



# La cooperación comunitaria en enseñanza y formación superiores: nuevos desafíos y avances recientes

## Antecedentes

Tanscurridos casi diez años desde el lanzamiento de ERASMUS y COMETT, los primeros programas de acción importantes de la UE sobre la enseñanza y formación de nivel superior, la tendencia hacia una cooperación comunitaria más diversificada y constructiva en estos ámbitos ha demostrado ser irreversible. Ambos programas formaban parte de un conjunto destinado a ayudar de manera original y eficaz a la aplicación por parte de los Estados miembros de una política común de formación profesional, cuyos principios generales se habían fijado con antelación en conformidad con el Tratado de Roma de 1957.

Inaugurado en 1987, ERASMUS (Programa de Acción de la CE para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) constituía un programa amplio de cooperación global en enseñanza superior para toda la Comunidad. Sin embargo, su objetivo principal era inicialmente que una proporción de estudiantes comunitarios mucho mayor que hasta entonces pudiera llevar a cabo una parte de su carrera educativa o formativa en un centro de enseñanza superior perteneciente a otro Estado miembro. Esta movilidad estudiantil organizada se ha hecho realidad a través de una red europea de programas interuniversitarios de cooperación (PICs) acordados voluntariamente por el personal de determinadas facultades o departamentos en diversos países. Bajo reserva de la aprobación por los propios centros de enseñanza superior, una facultad coordinadora participaba como

agente de un PIC y preparaba la infraestructura necesaria para enviar con regularidad a un buen número de estudiantes al extranjero, con estancias de hasta un año completo. Los estudiantes beneficiarios recibían además becas de movilidad ERASMUS asignadas por los diversos países, como ayuda para soportar los costes adicionales que supone un estudio en el extranjero.

En muchas ocasiones, los PICs creaban también posibilidades de intercambio de personal docente, elaboración conjunta de currículos y programas intensivos. Los que incluían movilidad estudiantil estipulaban como condición esencial para conceder su apoyo que el periodo de estudios en el extranjero recibiese un reconocimiento explícito (obligatorio para la institución que enviaba al estudiante) al conceder el título o cualificación finales.

COMETT, que alcanzó plena operatividad en enero de 1987, suponía una colaboración entre universidades y la industria para la formación en las nuevas tecnologías de la información. La medida correspondiente a los PICs de ERASMUS eran las asociaciones formativas entre universidades y empresas (AFUEs), que agruparon con criterios geográficos o sectoriales a instituciones de enseñanza superior y a compañías de toda la Comunidad con la labor de ayudarles a determinar necesidades, mejorar la calidad de la formación y perfeccionar las aplicaciones prácticas de la tecnología. La movilidad internacional prevista por las AFUEs incluía la colocación de estudiantes en empresas sitas en el extranjero y los in-



**Irving V. Mitchell<sup>\*)</sup>**

*Director de la División de Cooperación en Enseñanza Superior (programa SOCRATES/ERASMUS)*

*de la Dirección General XXII (Educación, Formación y Juventud) de la Comisión Europea en Bruselas.*

**La tendencia hacia una cooperación comunitaria más diversificada y constructiva en estos ámbitos ha demostrado ser irreversible. Con la cooperación en enseñanza y formación superiores se espera obtener respuestas a diversos desafíos. Otros factores, aparte de la movilidad exclusivamente, adquieren gradualmente mayor importancia. Y sin embargo las condiciones básicas de la cooperación se mantienen, y el éxito de la misma sigue vinculado a la variedad excepcional de los sistemas educativos y de formación en toda la Comunidad.**

(\*) Deseo expresar mi agradecimiento por las contribuciones de los compañeros de la Unidad A2 -Enseñanza superior- y de otros compañeros con diversas funciones dentro de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci; gracias también a las Oficinas de asistencia técnica y a todos los que han participado activamente en la realización de este artículo. Mi agradecimiento especial a Brian Frost-Smith por su investigación en la materia, recopilación de fuentes y redacción de borradores: sin su participación abnegada y su entusiasmo este artículo no hubiera visto la luz en su forma actual.



**«En 1994/95, más de 137.000 estudiantes de entre una población estudiantil conjunta de unos 10.417.000 (...) tuvieron acceso a los PICs del programa ERASMUS, lo que podemos comparar con los 3.000 de 1987, año en que la población estudiantil total de la CE se estimaba en unos seis millones.»**

**«La idea de una «Europa de los pueblos» debatida antes del Acta Unica Europea de 1987 otorgaba mayor importancia al concepto de una «dimensión europea» en la enseñanza, surgido a mediados de la década de los 70.(...) Se llegó así a la concluir que podría impulsarse mejor la causa de la integración europea acercando el tema de Europa a las aulas de esa mayoría de estudiantes y personal no móviles.»**

tercambios recíprocos internacionales de personal universitario e industrial.

Durante los ocho años siguientes a su creación, tanto ERASMUS como COMETT crecieron ininterrumpidamente. En 1994/95, más de 137.000 estudiantes de entre una población estudiantil conjunta de unos 10.417.000 (UE más AELC - Asociación Europea de Libre Comercio) tuvieron acceso a los PICs del programa ERASMUS, lo que podemos comparar con los 3.000 de 1987, año en que la población estudiantil total de la CE se estimaba en unos seis millones. En aquel momento, la cifra de AFUEs ascendía a 205, y en ellas se incluían un total de 1500 instituciones de enseñanza superior, 3.500 empresas, 24.000 cursos de formación dentro de las empresas, y aproximadamente 800 intercambios de personal universitario e industrial. La movilidad internacional en educación y formación ya había instalado cimientos importantes para la cooperación comunitaria en este ámbito.

## **Cambios en las prioridades políticas**

Mientras tanto, nuevas reflexiones estaban estableciendo el alcance futuro de la cooperación y preparando el camino para una estrategia más diversificada. Comprendidas en su mayor parte en los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, fueron cobrando gradualmente forma en repuesta a una serie de evoluciones relacionadas con los programas de educación y formación comunitarios en los años previos a la ratificación del Tratado en noviembre de 1993. También se manifestaron claramente dentro del debate a escala comunitaria de estos programas, organizado por la Comisión a comienzos de 1992 entre representantes nacionales de los sectores de la enseñanza superior, los profesionales, el personal docente, la industria, las empresas y la administración pública, y que se centró en tres Memoranda o documentos de debate.

### **Motivos para reestructurar la cooperación**

Un primer tema planteado fue la estructura básica de programas como ERASMUS

y COMETT. La idea de una «Europa de los pueblos» debatida antes del Acta Unica Europea de 1987 otorgaba mayor importancia al concepto de una «dimensión europea» en la enseñanza, surgido a mediados de la década de los 70. El interés renovado del Consejo y del Parlamento por esta cuestión corrió paralelo al reconocimiento gradual de que, a pesar del espectacular incremento de la movilidad estudiantil vía ERASMUS, una amplia mayoría de estudiantes seguiría sin poder beneficiarse de una estancia de estudios en el extranjero. Se llegó así a la concluir que podría impulsarse mejor la causa de la integración europea acercando el tema de Europa a las aulas de esa mayoría de estudiantes y personal no móviles.

De hecho, a partir de 1990 aproximadamente, comenzaron a apreciarse señales de que la «europeización» podría ser una tendencia natural. Numerosas instituciones de enseñanza superior empezaron a crear oficinas europeas o internacionales para dotarse de una infraestructura administrativa para sus PICs. Teichler & Maiworm, en una encuesta reciente sobre centros de enseñanza superior participantes por primera vez en ERASMUS entre 1987 (año inaugural del Programa) y 1992, encontraron que sólo una minoría (21%) disponían de al menos una sección dedicada a las relaciones internacionales en 1986. En comparación, transcurridos cinco años desde su participación inicial en ERASMUS, cerca del 63% de los mismos centros habían creado ya una sección de este tipo. Esta tendencia coincidió con análisis posteriores expuestos en una evaluación independiente de ERASMUS, que sugirieron que el programa no había consolidado lo suficiente el potencial de participación institucional completa en la cooperación, a pesar del inestimable papel de los PICs en cuanto a promover una dimensión más internacional. La tendencia quedó corroborada aún más en prácticamente todas las respuestas al *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la CE* de 1991, por lo que éste admitió que la formación de redes de coordinación entre universidades e instituciones similares constituía la mejor estructura operativa a largo plazo para la colaboración dentro de la enseñanza superior con una «dimensión europea».



### La preocupación por la calidad

Aunque durante toda la década de los 80 la cuestión de la calidad había pasado a la primera plana de la política de enseñanza superior en numerosos países europeos, a finales de este decenio sólo dos estados, Francia y los Países Bajos, habían institucionalizado sistemas nuevos de evaluación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Sin embargo, la preocupación por el tema ha ido imponiéndose cada vez más por sí misma, en parte debido al reciente incremento en las matriculaciones en la enseñanza superior europea. Según los datos de EUROSTART, las matriculaciones de estudiantes en los actuales 15 Estados miembros se han duplicado en los quince años que van de 1975/76 a 1990/91. Lógicamente, esta tendencia ha despertado la sospecha de una posible deterioración del nivel universitario si los recursos económicos asignados no se corresponden con la implantación de las políticas de mayor acceso.

De todas formas, el «nivel universitario» es únicamente uno de los diferentes criterios interrelacionados en torno a la calidad cuya definición, medición y traducción subsiguiente en políticas y prácticas educativas eficaces y realistas tiende a complicarse. La eficacia o utilidad relativa de diversas ramas de la enseñanza o la formación superiores es otro de ellos. Un tercer criterio relacionado con el tema de la calidad puede ser la idea de la responsabilidad económica. Un cuarto tiende a considerar la calidad en términos de las estructuras y procedimientos formales que confluyen en una metodología que asegura y evalúa la calidad. Como veremos más adelante, esta cuarta perspectiva es la más próxima al *modus operandi* de las últimas iniciativas de la UE al respecto.

La cuestión de la calidad se complica aún más en razón de las diferentes connotaciones que los diversos grupos de interesados conceden a los criterios anteriores. Cuando más evidente resulta esto es al vincular la idea de una calidad educativa con las opciones de las materias a enseñar. ¿Hay materias que se consideran más importantes que otras, por ser esenciales para la enseñanza o la formación en una sociedad industrial moderna?

Para resolver con seriedad este tipo de dilemas hay que evitar el peligro de la hipersimplificación. Una enseñanza de calidad puede sin duda impartir las competencias necesarias para desarrollar las modernas tecnologías de alto rendimiento propias de la sociedad de la información y para explotar su potencial de mercado; pero se olvida con frecuencia que esta sociedad exige también **usuarios competentes** capaces de aprovechar al máximo estas tecnologías, tanto en el sentido técnico exacto como en cuanto a sus aplicaciones. Y la calidad de la enseñanza superior puede ayudar también a promover y mantener una clase favorecida de «consumidores» de este tipo.

Similarmente, la «responsabilidad económica» en la enseñanza superior se considera a menudo como una simple cuestión de «costes y beneficios», sin tomar en cuenta sus implicaciones más sutiles. En algunos países, el Estado ha tendido a conceder a las instituciones educativas una autonomía mayor precisamente con el fin de permitirles obtener una gama más amplia de objetivos y de cumplir sus diversas responsabilidades no sólo frente a un grupo sino frente a varios grupos de interesados (estudiantes, empresarios, padres y comunidades nacional y universitaria en general). Paralelamente, estas instituciones quedan obligadas a asumir una mayor responsabilidad individual en cuanto a la calidad de la enseñanza que imparten, en comparación con los centros de control estatal más estricto.

Puede concederse a ERASMUS el mérito de haber centrado la labor en algunos de estos complejos temas, en parte a través de la contribución potencial de la movilidad del personal docente a una mejor enseñanza y formación, como se pretendía inicialmente, pero también gracias a haber estimulado análisis más detenidos de los criterios para el reconocimiento académico, premisa para la movilidad estudiantil. El resultado ha sido una mayor evaluación -incluyendo la autoevaluación de instituciones- de las prácticas universitarias en general, los niveles, los contenidos de los cursos y los métodos de evaluación. La percepción más profunda de lo que puede aportar la cooperación a la calidad de la enseñanza es al menos una de las razones por las que se ha dado prioridad a este objetivo en el

**«La percepción más profunda de lo que puede aportar la cooperación a la calidad de la enseñanza es al menos una de las razones por las que se ha dado prioridad a este objetivo en el Artículo 126 del Tratado de Maastricht.»**

**«Sin embargo, la norma obligatoria de reconocer formalmente los estudios en el extranjero realizados bajo los PICs de ERASMUS supuso un avance importante en el campo del reconocimiento «académico».»**



**«(...) en busca de un mecanismo más global aunque voluntario de reconocimiento académico, en 1989 entró en funciones el experimento de un sistema europeo de transferencia de créditos, integrado en ERASMUS.»**

**«Al finalizar éste en 1994/95, al menos 7895 estudiantes habían sido seleccionados para cursos en el extranjero integrados en los procedimientos de convalidación SETC, y en algunos casos para dos o más centros extranjeros.»**

Artículo 126 del Tratado de Maastricht. Además, tanto el *Memorandum sobre la Enseñanza Superior* de 1991 como las respuestas dadas a él por los Estados miembros han resaltado la importancia de la calidad en el mundo cada vez más diversificado de la enseñanza superior, calificándola como un problema de interés primordial. De todas formas, se ha advertido expresamente que una evaluación de calidad de la investigación no basta para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y menos aún la de la organización de programas, métodos de gestión y comunicación en general, factores que adquieren una importancia creciente en un entorno social sometido a rápidos cambios.

### **El reconocimiento académico y profesional.**

Dadas sus múltiples ramificaciones, puede cuestionarse el grado hasta el que puede darse un reconocimiento a una «enseñanza de calidad» por medio de cualificaciones académicas tradicionales o nuevas. Sin embargo, la norma obligatoria de reconocer formalmente los estudios en el extranjero realizados bajo los PICs de ERASMUS supuso un avance importante en el campo del reconocimiento «académico». Se define éste habitualmente como la certificación u otro tipo de convalidación explícita, obligatoria para acceder a estudios ulteriores, frecuentemente en un centro de enseñanza superior en el extranjero. Resaltemos que, en 1993, bastantes más de 200 PICs daban a los estudiantes la oportunidad de obtener cualificaciones profesionales en dos Estados miembros diferentes.

Sin embargo, la intervención comunitaria respecto al reconocimiento específico con fines profesionales se ha centrado sobre todo en las denominadas profesiones reglamentadas, sometidas formalmente a la posesión de una cualificación profesional y definidas con referencia a un sistema educativo o formativo nacional y específico. Pretendía pues garantizar que la libertad de circulación y de establecimiento en la UE no resultase perjudicada por la imposibilidad de acceder a una profesión reglamentada en un Estado miembro que no reconociera cualificaciones apropiadas para la misma profes-

sión pero obtenidas en otro país comunitario.

Una serie de directivas del Consejo de la CE promulgadas entre 1975 y 1985 procuraban ya un reconocimiento mutuo por los Estados miembros de las condiciones que regulan el acceso a sectores profesionales tales como medicina, farmacia, arquitectura y, con algunas reservas, derecho. No obstante, dos directivas más recientes y amplias, complementarias entre sí, sientan las bases de un sistema general de reconocimiento a escala comunitaria de las cualificaciones exigidas para acceder a la mayor parte de las restantes profesiones reglamentadas. En contraste con el enfoque inicial, por sectores, estas «directivas generales» de 1988 y 1992, respetivamente, exigen a los Estados miembros la creación de acuerdos y estructuras horizontales e intersectoriales que permitan estudiar las solicitudes de reconocimiento o convalidación de forma individual. Si bien estas medidas se hallan formalmente separadas de los programas comunitarios de enseñanza y formación, su aplicación eficaz depende de una profunda coordinación europea en la que participen los representantes nacionales responsables de instaurar las medidas adecuadas en cada uno de los Estados miembros. La supervisión de estas actividades por la UE corresponde a la Dirección General XV de la Comisión Europea, que se ocupa de Mercado Interior y Servicios Financieros.

Entretanto, en busca de un mecanismo más global aunque voluntario de reconocimiento académico, en 1989 entró en funciones el experimento de un sistema europeo de transferencia de créditos, integrado en ERASMUS. Durante una fase piloto de seis años, se sometió a prueba el Sistema de Transferencia de Créditos de Curso de la Comunidad Europea (SETC) en cinco campos temáticos (administración de empresas, química, historia, medicina e ingeniería mecánica). En total, 145 facultades o departamentos de enseñanza superior participaron en este proyecto piloto. Al finalizar éste en 1994/95, al menos 7895 estudiantes habían sido seleccionados para cursos en el extranjero integrados en los procedimientos de convalidación SETC, y en algunos casos para dos o más centros extranjeros.



### Racionalización de la cooperación

En el debate sobre los Memoranda, se insistió en repetidas ocasiones en la necesidad para la Comunidad de lograr un desarrollo y empleo óptimo de sus recursos humanos, en parte para remediar el déficit persistente en las competencias imprescindibles para incrementar la competitividad. Como posible respuesta a este desafío se pensaba en racionalizar la cooperación en la enseñanza y formación dentro de la CE. De conformidad con ello, en mayo de 1993 la Comisión anunció sus planes para dos nuevos programas de acción correspondientes a cada uno de los dos ámbitos. Tras su redacción detallada y una negociación con las restantes instituciones comunitarias, quedaron adoptados los programas SOCRATES y LEONARDO DA VINCI, que entraron en vigor a principios de 1995. La enseñanza superior como tal es uno de los principales de SOCRATES, y a ella se destina más de la mitad del presupuesto anual de entre los 850 millones de ecus asignados hasta 1999. Sin embargo, ha mantenido su nombre -ERASMUS- y su identidad particular como programa de cooperación en la enseñanza y formación superiores. La mayor parte de las disposiciones del programa LINGUA de 1990 se han incluido también en SOCRATES. Las medidas del antiguo programa COMETT, junto a las de otros programas comunitarios de formación profesional, siguen implantándose y perfeccionándose dentro del LEONARDO DA VINCI.

Como ya pudo apreciarse en el debate sobre los Memoranda, está surgiendo una idea más definida sobre la posibilidad de gestionar mejor los recursos humanos de la Comunidad para lograr un enriquecimiento material, social y cultural de ésta, incluyendo la realización personal de sus ciudadanos. El Libro Blanco de la Comisión *Crecimiento, Competitividad y Empleo*, adoptado por el Consejo Europeo en diciembre de 1993, observaba que el crecimiento económico en el periodo anterior a 1992 sería incapaz de contener a largo plazo la caída de la posición relativa de la Comunidad en los mercados comerciales internacionales o de crear nuevos empleos en número suficiente. A principios de 1994, el IRDAC (Comité Consultivo sobre Investigación y Desarrollo Industriales de la Comisión Europea) re-

cogió, dentro de su informe *Calidad y Relevancia*, la idea de una mayor competitividad y velocidad de adaptación al cambio industrial como un remedio realista. Entre sus recomendaciones incluía la adopción de sistemas de calidad para la enseñanza y la formación y la preparación de las personas y la sociedad a un aprendizaje permanente. Algo más de un año después, el informe *En camino hacia una sociedad del conocimiento*, un Documento Conjunto sobre Enseñanza en Europa elaborado por la Mesa Redonda Europea de Industriales y la Conferencia de Rectores Europeos, se hizo eco de esta misma preocupación.

El documento más reciente que afianza estos temas y otros relacionados con ellos ha sido el Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, presentado en nombre de la Comisión por Édith Cresson, Comisaria de Investigación, Enseñanza y Formación, y Pádraig Flynn, Comisario de Empleo y Asuntos Sociales. Adoptado el 29 de noviembre de 1995, plantea temas de importancia clave sobre la enseñanza superior, incluyendo su potencial contribución a la calidad de la formación profesional avanzada como algo esencial para la competitividad de la UE y la conservación de su modelo social.

Frente a estas evoluciones, se espera de la cooperación en el terreno de enseñanza y formación superiores que dé respuestas a diversos desafíos, con una nueva noción de su urgencia. Otros criterios aparte de la movilidad han ido adquiriendo más y más importancia. Sin embargo, las condiciones básicas para la cooperación se mantienen: su éxito está ligado a la enorme variedad de los sistemas educativos y de formación en la Comunidad, con sus muy distintas estructuras y culturas particulares firmemente ancladas. En palabras de Jacques Delors, cuya presidencia al frente de la Comisión abarcó prácticamente todo el periodo en el que se produjeron los acontecimientos mencionados hasta aquí, pronunciadas en su último año en funciones: *«precisamente la oposición creativa entre la diversidad de los sistemas nacionales y la creciente similitud entre nuestros problemas nos da una de las principales raisons d'être para la cooperación europea. La intervención comunitaria en este ámbito, que apo-*

**«Además de seguir estimulando la movilidad estudiantil, el otro objetivo esencial del ERASMUS integrado en SOCRATES es la promoción de la dimensión europea dentro de las universidades. La principal herramienta formal para su realización práctica será un contrato entre la Comisión Europea y toda institución de enseñanza superior que reciba un apoyo por sus actividades de cooperación europeas.»**



**«Sin embargo, una forma importante y relativamente nueva de cooperación cae fuera del marco de los contratos institucionales: los denominados proyectos de «redes temáticas». (...) Estas redes temáticas reunirán experiencias y difundirán soluciones mediante el debate de aspectos innovadores en la enseñanza superior, la mejora de los métodos docentes y la comparabilidad de currículos.»**

**«El desarrollo internacional conjunto de currículos ha tenido siempre posibilidad de recibir subvenciones de ERASMUS. Sin embargo, en 1996/97 la sección ERASMUS del programa SOCRATES ha creado tres nuevas actividades en este campo (...): la preparación conjunta de cursos «tipo Master» de nivel avanzado, de módulos europeos y de cursos de idiomas integrados.»**

*ya y complementa las políticas decididas a escala nacional, se ha concebido para promover las prácticas innovadoras, los intercambios de experiencia, los debates, la reflexión y la investigación conjunta».* En las secciones siguientes de este artículo intentaremos ofrecer una muestra modesta pero representativa de las actividades más recientes que ilustran esta intención.

## **Cooperación: una nueva estructura y un nuevo énfasis**

### **Un contrato institucional**

Además de seguir estimulando la movilidad estudiantil, el otro objetivo esencial del ERASMUS integrado en SOCRATES es la promoción de la dimensión europea dentro de las universidades. La principal herramienta formal para su realización práctica será un contrato entre la Comisión Europea y toda institución de enseñanza superior que reciba un apoyo por sus actividades de cooperación europeas.

Bajo reserva de su aprobación formal, la Comisión concederá en 1997/98 subvenciones reglamentadas por contrato, que se calcula totalizarán al menos 25 millones de ecus, a las instituciones seleccionadas entre las 1600 candidaturas de los 5000 centros de enseñanza superior que reúnen las condiciones en los 18 países participantes en ERASMUS. Para planificar una puesta en marcha satisfactoria de estos acuerdos, los cursos 1995/96 y 1996/97 se han considerado años de transición, y en ellos más de 2500 PICs han recibido directamente financiación de la UE de acuerdo con los procedimientos ERASMUS antes de la integración de éste en SOCRATES.

Con una duración normal de tres años y sometidos a una revisión anual, los nuevos contratos institucionales englobarán a la mayor parte de las actividades de cooperación subvencionadas por ERASMUS, incluyéndose la movilidad estudiantil y del personal docente, el desarrollo conjunto de currículos, los programas intensivos y el SETC. Las bases para todas estas actividades quedan fijadas en una

declaración política europea presentada obligatoriamente por cada centro dentro de su solicitud. Como otra prueba más del compromiso, se pide también a las universidades que encuentren otros medios de apoyo complementarios a las subvenciones de la UE.

Se espera que estos contratos institucionales creen un núcleo para el desarrollo de numerosos modelos de prácticas eficaces dentro de la cooperación interuniversitaria. También es probable que den un auténtico impulso institucional a lo que en ocasiones han sido iniciativas descoordinadas de un PIC, y que refuercen la capacidad institucional para colaborar con asociados regionales más allá de los límites de la enseñanza superior.

Sin embargo, una forma importante y relativamente nueva de cooperación cae fuera del marco de los contratos institucionales: los denominados proyectos de «redes temáticas». Inicialmente, unas 28 redes creadas en torno a temas pertenecientes a disciplinas académicas, que en algunos casos agruparán a más de 100 facultades, colaborarán en materias de interés mutuo. Estas redes temáticas reunirán experiencias y difundirán soluciones mediante el debate de aspectos innovadores en la enseñanza superior, la mejora de los métodos docentes y la comparabilidad de currículos.

### **Abriendo camino en el desarrollo curricular**

El desarrollo internacional conjunto de currículos ha tenido siempre posibilidad de recibir subvenciones de ERASMUS. Sin embargo, en 1996/97 la sección ERASMUS del programa SOCRATES ha creado tres nuevas actividades en este campo para consolidar la potente intervención europea centrada en los contratos institucionales a partir de 1997/98. Comprenden: la preparación conjunta de cursos «tipo Master» de nivel avanzado, de módulos europeos y de cursos de idiomas integrados. Dentro de éstos, estas actividades se centrarán en 1996/97 en más de 20 temas seleccionados especialmente con una dimensión profesional de alto nivel. Los temas se han seleccionado en colaboración con organizaciones académicas



y profesionales que trabajan a escala europea sobre las cualificaciones de la enseñanza superior, y reflejan asimismo los análisis del Libro Blanco de la Comisión 1995 *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*.

Los currículos conjuntos de nivel avanzado o superior contribuyen a desarrollar nuevas carreras muy selectivas que permitan responder a los déficits europeos en recursos humanos de alta cualificación, agrupando la experiencia internacional en los campos especializados respectivos. Las solicitudes deberán demostrar que existe dicho déficit y exponer la propuesta para paliarlo. El tipo de iniciativa que se fomenta queda bien ilustrado con el ejemplo de un proyecto ERASMUS actual de una cualificación concedida a estudiantes ya de postgrado que consigan aprobar una formación interdisciplinaria como administradores internacionales de ayuda humanitaria. En funcionamiento desde el curso 1994/95, se ha desarrollado por colaboración de universidades de cinco Estados miembros y de la Oficina Humanitaria de las Comunidades Europeas (OHCE), y combina sorprendentemente la preocupación por la calidad y las competencias profesionales de alto nivel con una dimensión europea. Incorpora asimismo los principales tipos de actividades apoyadas por ERASMUS, esto es, movilidad de estudiantes y docentes, programas intensivos y desarrollo curricular.

Los módulos europeos deberán difundir los diferentes enfoques europeos en cuanto a los contenidos docentes de los temas seleccionados en las instituciones asociadas, creando nuevos modelos para su integración en cursos de los que puedan beneficiarse también los estudiantes no móviles. El alcance de estos módulos se irá ampliando a continuación hasta abarcar a toda Europa y una integración europea de carácter más global.

De forma similar, el desarrollo conjunto en 1996/97 de cursos integrados de idiomas se concentrará en la preparación de módulos específicos por temas y su incorporación a los programas docentes en las universidades asociadas como un requisito de cualificación. Además de promover una mayor consciencia europea entre los estudiantes, esta medida podrá contribuir significativamente a su subsi-

guiente aceptación en el mercado de empleo, y por tanto ampliará sus perspectivas profesionales en Europa fuera de las fronteras de su país de origen.

Dentro de sus medidas comunitarias de apoyo, LEONARDO DA VINCI también apoya proyectos piloto internacionales en los que universidades y empresas desarrollan conjuntamente contenidos, elementos o materiales para módulos comunes de formación que faciliten el reconocimiento mutuo de cualificaciones y competencias. Otros proyectos LEONARDO DA VINCI se ocupan concretamente de la innovación en la formación superior e incluyen la elaboración de módulos que contribuyen al desarrollo de competencias clave. Por regla general, estos proyectos intentan garantizar que las empresas puedan disponer de una formación universitaria para estas competencias y que, de hecho, dicha formación se halle incorporada en gran medida a los currículos, independientemente del sector profesional interesado.

Es también en LEONARDO DA VINCI donde probablemente se insiste más en el objetivo continuado de conseguir colocaciones en el moderno entorno industrial europeo. A partir de las iniciativas puestas en marcha bajo las anteriores AFUEs del programa COMETT, las Medidas Comunitarias del nuevo programa posibilitan colocaciones en empresas tanto para graduados como para estudiantes, e intercambios internacionales de personal entre las empresas y las universidades o los centros formativos.

## Cooperación para la calidad

Como ya hemos mostrado, el tema de la «enseñanza de calidad» es complicado y con frecuencia muy denso. Y puede llegar a ser aún más delicado cuando se pretende alcanzar a través de una colaboración basada en la reunión creativa de partes de diferentes sistemas nacionales. De hecho, bastantes expertos piensan que toda definición seria de la «enseñanza de calidad» no sólo resulta escurridiza sino que variará en función de las condiciones socioeconómicas cambiantes. Así pues, no resulta sorprendente que el

**«Dentro de sus medidas comunitarias de apoyo, LEONARDO DA VINCI también apoya proyectos piloto internacionales en los que universidades y empresas desarrollan conjuntamente contenidos, elementos o materiales para módulos comunes de formación que faciliten el reconocimiento mutuo de cualificaciones y competencias.»**



**«En noviembre de 1994 se pusieron en marcha dos proyectos piloto comunitarios con mecanismos de cooperación internacional para comprobar procedimientos prefijados de evaluación de la calidad y la «experiencia de aprendizaje» en los sectores de ingeniería, el vasto ámbito de las ciencias de la información y la comunicación, y los estudios de arte y diseño.»**

numeroso personal de la enseñanza y otras personas que participaron en un reciente experimento muy estimulador, subvencionado por la UE, considerasen que la cooperación en materias de calidad debiera guiarse por metodologías prácticas y someter éstas a prueba, pudiendo utilizarlas como plataforma para explorar y evaluar sus muchos aspectos diferentes. De esta manera, el experimento se convirtió en una herramienta para que los Estados miembros enfoquen la calidad de la enseñanza y formación superiores de una manera práctica, transparente y sin embargo adaptable a una amplia gama de contextos y objetivos educativos diversos.

### **Un estudio comparativo y dos proyectos piloto**

La iniciativa surgió en noviembre de 1991, cuando el Consejo bajo presidencia neerlandesa requirió a la Comisión que financiase un estudio comparativo de métodos de evaluación empleados en los Estados miembros, y que crease un número modesto de proyectos piloto en este campo. Publicado en 1993, el estudio dedicaba una atención especial a los casos de Francia, Países Bajos y Gran Bretaña, país este último donde a causa de la ampliación del sector universitario se crearon en 1991 nuevos organismos y métodos de evaluación de la calidad a escala nacional, uniéndose con ello a los dos primeros. Un cuarto país, Dinamarca, tenía previsto dar el mismo paso al año siguiente.

En noviembre de 1994 se pusieron en marcha dos proyectos piloto comunitarios con mecanismos de cooperación internacional para comprobar procedimientos prefijados de evaluación de la calidad y la «experiencia de aprendizaje» en los sectores de ingeniería, el vasto ámbito de las ciencias de la información y la comunicación, y los estudios de arte y diseño. Los proyectos recibieron una subvención comunitaria de 710.000 ecus y en ellos participaron 46 centros de enseñanza superior pertenecientes a 17 países de la UE y la AELC. La participación era voluntaria y las administraciones nacionales seleccionaron a estos centros con criterios de equilibrio entre las diversas regiones y la necesidad de incluir a repre-

sentantes de la enseñanza superior tanto universitarios como «no universitarios».

Los proyectos pretendían incrementar la conciencia de la necesidad de fomentar las evaluaciones de la calidad en la enseñanza superior, dar a éstas una dimensión europea, enriquecer los procedimientos nacionales existentes, y paralelamente a esto ayudar a mejorar el reconocimiento académico efectivo de titulaciones y la comprensión mutua de los currículos. Era intención expresa no utilizarlos para instaurar procedimientos oficiales en la UE de evaluación de la calidad o garantizar la armonización o reglamentación de los mismos. Bien al contrario, y dentro del espíritu de la propuesta de 1991 del Consejo, los participantes reconocían que estos experimentos no afectaban ni a la responsabilidad de los Estados miembros en este campo ni a la autonomía de sus instituciones de enseñanza superior.

Se incorporaron a los proyectos determinados principios claves. Antes de nada, se acordó que una evaluación de la calidad debía comenzar con un autoanálisis institucional de la disciplina o materia correspondiente, según una lista común de criterios. La metodología de los proyectos se centraba fundamentalmente en la calidad de la enseñanza, pero permitía asimismo examinar la gestión de los centros y también la investigación. Los proyectos estimulaban además al personal administrativo y los estudiantes a participar junto con el personal docente en este proceso de autoanálisis, lo que ocurrió realmente en muchas de los centros «de comprobación».

El segundo principio fue el de la evaluación, referida al autoanálisis inicial y realizada por una comisión inspectora de control compuesta por expertos externos y que efectuaba una o más visitas al centro en cuestión. También se recomendaba que en las comisiones participasen no sólo docentes sino también representantes de los sectores industriales que contratan a los estudiantes titulados, y, en la medida de lo posible, pertenecientes a otro país colaborador del proyecto.

En tercer lugar, estas dos fases evaluativas daban lugar a la elaboración por la comisión de control de un informe publicado en el que se detallaban las conclusiones



de dicha evaluación institucional considerada globalmente.

El cuarto y último principio común consistía en la absoluta autonomía e independencia frente a las administraciones nacionales y a las propias instituciones educativas en cuanto a los procedimientos y métodos adoptados.

Estos cuatro principios quedaron fijados como procedimientos enumerados en un conjunto de *Directrices* formales preparadas especialmente para los proyectos, que sin embargo incluían otras dos características adicionales. Eran éstas la elaboración de un informe nacional por los comités nacionales creados para supervisar los proyectos en cada uno de los Estados miembros, y la redacción también de un informe europeo por un grupo designado por la Comisión para gestionar el experimento a escala europea global.

El informe europeo quedó redactado a finales de 1995, una vez finalizados los proyectos pilotos. Concluía que éstos suponían una buena base en general para comprobar la calidad de la enseñanza en los campos de estudio seleccionados. El informe consideraba que la orientación práctica de los proyectos había realizado la conciencia de la necesidad, para crear un buen programa de evaluación, de definir claramente sus objetivos y valorar las posibles consecuencias de estos en términos de financiación, adaptando consiguientemente su metodología. La evaluación puede convertirse en una respuesta a otras muchas presiones y, según las circunstancias, tiene que adaptarse al sistema educativo nacional y a la disciplina elegida. Según este informe, los criterios de la evaluación de la calidad dependen estrechamente de la misión de las diversas instituciones concretas y de la definición de su objetivo institucional. Dentro del campo más estrictamente técnico, el informe avanzaba también propuestas para revisar y perfeccionar el método original de evaluación de la calidad con fines de transferencia internacional.

Como se pretendía, los proyectos piloto dieron lugar desde el comienzo a un constructivo intercambio de experiencias entre las instituciones participantes, los expertos, las administraciones nacionales y

representantes de organizaciones internacionales y no gubernamentales como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa y la Conferencia de Rectores Europeos, que tomaron parte en calidad de observadores. Es más, el informe europeo dio fe del potencial de interrelación creativa entre la metodología adoptada y las culturas académicas de los diversos países participantes.

Los debates continuos que tuvieron lugar a lo largo de todo el proyecto piloto demostraron claramente que, si bien la evaluación por materias se consideraba como algo positivo, esta no debía emprenderse aisladamente. Su combinación con otras metodologías como la revisión institucional y la mejora de la calidad dentro de un grupo global de políticas institucionales de la calidad podrían incrementar considerablemente su valor. Fue opinión común de todos los participantes que un intercambio regular de ideas y experiencias a escala europea y los debates sobre innovaciones mundiales de las metodologías para garantizar la calidad en la enseñanza superior pueden constituir un ejercicio enormemente beneficioso.

### Seguimiento de los proyectos

El Consejo de Ministros de Educación, a partir de una nota informativa presentada en la reunión del 6 de mayo de 1996 por la Comisaria Édith Cresson, alentó a la Comisión a considerar más disposiciones permanentes para la cooperación comunitaria en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior.

La Comisión está preparando un borrador de recomendación del Consejo para actividades futuras, con la que se pretende alentar a los Estados miembros a crear sistemas de evaluación y garantía de la calidad como parte integrante de sus responsabilidades en el campo de la enseñanza superior. Con respecto a procedimientos y metodologías, se considera que los organismos encargados de evaluar la calidad en dichos sistemas habrán de ser en la medida de lo posible autónomos e independientes del Estado y de las instituciones de enseñanza superior. Los Estados miembros que no instauren tales sistemas podrán ser invitados a mantener un diálogo permanente y un intercambio

**«(...) la orientación práctica de los proyectos había realizado la conciencia de la necesidad, para crear un buen programa de evaluación, de definir claramente sus objetivos y valorar las posibles consecuencias de éstos en términos de financiación, adaptando consiguientemente su metodología.»**

**«La Comisión está preparando un borrador de recomendación del Consejo para actividades futuras, con la que se pretende alentar a los Estados miembros a crear sistemas de evaluación y garantía de la calidad como parte integrante de sus responsabilidades en el campo de la enseñanza superior.»**



**« Con la implantación de SOCRATES, (el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) ha pasado de su categoría inicial de actividad piloto a ser un elemento cada vez más importante en la estructura general de ERASMUS.»**

de experiencias sobre evaluación y garantía de la calidad con otros países de la UE, la Comisión Europea y los organismos internacionales apropiados. Bajo reserva de su aprobación por parte del Consejo, la Comisión pondrá en marcha medidas para apoyar y complementar la cooperación de los Estados miembros e instituciones de enseñanza superior activos en este ámbito.

## Cooperación en el reconocimiento de cualificaciones

Como hemos resaltado en la sección anterior, un objetivo central de los proyectos piloto europeos sobre la calidad ha sido facilitar el reconocimiento académico de los estudios realizados en el extranjero. Una razón para ello es que el necesario diálogo entre los grupos de autoevaluación y las comisiones inspectoras de control en los proyectos es muy semejante a los procedimientos autoanalíticos y de cooperación para la transparencia y fijación de créditos de trabajo estudiantil entre instituciones asociadas, utilizando el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (SETC). Con la implantación de SOCRATES, éste ha pasado de su categoría inicial de actividad piloto a ser un elemento cada vez más importante en la estructura general de ERASMUS.

### El reconocimiento académico: un nuevo enfoque para las transferencias de créditos

La novedad del SETC consiste en una combinación única de determinados principios operativos. El primero fija la vía para lograr un reconocimiento sólido de los estudios en el extranjero:

un **acuerdo previo** entre los estudiantes y sus centros educativos nacional y anfitrión sobre los cursos que recibirán en el extranjero y la evaluación de su rendimiento discente allí. Ya sean obligatorios u opcionales, estos cursos formarán siempre parte del currículo normal en el centro anfitrión correspondiente, y no podrán crearse especialmente para el SETC.

En segundo lugar, el SETC asume que el reconocimiento académico de estudios

realizados en el extranjero puede basarse en una divisa transferible común, la unidad de crédito asignada al **trabajo total del estudiante**, en el que se incluyen no solamente el contacto profesor-alumno en horas lectivas o tutorías, sino también las tareas de lecturas extras, redacción de ensayos, ejecución de proyectos, trabajos de campo o de laboratorio, etc... Con este fin, se registran créditos con el criterio habitual de 60 por año académico, 30 por semestre y 20 por trimestre.

Estos dos principios presuponen un tercero: que las instituciones que participan voluntariamente en el SETC hagan todo lo posible por intercambiar **informaciones** claras y precisas sobre los objetivos, contenidos, estructura y evaluación de sus cursos, y sobre la forma en que aplican a ellos los procedimientos de registro de créditos acordados conjuntamente. Presuponen asimismo la voluntad por parte del personal docente de depositar su plena confianza en las decisiones académicas de sus compañeros en los centros extranjeros asociados.

La aplicación práctica del SETC depende de la utilización correcta de diversos instrumentos técnicos fundamentales: un amplio dossier informativo preparado por todas las instituciones o centros asociados, mediante el cual los estudiantes y el personal docente pueden hacerse una idea de las posibilidades académicas ofrecidas y elegir cursos apropiados de estudios en el extranjero; un formulario para estudiantes ligado a un acuerdo vinculante de aprender, y una transcripción de registros para facilitar la transferencia de créditos académicos.

Si bien los elementos anteriores son comprendidos y aplicados por casi todos los participantes en el SETC, para otros no está claro que los principios y mecanismos de atribución de créditos constituyen un tema distinto de las notas o calificaciones impuestas a los estudiantes por su rendimiento académico. Nunca se insistirá lo bastante en el hecho de que un número fijo de créditos queda **asignado automáticamente** a los cursos o secciones de cursos a partir de la valoración común **previa** del trabajo estudiantil efectuada por las instituciones asociadas. Si bien los estudiantes han de llevar a término este trabajo de forma satisfactoria,



su rendimiento académico no afecta de otra manera al número de créditos concedidos, ya que éstos se asignan **anticipadamente**. Sin embargo, se ha ideado una escala de calificaciones para ayudar a los asociados en el SETC a interpretar las convenciones y prácticas de notación, que varían grandemente en toda Europa y que pueden tener consecuencias en la calificación académica de un estudiante. De todas formas, con la escala de calificaciones se pretende aclarar estas prácticas, y no sustituirlas.

Por lógica similar, la duración de los estudios sólo se refleja en el número de créditos asignados previamente, normalmente sobre la base de 60 créditos por año lectivo. El periodo real que los estudiantes precisen para finalizar estos estudios no afecta para nada a los créditos atribuidos, si bien no se escatiman esfuerzos para garantizar que la duración oficial de los cursos corresponde de manera realista a la carga de trabajo que implica.

Aun cuando el respeto por todas estas normas es esencial para que el sistema funcione con éxito, todas las instituciones participantes las cumplen de manera voluntaria. Como la mayor parte de los otros sistemas de créditos, el SETC se adapta particularmente bien al desarrollo de cursos modulares, pero también es perfectamente compatible con la concesión de calificaciones tradicionales, con las que puede convalidarse el número correspondiente de créditos, según el sistema de enseñanza superior de que se trate.

### **Mirando hacia adelante**

En 1994 la Comisión solicitó a las 145 facultades participantes en el proyecto piloto la presentación de propuestas para ampliar el SETC como programa de gran categoría. En este mismo año se designó un equipo de 26 promotores nacionales para apoyar la prevista ampliación a todos los Estados miembros. Dos fases consecutivas de ampliación han dado lugar a la participación global en el año académico 1995/96 de 958 facultades (departamentos, etc...) pertenecientes a unos 230 instituciones, incluyendo, en la segunda fase, a 36 centros de enseñanza superior no universitarios. La mayor parte de los grupos temáticos principales ya tienen

representantes, encabezados por ingeniería (17% de todas las redes de coordinación), ciencias naturales (16%), medicina (11%) y estudios empresariales (10%). El sistema funcionará sobre todo dentro de las propias instituciones de enseñanza superior, constituyendo por tanto un elemento muy marcado en los contratos institucionales que se acordarán a partir de 1997/98.

Una evaluación efectuada en 1996 demuestra claramente que el SETC ha superado su fase experimental y que ya se halla en grado de instaurar con eficacia principios operativos para las transferencias de créditos en toda una serie de diversos sistemas y prácticas de enseñanza superior, y en la mayor parte de las áreas temáticas. Otra conclusión de este análisis es que una estrategia institucional correcta de ampliación del SETC debiera tomar en cuenta los niveles nacionales, institucionales y curriculares de su aplicación.

### **Efectos de las directivas generales sobre el reconocimiento profesional**

En febrero de 1996, la Comisión presentó al Consejo y al Parlamento europeos un informe de progresos sobre la primera primera directiva general que se ocupaba del reconocimiento de los títulos de enseñanza superior concedidos tras aprobar una formación profesional de una duración no inferior a tres años. Entre los ejemplos de profesiones reglamentadas acogidas a la medida se contaban fisioterapia, algunas categorías de técnicos en determinados Estados miembros, maestros, derecho, auditorías y contabilidad y algunas profesiones del sector público. El informe demostraba que la directiva había tenido un efecto importante, y que al menos 11.000 personas habían conseguido el reconocimiento de sus títulos hasta el 31 de diciembre de 1994. Si bien se desconoce cuál habría sido su movilidad internacional en caso de no reconocimiento, los datos registrados hasta la fecha indican que las solicitudes de reconocimiento profesional se han traducido en una movilidad práctica en cerca del 95% de los casos.

Una segunda directiva general estableció medidas similares para el reconocimien-

**«(...) los principios y mecanismos de atribución de créditos constituyen un tema distinto de las notas o calificaciones (...) por (...) rendimiento académico. Nunca se insistirá lo bastante en el hecho de que un número fijo de créditos queda asignado automáticamente a los cursos o secciones de cursos a partir de la valoración común previa del trabajo estudiantil efectuada por las instituciones asociadas. Si bien los estudiantes han de llevar a término este trabajo de forma satisfactoria, su rendimiento académico no afecta de otra manera al número de créditos concedidos, ya que éstos se asignan anticipadamente.»**



**«(...) una tercera directiva de «consolidación», destinada esencialmente a facilitar la libertad de circulación y el reconocimiento de cualificaciones para aquellas profesiones reglamentadas que aún no pueden acogerse al sistema general (...) se espera para 1997.»**

to a escala comunitaria de las cualificaciones obtenidas para todas las profesiones reglamentadas que exigen menos de tres años de formación. Sobre ella se elaborará asimismo en 1999 (año en que deberá revisarse todo el sistema) un informe de progresos semejante. Entretanto, el Consejo y el Parlamento europeos han previsto examinar en el segundo semestre de 1996 la propuesta de una tercera directiva de «consolidación», destinada esencialmente a facilitar la libertad de circulación y el reconocimiento de cualificaciones para aquellas profesiones reglamentadas que aún no pueden acogerse al sistema general; su entrada en vigor se espera para 1997.

### **Perfeccionar el reconocimiento de estudios y empleos**

A pesar de su aparente conveniencia, la utilidad práctica de diferenciar entre los reconocimientos «académico» y «profesional» es cuestionable. La mayor parte de los títulos o certificados, si no se emplean para acceder a estudios ulteriores, pueden ser al menos, fuera del mundo estrictamente académico, un requisito mínimo de contratación en profesiones tanto reglamentadas como no reglamentadas. En estos y otros casos, apenas existe una diferencia (o ésta no es fundamental) entre los *procesos* de reconocimiento con fines académicos (estudios ulteriores) o profesionales (acceso a una profesión que exige una formación de alto nivel). Por otra parte, en muchos Estados miembros quienes proporcionan información sobre reconocimientos tanto «académicos» como «profesionales» son los Centros Informativos Nacionales sobre Reconocimiento Académico (CINRAs), cuya coordinación a escala comunitaria está subvencionada regularmente por la UE.

Sensible a esos problemas, la Comisión publicó en diciembre de 1994 una *Comunicación sobre el reconocimiento de cualificaciones con fines académicos y profesionales*, para su debate entre las instituciones comunitarias y los agentes interesados, como los centros de enseñanza superior y las organizaciones profesionales de los Estados miembros. En mayo de 1996 el Consejo examinó un informe de la Comisión sobre dicho debate, recomendando su amplia difusión. El

Consejo elaboró a continuación propuestas complementarias (citamos el informe) para «*crear y desarrollar interacciones entre los diversos tipos de reconocimiento, en lugar de examinar la posible evolución de cada uno de ellos aisladamente*». En diciembre de 1998 se analizarán los progresos logrados en la consecución de este objetivo.

Las propuestas del Consejo abarcan diversos sectores claves, y la Comisión y los Estados miembros están actualmente considerando sus posibles repercusiones en detalle. Un tema esencial, que implicaría un posible papel fundamental para los CINRAs, es la creación de las medidas de información apropiadas. Otra de las propuestas actuales es el denominado «Anexo europeo administrativo al título», en el que se describirían los estudios realizados y aprobados con el fin de fomentar su transparencia y reconocimiento en otros estados distintos al que expide el título. Y otra sugerencia es la de promover buenos procedimientos que permitan conseguir acuerdos amistosos en los conflictos que puedan surgir como consecuencia de solicitudes individuales de reconocimientos académicos. Aquí, los CINRAs podrían desempeñar también un importante papel de apoyo.

Por último, el Consejo ha propuesto también contribuir con las nuevas Redes temáticas ERASMUS a un enfoque más global de las cuestiones relativas al reconocimiento, en cooperación con asociados profesionales e industriales, representantes de la gestión y de los trabajadores y organismos estudiantiles, incluyendo la participación directa de los mismos en actividades de la red cuando sea conveniente. Las redes temáticas se hallan bien situadas para garantizar que los contenidos curriculares reflejen auténticamente las necesidades de las profesiones a escala europea, reforzando de esta manera el impulso de los nuevos proyectos ERASMUS de desarrollo de currículos.

### **Cooperación en la enseñanza abierta y a distancia**

Esta relación sobre la cooperación comunitaria en la enseñanza superior quedaría incompleta si no mencionase su partici-



pación muy creciente en el potencial que supone la enseñanza abierta y a distancia (EAD). En las últimas dos décadas, esta idea ha ido ganando presencia en Europa para referirse a las medidas por las que los estudiantes pueden liberarse de las obligaciones que implican las aulas en cuanto a tiempo y espacio, dándoles en general mayor autonomía sobre todo el proceso de aprendizaje y empleando con frecuencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La EAD está ampliando rápidamente su capacidad de ofrecer enseñanza y formación de alta calidad, incluso para cursos de nivel avanzado, a un sector potencialmente amplio de población. En éste se incluyen las personas pertenecientes a grupos amenazados por diversas formas de exclusión social o geográfica. La EAD puede ayudar a agrandar el conjunto de competencias disponibles para la fuerza de trabajo europea de una manera más igualitaria. En segundo término, se adapta óptimamente a la enseñanza y formación permanentes, permitiendo actualizar competencias en un entorno profesional moderno en el cual los conocimientos adquiridos con anterioridad pueden hacerse obsoletos rápidamente. En tercer lugar, con el apoyo de las TIC puede ofrecer cursos universitarios extranjeros dentro de los denominados programas de movilidad «virtual», que proporcionan con medios tecnológicos una enseñanza interactiva e individual, con una metodología semejante a la del aula tradicional. De esta manera podrán impartirse cursos extranjeros a los estudiantes imposibilitados de utilizar los programas de movilidad real tales como ERASMUS. Estos y otros aspectos positivos han sido asumidos explícitamente por el Libro Blanco 1995 *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*.

La antigua cooperación en ERASMUS, COMETT y algunas otras asociaciones ha catalizado sin duda el intercambio de experiencias y conocimientos sobre la EAD. Pero también ha permitido apreciar más claramente que las iniciativas en este ámbito son en su conjunto demasiado fragmentarias para aprovechar al máximo sus indudables beneficios. Como resaltaba el *Memorandum sobre la Enseñanza abierta y a distancia en la Comunidad Europea* de 1991, podrían lograrse gran-

des economías de escala si se contrarrestasen los elevados costes fijos iniciales de implantar sistemas de EAD a gran escala con una oferta a grupos destinatarios internacionales de tamaño mucho mayor. Dada la diversidad de los sistemas educativos en Europa, se reconoce por otra parte que la EAD, si bien no limitada por las fronteras nacionales, podría encontrar barreras en cuanto a la capacidad de adquirir con ella un título educativo. Por ello, la inclusión de la enseñanza abierta y a distancia en las iniciativas educativas comunitarias se considera como un factor esencial para que ésta alcance una eficacia a largo plazo.

Por las mismas razones, se precisa una intervención más concertada a escala europea para supervisar la calidad e idoneidad de los sistemas EAD como sistemas que proporcionen una enseñanza y un aprendizaje efectivos. Otra prioridad más para la cooperación es la integración flexible y eficaz de métodos y sistemas EAD reconocidos en entornos educativos tradicionales dentro de los Estados miembros.

Como importante consecuencia de los problemas expuestos, numerosas instituciones de enseñanza superior se han asociado ya en un grupo de proyectos SOCRATES subvencionado este año por vez primera, para fomentar una mayor utilización de la EAD dentro de la enseñanza en Europa. Algunos de ellos se centran en el perfeccionamiento de prácticas docentes y de materiales para los sistemas abiertos asistidos por las TIC. Un ejemplo es MECPOL, que coordina la elaboración y comprobación conjunta de modelos adecuados de enseñanza para sistemas que utilizan las tecnologías de información y comunicación.

Más en general, los proyectos tienden a analizar las consecuencias de la EAD sobre los cursos y las materias. Se ha estimulado también la colaboración entre centros de enseñanza superior especializados en EAD y universidades «convencionales». Un ejemplo lo tenemos en PRELUDE, coordinado por la Universidad Abierta del Reino Unido y en el que participan las universidades de Bolonia, Viena y Hamburgo. Otra iniciativa más, TRANSCULT, intenta combatir el desequilibrio que se aprecia entre el desarrollo

**«(...) la inclusión de la enseñanza abierta y a distancia en las iniciativas educativas comunitarias se considera como un factor esencial para que ésta alcance una eficacia a largo plazo.»**



tecnológico y organizativo de la EAD y sus aspectos culturales, interculturales y lingüísticos.

Por último, debemos mencionar a los numerosos proyectos universitarios financiados separadamente dentro del capítulo de investigación en aplicaciones

telemáticas que administra la DG XIII de la Comisión Europea. Citemos el ejemplo de DEMOS (iniciado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia española), que está trabajando en el uso de elementos multimediales como apoyo flexible a la colaboración entre profesores y alumnos participantes en la EAD.

### Referencias bibliográficas

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*, Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud (COM(91) 349), noviembre 1991, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Memorandum sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea en el decenio de 1990*, Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud, 1991, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Memorandum sobre la Enseñanza Abierta y a Distancia en la Comunidad Europea*, Comisión de las Comunidades Europeas, Task Force Recursos Humanos, Educación, Formación y Juventud (COM(91) 388 final), noviembre 1991, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;

**Teichler, Ulrich y Maiworm, Friedhelm** (aparición en 1997) *La experiencia de ERASMUS: resultados principales del Proyecto de investigación evaluativa de ERASMUS*, 61 p., estudio elaborado por el Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel, República federal de Alemania, para la Comisión Europea (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas)

Revisión del Programa ERASMUS, Informe final de síntesis (Price Waterhouse, Londres, enero 1993)

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Datos fundamentales sobre la educación en la Unión Europea: 1995*, p. 59, Comisión Europea, 1996, ISBN 92-827-5591-6, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Crecimiento, competitividad y empleo: desafíos y vías hacia el siglo XXI*, Libro Blanco, 1994, 167 páginas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;

**CCIDI (Comité Consultivo sobre Investigación y Desarrollo Industrial de la Comisión Europea)** *Calidad y relevancia. Desbloquear el potencial humano de Europa como desafío para la educación europea*, 1994, 109 páginas.

*Moving towards a Learning Society*, Informe del Foro sobre la Enseñanza en Europa elaborado conjuntamente por la Mesa Redonda Europea de Industriales y la Conferencia de Rectores Europeos.

**Comisión de las Comunidades Europeas**, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, Libro Blanco, 1996, 101 páginas. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo;