

## Perspectivas del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: a la búsqueda de claves para la reflexión

Manel Viader Junyent  
*Universitat de Barcelona*

Desde hace ya algunos años las universidades europeas están inmersas en una discusión (o, al menos, en un continuado flujo de informaciones, documentos y directivas) sobre la articulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y del Espacio Europeo de Investigación. Los objetivos declarados del proceso de convergencia hacia el EEES son bien conocidos, y pueden resumirse en la perspectiva de conseguir un sistema universitario europeo con un mayor nivel de integración y que atienda con mayor eficacia las necesidades de formación en el marco de la construcción de una sociedad del conocimiento. Esto debería redundar, entre otras cuestiones, en flujos de movilidad superiores, en niveles mayores de empleabilidad y en un sistema universitario europeo más competitivo a nivel mundial. Los instrumentos básicos que se han planteado para el avance hacia estos objetivos son también sobradamente conocidos en el seno de las universidades, aunque bastante menos fuera de este ámbito: una estructura de titulaciones comparable en toda Europa, un sistema de créditos transferibles basado en la contabilización de todo el trabajo del estudiante y acompañado de una aproximación en los sistemas de calificación, el impulso de programas de movilidad (notoriamente insuficientes por el momento) y la extensión de sistemas de evaluación y acreditación que ofrezcan garantías de calidad en el conjunto del sistema europeo, entre otros.

La producción de documentos, declaraciones y artículos relativos a este proceso ha llegado a ser abrumadora en los últimos tiempos. Simultáneamente, se han producido avances significativos en la necesaria adecuación legislativa en muchos Estados europeos (en el caso español, con los decretos de suplemento al diploma, establecimiento del crédito europeo, homologación de titulaciones, establecimiento de títulos de grado y postgrado). Al propio tiempo se han lanzado iniciativas dirigidas a conseguir una transición adecuada al nuevo modelo, entre las cuales deben citarse la elaboración de Libros Blancos para las

futuras (posibles) titulaciones de grado a partir de las distintas convocatorias realizadas por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación y la puesta en marcha de estudios piloto a diferentes niveles y en distintos ámbitos, especialmente por parte de las Comunidades Autónomas y las propias Universidades. Y, sin embargo, es perfectamente detectable entre sectores de la comunidad universitaria una sensación importante de insatisfacción respecto del nivel de debate que se viene produciendo en el conjunto del proceso. Sin duda se han producido pronunciamientos de distinto signo y diferente procedencia. Solamente a título de ejemplo y desde un punto de vista claramente crítico puede citarse el reciente manifiesto originado en la Universidad Complutense de Madrid y firmado hasta el momento por unos 2000 profesores universitarios (mayoritariamente españoles) en el cual se critica el proceso a partir, entre otras cuestiones, del peligro de excesiva supeditación de la enseñanza superior a los designios del mercado y de los posibles excesos en la aplicación de determinados principios o enfoques psicopedagógicos. Sin embargo, y a pesar de éstas u otras iniciativas, difícilmente puede hablarse de una discusión generalizada sobre los objetivos y mecanismos que deben conducir a la articulación del espacio universitario europeo, y la sensación reinante entre buena parte de la comunidad universitaria es todavía de considerable desorientación, sobre todo en lo referente a la traducción práctica de los principios generales. Esta situación es un buen caldo de cultivo para la aparición de reacciones no siempre bien fundamentadas, ya sean de carácter defensivo o conservador, ya sean de entusiasmo poco crítico.

Todo ello resulta especialmente lamentable si consideramos que el proceso de convergencia, más allá del interés evidente de sus objetivos, es una oportunidad excelente para analizar con detenimiento la realidad actual y las perspectivas futuras del sistema universitario desde una perspectiva estratégica. En las siguientes líneas se señalarán algunos puntos de interés en este debate, aunque debe indicarse inmediatamente que cada uno de ellos merece por sí mismo un análisis amplio y pormenorizado que no puede abordarse aquí. Se intentará en todo caso identificar algunos elementos claves para esa necesaria discusión.

Debe mencionarse en primer lugar la dicotomía, quizás falsa y sin duda simplista, que se establece en ocasiones entre competencia profesional y formación integral y, de forma relacionada, el papel que la sociedad debe jugar a la hora de determinar las prioridades formativas. Existen en cuanto a este punto ciertas afirmaciones o creencias más o menos explícitas que deberían ser objeto de reflexión: por una parte, la pertinaz tendencia a identificar en la práctica sociedad con empresa; por otra, la idea de que la demanda del sector empresarial se concreta necesaria y mayoritariamente en profesionales acrícos y carentes de iniciativa; y, por último, la confusión entre atención a las demandas del mercado laboral y olvido o renuncia al valor añadido que supone la formación universitaria. Resulta evidente que el ámbito de la empresa privada constituye un creador de empleo fundamental en las sociedades europeas, que las demandas procedentes de este sector se dirigen en muchos casos a personas con formación universitaria y que, por lo tanto, las universidades deben tomar en absoluta consideración estos hechos para conseguir un buen nivel de em-

pleabilidad de sus titulados. Pero también parece claro que el capital humano que necesitan nuestras sociedades para su desarrollo, y en particular las demandas de los sectores económicos más dinámicos, no coinciden ni mucho menos con la imagen del profesional acrítico de barniz tecnocrático. Naturalmente, las competencias que se exigen a los titulados universitarios dependen del perfil de los puestos de trabajo existentes en los diferentes niveles. En todo caso, cuando por diferentes vías se pregunta al empresariado sobre sus necesidades y los perfiles formativos que son de mayor interés, sus respuestas son bastante inequívocas y no van precisamente en la línea de la falta de iniciativa o de la simple aplicación de conocimientos técnicos (pueden repasarse, por ejemplo, las encuestas del proyecto Tuning, o los resultados del estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, por citar solamente dos ejemplos). Conviene preguntarse también si la preocupación por el carácter acrítico y pasivo supuestamente atribuible a determinadas ocupaciones profesionales debe limitarse a lo que ocurre en el sector privado, sin hacer ninguna referencia a los modos de actuación y sistemas de funcionamiento de otros ámbitos.

En lugar de caer en la pasividad o en la pura crítica, seguramente los universitarios debemos preguntarnos cuáles son nuestras aportaciones centrales en el actual contexto socio-económico, es decir, acudiendo a una metáfora economicista, cuál es el “valor añadido” que puede ofrecer aquí y ahora la formación universitaria. Por supuesto esta cuestión tiene una respuesta compleja, pero parece razonable pensar al menos que la universidad debe ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprensiva de los fenómenos, capaces de analizarlos y de reconocer los problemas básicos y también de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos debe ser multidisciplinar. Esto es cierto no únicamente en el campo de los problemas sociales sino también en muchísimos temas que se plantean en ámbitos científico-técnicos, de gestión, producción, etc. Se plantean aquí muchas cuestiones, y algunas de ellas tienen que ver no tanto con el concepto o enfoque, con el cual la mayoría de los universitarios estarían probablemente de acuerdo, sino con la propia estructuración y funcionamiento de las instituciones universitarias, en la medida en que dificultan gravemente la concreción práctica de estas orientaciones. Los universitarios hemos sido conscientes en general del valor que supone una visión amplia de los problemas, pero con frecuencia la hemos abordado desde una perspectiva entre defensiva y expansiva del ámbito de conocimiento de cada cual. Al margen de otros factores, éste es el resultado previsible de un sistema enormemente compartimentado que ha tenido su máxima expresión en la aplicación inadecuada del concepto de área de conocimiento y que se caracteriza, entre otros elementos, por una cierta atomización del conocimiento (con diferencias entre los distintos ámbitos), la proliferación de departamentos en algunas universidades, la asignación de perfiles y sub-perfiles extremadamente específicos para algunas plazas de profesorado o la escasísima comunicación entre e incluso intra-materias, tanto a nivel conceptual como de organización de actividades formativas.

De las consideraciones anteriores se deriva uno de los retos fundamentales de nuestras universidades ante el proceso de cambio que estamos viviendo: la

adecuada promoción y gestión de la transversalidad, desde la perspectiva no de la disolución de las disciplinas más o menos tradicionales pero sí del reconocimiento de la pluralidad necesaria en el enfoque de muchas cuestiones. En torno a este tema capital debe señalarse de inmediato que prácticamente todo está por hacer en los aspectos legislativos, organizativos, metodológicos y de enfoque de las propias titulaciones.

Nuestras sociedades viven claramente una transición entre la cultura tradicional de élite y lo que se viene llamando cultura de masas. La universidad ha pertenecido históricamente a la primera, y se encuentra ahora ante una enorme presión destinada a asumir los parámetros de la segunda. Por decirlo en términos (demasiado) sencillos, la discusión se centraría en el binomio democratización-masificación, o en la cuestión de hasta qué punto la socialización del conocimiento implica necesariamente una pérdida de calidad o profundidad en su adquisición. Existe también en este tema un claro peligro de simplificación, asociado a veces con prejuicios ideológicos de distinto signo. Algunos (muchos) universitarios describen el proceso de Bolonia como un avance progresivo hacia la secundarización de la enseñanza superior, entendida como una tendencia hacia la pérdida de relevancia de contenidos (“bajar niveles”) y a la adopción de determinados enfoques y metodologías hasta ahora consideradas propias de la enseñanza secundaria. Una posible traducción de esa actitud en el contexto del proceso de convergencia europea, si se permite expresarlo con toda crudeza, sería la de “dar por perdidos” los títulos de grado e intentar mantener ciertos niveles de exigencia en las titulaciones de postgrado. Ésta es una actitud comprensible pero también claramente peligrosa, puesto que implica la renuncia a un análisis pormenorizado y fundamentado del sentido y los objetivos de los distintos niveles formativos. Se trata más bien de una traslación de los parámetros clásicos de la universidad a una situación nueva, y no de una reflexión detenida sobre las potencialidades (y obviamente también los riesgos) de los nuevos planteamientos.

Precisamente uno de los elementos que se echan en falta en las discusiones entabladas hasta el momento en las universidades españolas es una mayor profundización en el sentido, enfoque y objetivos de los distintos niveles de titulación. Ciertamente existe un consenso general en torno a la idea de que el doctorado deberá estar estrechamente vinculado a la investigación, pero el panorama es mucho menos claro en cuanto a la diferenciación entre los niveles de grado y máster oficial y, particularmente, en lo referente a la naturaleza específica de este último nivel. En general, se detectan dificultades, lógicas por otra parte, para un análisis en términos distintos a los planteados tradicionalmente en nuestras universidades. La experiencia de los Libros Blancos elaborados a partir de las distintas convocatorias ANECA para el análisis de futuros títulos de grado es bastante ilustrativa al respecto. Si se revisan los documentos elaborados para las distintas titulaciones pueden detectarse diferencias muy significativas: junto a proyectos bastante creativos, planteados y desarrollados en mayor o menor medida de acuerdo con los parámetros de Bolonia, puede constatar también la presencia de enfoques mucho más tradicionales que transmiten claramente la impresión de una transformación puramente cosmética.

El problema principal parece radicar, en muchos casos, en una preocupación casi exclusiva por los contenidos, sin una reflexión paralela suficientemente profunda sobre las competencias que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su formación, es decir, sin entrar todavía en detalle en lo que debería ser un planteamiento integral en el cual debe hacerse referencia tanto a conocimientos como a habilidades y actitudes, todo ello dirigido a la comprensión de situaciones y a la resolución de problemas, siempre de acuerdo con las características de cada titulación. Es remarcable este último aspecto, ya que a veces se tiende a identificar el concepto de “problema” con situaciones de carácter puramente práctico que exigen una actuación fundamentalmente técnica, cuando claramente el concepto va mucho más allá.

En la cuestión de la definición de los objetivos y enfoque de las titulaciones puede ser especialmente útil la experiencia de distintos países europeos, generalmente del ámbito anglosajón, que han adoptado hace ya muchos años el sistema grado-postgrado. No se trata de copiar miméticamente, pero sí de analizar su experiencia en aquello que pueda ser de utilidad. En este sentido son especialmente relevantes los descriptores de cualificación para los distintos niveles que se han venido elaborando desde hace años a través de un amplio proceso de discusión. Estos análisis, junto con otras fuentes, han servido para establecer los denominados Descriptores de Dublín, cuya última versión hasta el momento data de octubre de 2004. Los descriptores son el resultado del trabajo de la *Joint Quality Initiative*, una red formada por representantes de agencias de calidad, ministerios y sistemas universitarios de 12 países europeos, y en ellos se ofrece un conjunto de descriptores de cualificación genéricos para los distintos niveles (los ciclos cortos de 120 créditos ECTS que existen en algunos países europeos, los títulos de grado de 180-240 créditos, los títulos de máster y los doctorados). El camino obvio a partir de aquí sería el establecimiento de descriptores específicos para las distintas titulaciones o ámbitos de conocimiento, algo que ya ha empezado a llevarse a cabo en algunos casos a nivel europeo, y que podría converger en buena parte con el análisis de competencias iniciado en los proyectos de títulos de grado (Libros Blancos ANECA), siempre que se amplíe este planteamiento a los distintos niveles de titulación previstos.

Uno de los aspectos que necesitará de mayor análisis en el proceso de definición de titulaciones será la especificación, contenida ya en la declaración de Bolonia, de que los títulos de grado deben “ser relevantes para el mercado laboral”, es decir, ofrecer la base para un cierto nivel de ocupabilidad para los titulados. De este modo se descartaría, al menos teóricamente, la existencia de títulos meramente introductorios que sirvan únicamente como base para el acceso a otras titulaciones de mayor nivel. A partir de ahí se plantea el debate sobre el significado concreto de esta “relevancia”, con implicaciones directas sobre el enfoque de los títulos y su duración. En el caso español inciden además dos factores suplementarios que deben tenerse muy en cuenta: en primer lugar, la inexistencia de un sistema de formación profesional suficientemente desarrollado; por otra parte, el hecho de que, hasta el momento, los títulos universitarios

de diplomatura y licenciatura habiliten directamente para el ejercicio profesional, excepto en el caso de ciertas profesiones reguladas.

Algunos de los puntos citados hasta aquí en relación con el proceso de convergencia hacia el EEES ponen sobre la mesa, una vez más, el tema de la autonomía de las universidades. Esta cuestión debe entenderse en un sentido amplio, es decir, tanto en lo que se refiere a los poderes públicos como en cuanto a la relación de la universidad con el conjunto de la sociedad y, en particular, con el sector empresarial por una parte y con los colegios y asociaciones profesionales por otra. La reflexión sobre este punto es fundamental, puesto que se cierne sobre el sistema universitario una doble amenaza, por otra parte en absoluto novedosa: la de una excesiva intervención de las administraciones públicas (incluyendo aquí tanto las referidas al Estado central como a las Comunidades Autónomas) y la de supeditación total a las demandas del mercado laboral.

En relación con esta cuestión debe señalarse la existencia en el sistema universitario español de componentes de clara centralización. La existencia de un catálogo cerrado de titulaciones a nivel de grado, de directrices generales propias a veces muy expansivas y de un proceso de homologación central ha restringido muy seriamente la capacidad de las universidades para establecer algunos criterios propios en cuanto a la oferta de titulaciones oficiales. Esto se ha producido además, en buena parte, de acuerdo con una orientación académica vinculada a la existencia de áreas de conocimiento y otros factores intra-universitarios, y con un contacto al menos difuso con las realidades de la demanda social. Nos hallamos en este momento ante una ocasión única para relajar los elementos excesivamente restrictivos que han venido caracterizando el funcionamiento del sistema de configuración de titulaciones. Cabe esperar que esto sea cierto en términos razonables en las titulaciones de grado, y sobre todo que sea muy evidente en el momento de configurar los nuevos programas oficiales de postgrado que se derivan del proceso de convergencia europea.

En lo que se refiere a la relación con el conjunto de los agentes sociales, se trata de un tema demasiado complejo y con excesivas dimensiones como para abordarlo aquí con una mínima profundidad. Por ello se citarán únicamente algunos elementos a considerar para una reflexión más detallada.

– La insuficiencia de los canales de comunicación entre la universidad y el resto de la sociedad. El modelo de establecimiento de fundaciones para determinadas funciones (transferencia de tecnología, oferta formativa de postgrado adecuada a demandas de mercado) ha sido útil pero debería probablemente revisarse y sobre todo completarse en el nuevo contexto. La falta de comunicación se extiende a la escasa relación, al menos en muchos ámbitos, con las asociaciones profesionales.

– La pérdida del monopolio de la enseñanza superior por parte de la universidad tradicional (principalmente pública) en favor de instituciones privadas como son, por ejemplo, las universidades corporativas.

– La insuficiencia financiera de las universidades. Si no puede esperarse un incremento de los presupuestos públicos destinados a la educación superior esto aboca a las instituciones universitarias a la búsqueda de fórmulas alternativas de captación de fondos, una parte de los cuales puede proceder del sector privado.

– El papel creciente de diferentes agentes externos (asociaciones profesionales, agencias independientes de las universidades, etc.) en aspectos como la acreditación de las enseñanzas o la formación práctica de los titulados, tal y como ocurre en muchos países europeos.

Parece obvio que el análisis de este tema sugiere la necesidad de hallar una situación de adecuado equilibrio que permita a las universidades evitar el doble peligro del aislacionismo y el seguidismo en lo que se refiere a la configuración y evolución de su mapa de titulaciones. Naturalmente, ésta es una idea fácil de expresar pero bastante más difícil de concretar, y ello se conseguirá únicamente a lo largo de un proceso de reflexión que no puede ser en ningún caso superficial.

Otro de los aspectos clave del proceso de Bolonia es el impulso del concepto de aprendizaje centrado en el estudiante, base de la propia definición de crédito europeo, y la consiguiente e inevitable preocupación metodológica que se deriva de ello. El concepto clave es el de “aprendizaje centrado en el estudiante”, una consigna que, como muchas otras, está sujeta a interpretaciones bastante distintas. Como sucede también en otros temas, resulta fácil detectar entre núcleos importantes del profesorado reticencias más o menos importantes suscitadas por la posibilidad de reorientaciones radicales en la metodología de docencia-aprendizaje basadas en la introducción de formas de trabajo hasta ahora poco habituales en la docencia universitaria. Se percibe el peligro de aplicar automáticamente recetas utilizadas en otros niveles educativos y cuya eficacia está todavía en discusión, y naufragar de este modo en un mar de guías docentes extremadamente pautadas, cronogramas, evaluaciones continuadas, etc. Por más que muchos de estos elementos sean de interés y de aplicación lógica, existe la percepción entre parte del profesorado de que su aplicación generalizada podría hacer perder a la docencia universitaria alguno de los elementos característicos que la definen.

Sin duda éste es un tema que merece una profunda reflexión. No se trata, como se indicaba, de ignorar la importancia o el interés de los “nuevos” instrumentos metodológicos, sino de analizar el riesgo de que su uso mecánico, indiscriminado y acrítico pueda suponer un avance substancial en lo que a veces se describe como proceso de infantilización de la universidad. Esto puede expresarse a partir de distintos elementos de reflexión: Por ejemplo, es obvia la necesidad de eliminar la práctica medieval del copista a la cual se ven obligados muchos estudiantes, pero reconociendo también que un material de elaboración propia bien estructurado y trabajado es un signo de madurez y de inteligencia. Por otro lado, se detecta el peligro de que el producto frecuentemente bien estructurado (y a veces incluso extraordinario) creado por el profesorado universitario “clásico” de buen nivel pueda verse substituido por pequeñas e inocuas dosis de información (que no de conocimiento) caracterizadas ante todo por una fácil digestibilidad. Cabe preguntarse también si la apoteosis de la clase práctica va a suponer la substitución generalizada de la figura del profesor o profesora (en el sentido fuerte y no puramente formal del término) por la del entrenador. Se menciona con gran frecuencia el concepto de “aprender a aprender”, algo fácilmente comprensible y compartible en un mundo de conocimientos rápidamente

cambiantes, pero que en su aplicación específica no está tampoco exento de riesgos, puesto que la necesaria permeabilidad a nuevos conocimientos (una vez más, no puras informaciones) no puede conseguirse sin la referencia a tradiciones, líneas de pensamiento y contextos que les den sentido y coherencia. Si estas tendencias se consolidaran sin los necesarios matices podríamos hallarnos ante una situación paradójica puesto que, en contra de una suposición que se formula a veces, este tipo de planteamiento puede ser un camino excelente para la eliminación de la actitud crítica que teóricamente se desea fomentar. La crítica se ejerce siempre sobre algún contenido y en el contexto de marcos de referencia que exigen un determinado nivel de conocimiento y una amplitud de miras suficiente. El énfasis absoluto en el método, en que los estudiantes ante todo “aprendan a aprender”, sería probablemente una buena receta para facilitar algo que supuestamente se desea evitar, a saber, la asunción mecánica de nueva información, es decir, para la formación de esos profesionales acrílicos que se antes se mencionaban. Precisamente el fomento de la capacidad de integración (no mera superposición o acumulación) de nueva información es probablemente una de las claves que deben hacer de la Universidad un elemento fundamental en la configuración de la sociedad del conocimiento.

Ciertamente esta deriva puede evitarse perfectamente. Bastaría para ello con promover un uso inteligente y crítico de los instrumentos de docencia-aprendizaje que tenemos a nuestra disposición, una adecuada adaptación de los mismos a los diferentes ámbitos y, sobre todo, impulsar una reflexión metodológica profunda en la cual concurren al menos dos condiciones muy importantes: en primer lugar, un protagonismo claro del propio profesorado, que no debe ser únicamente receptor de novedades metodológicas sino autor de las mismas en un contexto de intercambio de información y experiencias; esto implica el aprovechamiento del considerable caudal de innovación docente que se ha producido en los últimos años y el fomento de un análisis realmente profundo y creativo de metodologías que son muy prometedoras pero de aplicación compleja como es el caso, por ejemplo, del aprendizaje basado en problemas u otras. En segundo lugar, y con gran énfasis, la indispensable adopción de las medidas organizativas necesarias para que los cambios metodológicos diseñados y el impulso de un proceso de docencia-aprendizaje renovado sean posibles y eficaces. Todo ello es ciertamente complicado pero, como suele suceder, es también indispensable, al menos si se desea abordar seriamente la reforma.

Abundando en la cuestión de los aspectos organizativos y de gestión, resulta evidente la inadecuación al nuevo proceso que ahora comienza de la mayoría de las normativas académicas actualmente existentes. Pueden citarse ejemplos obvios: el calendario académico, las normativas que regulan las modalidades docentes que justifican la dedicación del profesorado, o las regulaciones actuales de exámenes y evaluación. También resulta ciertamente negativa la parcelación de contenidos en asignaturas sin apenas comunicación entre sí, así como la existencia de actividades y contenidos superpuestos o redundantes que ponen de manifiesto la falta de una planificación global en el seno de las titulaciones. El escasísimo partido que se ha sacado del concepto de materia desde la configuración de los actuales planes de estudio es muy ilustrativo de

lo que no debería hacerse en el nuevo contexto. A nadie se le escapan las dificultades que comporta la introducción de cambios en todos estos temas, pero tampoco el enorme avance que ello supondría.

Mención aparte merece, aunque sea de forma muy breve, el concepto de modularidad como posible formato de estructuración de las nuevas titulaciones. Si se aplica adecuadamente el modelo modular puede ser una base excelente para superar dos de las dificultades que se han venido comentando: por una parte, permitiría estructurar titulaciones más flexibles en las cuales se plantee de forma natural la presencia de módulos procedentes de distintas disciplinas e incluso interdisciplinarios; por otra, facilitaría la estructuración de núcleos formativos coherentes con elementos organizativos comunes (por ejemplo, actividades conjuntas de carácter práctico). El análisis de las posibilidades de la estructura modular es otra línea de trabajo de importancia creciente en la construcción del espacio europeo de educación superior, e introduce un nuevo elemento de reflexión para un adecuado desarrollo de este proceso.

Un sencillo repaso a los temas mencionados, y a otras cuestiones que apenas se han apuntado o ni siquiera se mencionan, pone de manifiesto que nuestro sistema universitario se enfrenta a un reto –y a una oportunidad– de importancia crucial. Si aspiramos a conseguir un cierto nivel de profundidad en este proceso resulta evidente la necesidad de un cambio profundo en las formas de trabajar de todos los integrantes de la comunidad universitaria, es decir, la urgencia de fomentar un cierto cambio cultural. Es obligado reconocer en este punto que los cambios culturales son francamente difíciles en estructuras poco flexibles como son las universidades. Lo único cierto, y los expertos en el funcionamiento de las organizaciones nos ilustran ampliamente al respecto, es que existen al menos dos ingredientes fundamentales para ese cambio: visión estratégica y participación de los estamentos y personas implicadas. De la consecución de círculos virtuosos que avancen en este sentido depende en gran medida el éxito del camino emprendido.

## DOCUMENTOS Y ENLACES DE INTERÉS

– Reichert, S. y Tauch, C. (2005) Documento Trends IV

Original inglés: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV\\_FINAL.1117012084971.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf)

Traducción catalana (Tendències IV): <http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/universitats/recurs/doc/trendsweb.pdf>

En el momento de redactar este documento no se encuentra disponible traducción castellana, aunque probablemente se incluirá próximamente en la Web de la EUA (European Universities Association).

– Libros Blancos ANECA: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)

– Legislación española relacionada con el EEES: <http://www.uam.es/europea/legislacionespanola.html>

– Asociación Europea de Universidades: <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

– Proyecto Tuning: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

– Informe 2004 Fundación Conocimiento y Desarrollo: <http://www.fundacioncyd.org/Publicaciones/InformeCyD.asp>

– Manifiesto crítico con el proceso de convergencia: <http://fs-morente.filos.ucm.es>

– Joint Quality Initiative (Descriptor de Dublín): <http://www.jointquality.org/>