desde las instituciones, para llevarlo a efecto en las condiciones que garanticen unos resultados satisfactorios para toda la comunidad universitaria. Apremia, pues, cierta formación europeísta que permita comprender que todos estos cambios redundan en una mayor unidad política de los pueblos de Europa que fomentará su cohesión y, por ende, mejorará su potencial de aportación a la sociedad del conocimiento.

Toda institución sabe muy bien que, ante un cambio estratégico, la correcta implicación de los afectados en ese cambio pasa por una exposición adecuada de las virtudes del mismo. Por esa “venta de la idea” han de pasar, pues, todos los que estén inmersos en el cambio. Esto no se está planteando así en la universidad y sería muy útil hacerlo.

En definitiva, la formación correcta y completa (pedagógica y actitudinal) de todo el profesorado en el nuevo paradigma que implica el “Proceso de Bolonia” va a ser la piedra angular sobre la que edificar el cambio esperado en la universidad y, por ende, la clave para que el *Espacio Europeo de Educación Superior* sea realmente un éxito. De no desplegarse estrategias de formación docente masivas y profundas se corre el grave riesgo de que todo se siga haciendo exactamente igual pero con disfraces nominales diferentes.

Lógicamente, *esa formación debe ofrecerse en unas condiciones adecuadas*. No puede suponer una sobrecarga para el profesorado, sino una oportunidad para la reflexión sobre su práctica y para su mejora profesional. El estímulo de la formación como elemento para progresar en la carrera docente es vital para que el profesorado la desarrolle con una actitud positiva.

Las condiciones deben mejorar no sólo en la formación. También en el ejercicio profesional docente del día a día. Hay que reiterar aquí lo que se habló de los grupos reducidos y del aumento de las plantillas. El proceso está abocado al fracaso si no se aportan *mayor número de docentes a los centros universitarios* y, lo que es quizá más importante, si no se fomenta una *vinculación a la universidad de carácter más estable*. El nuevo paradigma centrado en el aprendizaje autónomo del alumno requiere estar de forma más continua en la institución docente, ya sea de manera presencial o virtual. Los profesores comprometidos con el “Proceso de Bolonia” deberán ser conscientes de que su jornada laboral, sin desdeñar la investigación, debe ofrecer unos horarios de atención a los alumnos mucho más amplios. Eso exige mayor dedicación por parte del profesorado y necesita, por tanto, de la correspondiente vinculación a la universidad correspondiente. Esa exigencia se vería muy favorecida por condiciones laborales más estables que las actuales, en las que existen muchos departamentos donde la mayoría de su profesorado no lo es con dedicación exclusiva.

Las *formas de atención al alumno* tendrán que ser revisadas también. Sin perder la autoridad propia que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, el profesor deberá ser más accesible en su trato y los alumnos deberán acostumbrarse más a tratar al profesor de manera cercana y con la confianza suficiente que permita

compartir con él, sin complejos, sus dudas y sus dificultades. Ello no implica pérdida de respeto, sino un nuevo estilo de comunicación profesor-alumno basado en la fluidez y en la eficacia.

No estarían completos los retos que se han presentado en este epígrafe correspondiente a los docentes si no hablásemos de la trascendencia de contar con *más recursos didácticos*. Al margen de nuevas metodologías que los docentes deben poner en práctica y a las que ya se hizo referencia, el profesor debe tener suficientes apoyos en cuanto a materiales didácticos, instrumentos de evaluación, textos de referencia con ejemplos de actividades para los alumnos, etc.

d) Retos en el ámbito de los estudiantes

Pero tampoco serán pequeños los retos que deberán asumir los nuevos estudiantes universitarios. Y quizá ellos son los peor preparados para afrontarlos.

En el nuevo sistema, el estudiante deberá estar *mucho más implicado con su propio aprendizaje* de lo que lo está ahora. Es difícil poner en práctica el aprendizaje autónomo sin la motivación suficiente y sin la responsabilidad propia que exige toda acción independiente. La mayoría de quienes acceden actualmente al primer curso de la universidad están acostumbrados a un excesivo proteccionismo que les conduce a cierta pasividad en su actitud frente al estudio. A lo largo de sus años en el instituto se va instalando en ellos la sensación de que es suficiente con “estar” para “aprender”; y eso no es así, desde luego, en los niveles universitarios. Y lo va a ser menos en el nuevo sistema, en el que la iniciativa del propio alumno resultará decisiva para unos resultados de aprendizaje mínimamente satisfactorios.

El proteccionismo exagerado al que sometemos a nuestros adolescentes y jóvenes (tanto desde la sociedad como desde las familias y desde los centros educativos – igualmente en la escuela que en los institutos-) es altamente contraproducente con un estilo autónomo de aprendizaje. Y el alumno que quiera tener éxito dentro de la nueva universidad tendrá que ser, ineludiblemente, muchísimo *más autónomo y menos dependiente*.

Para poder convertirse en el principal protagonista de su aprendizaje los estudiantes no podrán ser tan pasivos como lo son la mayoría de los actuales, muchos de los cuales estudian una carrera porque la inercia social les indica que “es lo que toca” debido, en parte, a uno de los efectos perversos de la generalización y democratización de las enseñanzas superiores; democratización que, no confundamos, por otra parte es altamente deseable, dados los beneficios que provoca en el progreso social. A partir de ahora, el estudiante universitario tendrá que asumir una *actitud mucho más responsable en el ejercicio de sus actividades propias como estudiante*.

Esa responsabilidad conlleva *el reconocimiento del valor del esfuerzo* como elemento sin el cual el logro académico es, sencillamente, imposible. Las tareas de aprendizaje autónomo van a exigirle al estudiante más dedicación, sin contar con que se trata de tareas más complejas a las que se enfrentará, a menudo, en solitario. El grado de esfuerzo que esto va a suponer es considerablemente más elevado.

Pero sería ilusorio hacer recaer todo en una mayor responsabilidad y esfuerzo por parte de los estudiantes. En el nuevo escenario, no serán suficientes ni una responsabilidad absoluta ni un máximo esfuerzo por parte de los alumnos si éstos no disponen de las *adecuadas competencias para el aprendizaje autónomo*. Los actuales estudiantes universitarios carecen en su mayoría, y esto no es culpa suya, de las mínimas estrategias de aprendizaje eficaz, de los recursos más básicos para el trabajo intelectual, de las más sencillas técnicas de tratamiento y asimilación de información. Incluso los hay que llegan a la universidad (y sorprendentemente tras un proceso denominado en España de “selectividad”) sin saber leer y escribir al nivel exigible en los estudios superiores. Saben decir en voz alta lo que dice un texto escrito, sí; pero eso no es leer. Leer exige comprender lo que un texto mínimamente complejo quiere decir. Y saben también unir frases en un folio en blanco; pero eso no es escribir. Escribir es ser capaz de expresar ideas mínimamente complejas de forma personal y

con una arquitectura argumental lógica y clara, con un vocabulario suficientemente variado y sin faltas de ortografía.

Quienes se enfrentan a la lectura y a la escritura con dificultades, mucho menos serán capaces de sintetizar ideas, relacionar argumentos, expresar análisis, síntesis o comparaciones, o, sencillamente, plantear críticas razonadas sobre contenidos intelectuales.

En la mayoría de nuestros estudiantes, *sobra opinión y falta reflexión*. Entre las destrezas necesarias para un aprendizaje autónomo se encuentra una que destaca, la reflexión. Y ésta brilla por su ausencia en muchos universitarios actuales de primer curso. Son muy capaces de repetir ideas de otros, sobre todo si les son presentadas de forma mediáticamente atractiva y con estímulos visuales sugerentes. Pero muchos manifiestan una total incapacidad de generar ideas originales, de pensar por sí mismos, de establecer argumentaciones propias. Ello obliga a plantear que el nuevo escenario universitario exige también a los niveles inmediatamente inferiores – fundamentalmente el bachillerato-, en un lógico “efecto cascada”, un replanteamiento de sus técnicas de aprendizaje y de las competencias finales con las que dota a sus alumnos terminales.

Además de la reflexión, otras competencias de aprendizaje autónomo se hacen muy necesarias. Se trata de todas aquellas que están relacionadas con las *destrezas de búsqueda y tratamiento de información*. La aparición de Internet ha provocado que, hoy en día, exista más información disponible que nunca y con una forma de acceso fácil para muchos. Sin embargo, a menudo se cae en el error de identificar información con conocimiento. La información, por sí sola, carece de sentido; no es conocimiento. Se convierte en conocimiento cuando es asimilada de forma personal por un cerebro humano. Algunos estudiantes universitarios no son conscientes de ese matiz y consideran que con copiar y pegar información de Internet en un folio ya la han asimilado como conocimiento. Y eso está muy lejos de la realidad. Trabajar con información correctamente supone contrastarla, asimilarla, expresarla de forma personal e integrarla en una estructura propia de conocimientos previos. Hace falta enseñar a hacer esto a nuestros estudiantes universitarios si queremos que tengan éxito en el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje autónomo.

Todos estos retos que hemos descrito en este primer epígrafe pueden desalentarnos en la puesta en marcha del proceso, pero lejos de hacerlo, deben llevarnos hacia la reflexión de cómo llevarlo a término de la forma más eficaz posible. Porque, a pesar de los retos que supone, las ventajas pueden ser tantas que, sin duda, intentarlo merece la pena. A esas ventajas nos dedicaremos en el siguiente apartado de este artículo.

2. LAS LUCES

Un espacio compartido de Educación Superior en Europa *facilitará, en primer lugar, la movilidad entre estudiantes y profesores europeos*. Cualquiera con un mínimo de experiencia la gestión de los intercambios de estudiantes y profesores universitarios ha sufrido las dificultades que conllevan las diferencias entre los sistemas de Educación Superior de hoy en día. Varían los nombres de las titulaciones, la duración y los planes de estudio de las diferentes carreras, la carga en créditos de las asignaturas, la propia conceptualización del valor en horas de clase de cada crédito y, por supuesto, la escala de calificaciones.

Así, por ejemplo, mientras no llegue la armonización que supondrá en todo el *Espacio Europeo de Educación Superior* el nombre de “Grado”, en España se conceden los títulos de Diplomado y Licenciado, en Francia se habla de Licencia Profesional y Maestría, en el Reino Unido y Alemania de *Bachelor* y *Master*, o en Italia de Laurea y Laurea Especializada.

Esa diferencia no es sólo nominal sino también conceptual. El Diplomado español se obtiene tras tres años de estudios, como la *Laurea* italiana, pero la *Licencia Profesional* francesa, o el *Bachelor* británico y alemán exigen una duración habitual de cuatro años. Por su parte, nuestros licenciados tienen, para la mayoría de las carreras, una



duración de estudios de cinco años. En Francia, sin embargo, se conceden Maestrías ya con cuatro años de estudios.

Valorar las diferencias en los planes de estudio sería algo imposible porque, incluso dentro de un propio país, el principio de autonomía universitaria, consagrado en toda Europa, hace que las materias que conformarán las mismas carreras en distintas instituciones puedan variar o presentar matices diferenciales. Igualmente, por lógica, el peso en créditos de cada asignatura puede ser distinto de un país a otro y de una institución a otra. Y, además, cambia también la duración en horas que cada país concede a un crédito.

Por último, el tema de las calificaciones es, igualmente, bien diverso mientras no entre en vigor el sistema armónico que supondrá el *European Credit Transfer System*. Nuestro país es un caso realmente complejo: la escala habitual de notas que se ofrece a los estudiantes es del 1 al 10, pero eso se traduce en una escala nominal (0 - 4,99= suspenso; 5 - 6,99= aprobado; 7 - 8,99= notable; 9 - 10= sobresaliente, pudiéndose conceder matrícula de honor); a su vez, esa escala nominal, a efectos de cómputo de nota media en el expediente para solicitar becas o acceder a concursos de méritos se traduce en una escala numérica de 4 valores (aprobado= 1; notable= 2; sobresaliente= 3 y matrícula de honor= 4). Sin embargo, en Francia la horquilla de notas va de 0 a 20, en Italia se califica de 1 a 30, y en el Reino Unido se califica con letras (de la "A" - excelente- a la "E" -Muy Deficiente-).

Con todas estas divergencias, el *Espacio Europeo de Educación Superior* se presenta como imperativo para facilitar la movilidad de estudiantes y profesores y para favorecer la comprensión de la información sobre los sistemas en los distintos países. Ésa sola ventaja justifica ya de por sí todo el proceso.

Pero hay mucho más. Por ejemplo, se *facilitará el reconocimiento de los títulos académicos y profesionales* debido a la armónica denominación de los mismos y a la definición pareja de los perfiles competenciales que en toda Europa se establezcan para ellos. Se evitará así el calvario burocrático que hoy tienen que sufrir quienes habiendo obtenido su título en un país europeo quieren verlo homologado en otro país de la Unión.

Ese reconocimiento de títulos redundará en una mayor posibilidad de trabajo en todos los países de la Unión para cada uno de sus ciudadanos. El mercado laboral accesible para los trabajadores no se reducirá ya a los límites fronterizos de su propia nación sino que se extenderá por toda Europa. Es obvio que *ello mejorará, lógicamente, la empleabilidad global de la ciudadanía europea*.

Por otro lado, esta empleabilidad se verá reforzada por la existencia del Suplemento al Diploma, que será obligatorio con la puesta en marcha del *Espacio Europeo de Educación Superior*, ya que dicho suplemento *facilitará a los empleadores la selección y contratación de profesionales*. En efecto, la información homogénea y en varios idiomas que acompañará a todos los títulos europeos dentro del Suplemento al Diploma permitirá a los empleadores conocer exactamente las competencias profesionales de su titular (con independencia del país de procedencia) y permitirá un mejor ajuste entre la oferta de empleo y los perfiles de quienes la demanden.

Una mayor empleabilidad reducirá en Europa las tasas de desempleo y *potenciará su competitividad* respecto a otros países. Ello le permitirá alcanzar aún mejores niveles de bienestar entre sus ciudadanos.

Al margen de las ventajas profesionales y sus derivadas ventajas en el terreno laboral y económico, el nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior* pretende dotar a las universidades de *una enseñanza de mayor calidad*. El paradigma centrado en el alumno obligará a repensar las formas de enseñar que hasta ahora se vienen poniendo en práctica en la universidad y ajustar los tiempos de trabajo de los alumnos a la realidad de su esfuerzo. Es probable que eso reduzca el actual fracaso que en muchos estudiantes se está produciendo como demuestra el hecho del alto porcentaje de ellos que tardan en terminar sus carreras más tiempo del que está teóricamente previsto.



La existencia de Titulaciones Conjuntas (otro de los elementos clave del proceso), que deberán impartirse entre universidades de diferentes países, potenciará el intercambio de conocimiento entre los países de la Unión, favorecerá la *creación de equipos docentes internacionales* y, no menos importante, comenzará a sacar al mercado laboral a *profesionales preparados en un contexto académico internacional*, lo que dará, sin duda, un valor añadido a su formación a la hora de desenvolverse en marcos profesionales tan globalizados como los que existen actualmente.

En esa misma línea, se hará más fácil la transferencia de investigadores y la creación de *equipos internacionales de investigación*, por lo que es previsible que se potencie la generación de nuevo conocimiento y que se produzcan más fácilmente nuevos aportes científicos relevantes. Quizá eso nos permita competir mejor en la generación de nuevas patentes.

En definitiva, se persigue una nueva universidad donde se retome la *búsqueda de la excelencia*. Esa excelencia permitirá, tal vez, recuperar el liderazgo universitario que otrora tuviera Europa, cuna de esa institución; y, quizás, atraer de nuevo a los mejores estudiantes de todo el mundo a nuestras instituciones universitarias.

3. LAS SOMBRAS

Pero no es sencilla la superación de los retos que se apuntaron en páginas precedentes para poder alcanzar los logros previsibles descritos en el epígrafe anterior. El “proceso de Bolonia” esta topando con numerosos escollos. Son las sombras que dificultan un alumbramiento del *Espacio Europeo de Educación Superior* en las condiciones y en los plazos previstos.

En primer lugar, se aprecia la *falta de acuerdos en el ámbito europeo*. Un proceso de esta envergadura requiere un mayor compromiso por parte de los Estados. Esa falta de acuerdo se traduce en grandes divergencias tanto en los modos como en los tiempos de implantar el proceso. Si bien el *Espacio Europeo de Educación Superior* deberá estar operativo en el año 2010, el momento evolutivo en el que cada país se encuentra respecto al final deseado es muy diferente. Sucesivos informes han puesto de manifiesto esta cuestión. El último, fruto de la reunión de ministros mantenida en Bergen en el año 2005⁴, destaca que aunque se han hecho avances significativos, aún queda mucho camino por recorrer y la distancia es bien diferente para cada país.

Por otra parte, *Eurydice*⁵ lleva varios años haciendo un seguimiento del *Proceso de Bolonia* a través de estudios bienales comparados. A tenor de los datos que presenta el último de ellos⁶, publicado en la primavera de 2005⁷, puede deducirse que la estructura de dos ciclos ya está en marcha en algunos de los países signatarios del proceso, pero no en todos. En muchos ya existe la posibilidad de obtener el Suplemento Europeo del Diploma; sin embargo, el sistema de créditos europeos está menos extendido de lo que sería deseable.

Esta falta de acuerdo tiene su origen en las *grandes divergencias entre los sistemas de Educación Superior de los distintos países europeos* que ya se mencionaron, a las que

⁴ *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. <[Http://www.crue.org/pdf/Bergen%20Communique.pdf](http://www.crue.org/pdf/Bergen%20Communique.pdf)>.

⁵ Eurydice es la Red de Información sobre Educación en Europa, sostenida económicamente por la Comisión Europea. Toda la información al respecto de la misma puede localizarse en su página electrónica oficial <[Http://www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)>.

⁶ EURYDICE (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05. National Trends in the Bologna Process* (Brussels, Eurydice).

⁷ En estos momentos está otro en fase elaboración que verá la luz esta primavera de 2007, a tiempo de ser analizado por la Conferencia de Ministros que tendrá lugar en Londres.



hay que añadir las que se dan internamente en cada país, sobre todo en los más descentralizados; diferencias que se ven aumentadas, en ocasiones, debido al principio de la autonomía universitaria. Pero esas divergencias no justifican la falta de acuerdos. También existían numerosas diferencias entre los sistemas monetarios y económicos de los países de la Unión y la instauración del euro como moneda única se realizó a buen ritmo y con un elevado grado de acuerdo en el cumplimiento de las condiciones que exigía.

Tal vez podamos encontrar un factor explicativo de esta falta de acuerdo en la *ausencia absoluta de liderazgo institucional*. No existe realmente entre las instituciones europeas ninguna que quiera –o pueda- asumir el liderazgo del “Proceso de Bolonia”-. La competencia exclusiva de los Estados en materia educativa convierte a todo el proceso en “no vinculante”, en un “proceso sugerido”, lo que da muchísima libertad a cada país para hacer las cosas “a su manera”. Un ejemplo claro es nuestro propio país, que ha seguido la atípica secuencia de permitir la implantación de postgrados antes que tener definida la implantación de los grados.

Son los ministros de educación, reunidos en sucesivas conferencias, los que van perfilando la evolución del proceso. Con esa metodología, y debido a los lógicos y frecuentes cambios de los titulares de la cartera ministerial en distintos países, el rumbo del proceso sufre demasiadas reorientaciones. Ojala la Comisión Europea – como ocurrió en el caso de la convergencia económica hacia el euro-, que es el motor legislativo de la Unión y que tiene un carácter más estable, pudiera asumir de forma oficial las riendas de la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior*.

La carencia de liderazgo no se da sólo en el ámbito europeo. Se aprecia también en las instancias de la administración educativa nacional. La necesidad de consensuar los detalles nacionales de la implantación del proceso con las administraciones educativas descentralizadas y con las propias instituciones universitarias retarda la toma de decisiones por parte de la administración educativa central y hace más complejo el alcance de acuerdos, retrasando la aparición de éstos. Aún así, en muchos casos, en el que puede incluirse el de nuestro país, no se aprecian líneas claras de actuación por parte de las administraciones centrales.

Tampoco las universidades presentan un panorama que las haga capaces de liderar el cambio. Entre ellas es difícil también adoptar acuerdos. En algunas, sus propios órganos de gobierno ofrecen resistencias al proceso. En otras, no existen personas capaces de motivar el dinamismo necesario que éste requiere. Y, en otras, la planificación de las estrategias para afrontarlo se deja en manos de gente que no siempre es la más adecuada, bien por desconocimiento de lo que implica realmente el *Espacio Europeo de Educación Superior*, bien por falta de experiencia en la gestión de situaciones de cambio en grandes instituciones. No es el caso, por supuesto, de todas las universidades, pero sí de algunas. Sería muy deseable que en todas las instituciones universitarias y en las administraciones educativas a todos los niveles existieran equipos aún más especializados en esta materia.

Se hace necesaria la creación de unidades específicas (en la administración educativa) y en las universidades –tanto para el conjunto de la universidad como en cada una de sus facultades- que lideren las modificaciones que supone Bolonia y lo hagan de forma motivadora pero firme. Algunas ya las tienen, pero su generalización sería deseable, como lo sería también el hecho de que éstas contaran con una mayor dotación de recursos humanos y materiales.

Esta falta de liderazgo se está traduciendo, al menos en nuestro país, en un *elevado grado de incertidumbre* sobre muchas cuestiones relacionadas con el *Espacio Europeo de Educación Superior*. Cuando ya sólo quedan dos cursos para que el proceso se implante, persisten todavía muchas incógnitas. No están perfilados todos los títulos, los créditos europeos no se han implantado, el profesor se pregunta cómo podrá poner en marcha metodologías activas y de aprendizaje autónomo en grupos con más de 100 alumnos, cómo podrá atenderles adecuadamente en tutoría siendo grupos tan numerosos, etc.



Toda esa incertidumbre lleva pareja, necesariamente, una *tremenda imprecisión sobre las estrategias que será preciso poner en marcha*, tanto institucionales desde la universidad como personales desde el profesorado. Y, aún más grave, ello genera una *gran inseguridad sobre si se sabrá hacer o no* y sobre si se estará preparado a tiempo para hacerlo.

Otro escollo importante que se encuentra es el de la *excesiva burocratización de todos los procesos universitarios*. Esto es realmente grave en el caso de algunos elementos del proceso tales como la movilidad de estudiantes y profesores o la creación de títulos conjuntos. Las cuestiones universitarias están constantemente burocratizadas de forma absurda, hasta el punto de que, por ejemplo, firmar un simple acuerdo de cooperación entre dos instancias requiere, en ocasiones, más de un año; máxime cuando son de países diferentes.

Y, aunque parezca tópico decirlo, el “Proceso de Bolonia” no podrá llevarse a cabo *sin aumentar los recursos materiales y humanos*. Una revolución de estas dimensiones no puede pretenderse “a coste cero”. Hay que invertir en formación del profesorado, en contratación de nuevos docentes, en remodelación de espacios, en poner en marcha espacios virtuales de aprendizaje, etc. Todo ello no es barato. Sin una implicación clara de la Unión Europea, de los gobiernos nacionales y de las propias universidades en aumentar los fondos destinados a la Educación Superior el riesgo de que el proceso fracase es muy elevado.

Todavía hoy se aprecia *falta de la infraestructura docente* necesaria para abordar el paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante. No abundan, por ejemplo, las plataformas virtuales de enseñanza y, aún peor, son pocos los profesores dispuestos a usarlas y los que saben cómo hacerlo. Y, al contrario, gran parte del profesorado está temerosa por no disponer de los recursos metodológicos y didácticos suficientes para desplegar en el nuevo escenario docente.

Especialmente delicado me parece el asunto relativo a la actitud. *La resistencia al cambio* debe vencerse con un amplio esfuerzo por parte de las administraciones educativas y de las instituciones universitarias para explicar, sencilla pero detalladamente, en qué consiste el *Espacio Europeo de Educación Superior*, para poner énfasis en sus ventajas y para tranquilizar a sus principales protagonistas (los profesores) con compromisos reales de apoyo a su tarea.

Todo ello sin descuidar a otros protagonistas de excepción, como son los estudiantes. El problema de la *falta de preparación del alumnado en competencias básicas para el aprendizaje autónomo* puede ser un grave obstáculo para todo el proceso. Esa falta habrá que suplirla en los primeros cursos. Quizá habrá que poner mayor atención a asignaturas relacionadas con las técnicas de trabajo intelectual como optativas en los primeros cursos, quizá habrá que implicarse más en el manejo de estas técnicas en todas las asignaturas o quizá habrá que ofrecerles periodos preparatorios previos al ingreso en los estudios... Pero algo habrá que hacer si queremos que el estudiante realmente pueda enfrentarse a su propio aprendizaje con la responsabilidad, el esfuerzo y las destrezas necesarias para hacerlo con éxito.

4. A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Supongo que al lector no le habrá quedado duda de que desde mi particular punto de vista la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior* es un proyecto que podrá traer a la universidad europea y a los ciudadanos de Europa significativas ventajas. Beneficiará a los futuros estudiantes universitarios, a los profesionales que acabarán siendo, a los empleadores que los vayan a contratar y, en definitiva, a la sociedad entera. Por ello considero esencial y valioso dedicar todos los esfuerzos que sean menester para superar los retos que supone el proceso de creación de dicho espacio.

Esos esfuerzos pasan por el diseño de estrategias concretas de implantación que deben llevarse a efecto de manera serena y cabal. Existe un claro riesgo de precipitación. A pesar de que el proceso se ha iniciado con la “Declaración de la Sorbona” en 1998 (¡hace casi 10 años!) todavía se oyen voces que hablan de que se



trata de un proceso prematuro. Creo que no. Creo que ha habido cierta dejación política al permitir que pasara el tiempo sin tomar medidas y creo que puede haber ahora cierta irresponsabilidad al plantear las cuestiones de forma precipitada dada la cercanía de la fecha mágica del 2010 como año en que todo deberá estar ya funcionando.

La precipitación suele hermanarse con la improvisación. Por tanto, existe también un claro riesgo de adoptar improvisadas soluciones simplistas. Las medidas que se adopten no pueden ser fruto sino de una sosegada reflexión que parta de un análisis de la realidad. Los sucesivos cambios de los titulares del ministerio de educación desde que se inició el proceso pueden llevar a no tener un rumbo fijo en esta cuestión. Y un timón bien orientado es radicalmente importante en un proceso de cambio de esta envergadura.

Precisamente el rumbo claro y firme será la clave que indique un liderazgo adecuado. Un liderazgo que debe trasmitirse a cada universidad y a cada facultad, quizá creando unidades específicas para abordar el cambio, bien dotadas material y humanamente.

De esas unidades depende la necesaria formación intensa del profesorado, que deberá iniciarse por una sensibilización ante el proceso y por la modificación de sus actitudes, mayoritariamente de resistencia, hacia el mismo. Pero no debe quedarse en lo actitudinal. La formación pedagógica ha de ser un componente imprescindible en estos momentos.

Y es buena oportunidad para repensar también la manera de seleccionar al estudiante universitario. Aunque sea impopular decirlo, éste requerirá unas destrezas que muchos no han adquirido cuando llegan a la universidad. El sistema actual de selectividad español no parece responder a sus funciones. Como también habrá que replantear la formación de los futuros bachilleres si queremos que tengan éxito cuando alcancen el nivel universitario.

El nuevo *Espacio Europeo de Educación Superior* traerá indudables ventajas, pero los retos que supone su implantación no están exentos de grandes esfuerzos. Esfuerzos que a todos nos atañen: alumnos, profesores, instituciones universitarias, administraciones educativas (regionales y nacionales) e incluso a las propias instancias europeas. El proyecto es demasiado ambicioso como para que nadie eluda sus propias responsabilidades. ¿Lo estamos haciendo bien?

SELECCIÓN DE FUENTES SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Documentos europeos que dibujan el Espacio Europeo de Educación Superior (por orden cronológico):

Declaración de la La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo, a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. La Sorbona, Paris, 25 de mayo de 1998.

<[Http://www.uam.es/europea/declaracionsorbona.doc](http://www.uam.es/europea/declaracionsorbona.doc)>

El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

<[Http://www.uam.es/europea/declaracionbolonia.doc](http://www.uam.es/europea/declaracionbolonia.doc)>

Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Mensaje de Salamanca. 29 y 30 de marzo de 2001.

Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th. 2001.

<[Http://www.uam.es/europea/declaracionpraga.pdf](http://www.uam.es/europea/declaracionpraga.pdf)>

Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.



<[Http://www.uam.es/europea/berlincomunicado.pdf](http://www.uam.es/europea/berlincomunicado.pdf)>

COMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005): *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report*. Commission Staff Working Paper. Brussels, 22.3.2005. SEC (2005) 419.

<[Http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf)>

From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Oslo, 3 May 2005

<[Http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf)>

The European Higher Education area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.

<[Http://www.crue.org/pdf/Bergen%20Communique.pdf](http://www.crue.org/pdf/Bergen%20Communique.pdf)>

Legislación española que perfila el Espacio Europeo de Educación Superior para nuestro país (por orden cronológico):

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Estudios y artículos que facilitan la comprensión del Espacio Europeo de Educación Superior (por orden alfabético):

CABALLERO, A. (2005). “Adaptación del crédito español a crédito europeo (ECTS): Experiencia piloto en la titulación de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, curso académico 2004/05”. *Quaderns digitals.net*, nº 38. <[Http://www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)>.

MIGUEL DÍAZ, M. de (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: MEC, proyecto EA 2004-0024. <[Http://www.uam.es/europea/informeadaptacionplanesestudioees.pdf](http://www.uam.es/europea/informeadaptacionplanesestudioees.pdf)>.

PEREYRA, M. A. (Coord.) (2006). “El proceso de Bolonia. Dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa a comienzos de una nueva época”. Monográfico de la *Revista Española de Educación Comparada*, nº 12. Madrid: SEEC-UNED.

VALLE, J. M. (2005). “El Proceso de Bolonia, ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior”. *Quaderns digitals.net*, nº 38. <[Http://www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)>.

VALLE, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: MEC.

Sitios digitales

(La actualidad de este proceso convierte a *Internet* en la mejor herramienta para su seguimiento “en tiempo real”. La mayoría de los documentos que permiten entenderlo están disponibles en versión digital).

Organismos internacionales como la Unión Europea <[Http://europa.eu.int](http://europa.eu.int)> o el Consejo de Europa <[Http://www.coe.int](http://www.coe.int)> tienen algunos de los sitios Web más completos.



El *Ministerio de Educación y Ciencia español* también dedica numerosas páginas a este tema y puede servir de referencia para seguir la evolución del proceso en nuestro sistema universitario <[Http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501](http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501)>.

En lo que respecta a las *universidades*, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) tiene un sitio muy completo dedicado a este tema <[Http://www.crue.org/espaeuro/espaeuro_docs.htm](http://www.crue.org/espaeuro/espaeuro_docs.htm)>. También tienen un espacio reservado exclusivamente para esa cuestión muchas universidades concretas. Entre aquellas cuya documentación es más numerosa y cuyos enlaces resultan más completos pueden destacarse la Universidad de Alicante <[Http://www.eees.ua.es](http://www.eees.ua.es)>, la Universidad Autónoma de Madrid <[Http://www.uam.es/europea/](http://www.uam.es/europea/)>, la Universidad de Granada <[Http://invest.ugr.es/guia-t/EspacioEuropeo](http://invest.ugr.es/guia-t/EspacioEuropeo)>, la Universidad de Salamanca <[Http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro](http://www.us.es/us/temasuniv/espacio-euro)>, o la Universidad de Zaragoza <[Http://www.unizar.es/ees](http://www.unizar.es/ees)>.

Quizá una mención especial merece el sitio electrónico de la *Universidad de Deusto*, ya que ha tomado parte, junto con la Universidad de Groningen (Holanda) en la coordinación del Proyecto *Tunning*, que constituye un Programa Piloto de convergencia en unas áreas determinadas de la Educación Superior: <[Http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm)>.

Asimismo, algunos *Centros de Documentación Europeos* como los de la Universidad de Alicante <[Http://www.cde.ua.es](http://www.cde.ua.es)> o la Universidad de Valencia <[Http://www.uv.es/cde](http://www.uv.es/cde)> presentan accesos muy fáciles a la documentación legislativa disponible y en proceso.