

Prólogo

La versión en castellano del proyecto «Tuning Educational Structures in Europe» mantiene, como lo hace en todas las demás traducciones, su título original por acuerdo comúnmente adquirido y por razones de identidad.

El verbo «to tune» significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa *tuning*, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico. «El término *tuning* expresa muy bien la disposición de ir con otros ... los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. Su producto común es una pieza de arte. ¿Será el Espacio Europeo de Educación Superior de calidad comparable? Podemos ver que un sistema de educación superior que consiga hacer el *tuning* de una variedad tan amplia de cursos y tradiciones diferentes será un nuevo logro cultural en sí mismo¹...»

Lo que se afina en este caso son las estructuras educativas que son responsabilidad específica de las universidades, ya que *Tuning* es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga.

¹ Müller-Solger, Hermann. Ministro de Educación y Ciencia - Alemania. Presentación en la Conferencia de Lanzamiento de la segunda fase del proyecto «Tuning Educational Structures!». Bruselas, 9 de mayo de 2003.

El deseo de contribuir significativamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior fue una de las fuerzas profundas que lo provocaron. La contribución significativa a la creación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior viene dado por sus objetivos, sus logros y por el estilo de hacer del proyecto mismo: un conjunto de universidades europeas, con sus representantes acordados, la búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza mutua para llegar conjuntamente a puntos de referencia comunes. Unos puntos de referencia, basados en resultados del aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera «lo común», con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad donde no sólo los estudiantes en programas de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales puedan hacerlo.

La otra fuerza impulsora del proyecto *Tuning* es la búsqueda de una mayor calidad en la universidad europea, una calidad también buscada conjuntamente. *Tuning* busca la calidad analizando lo que puede aportar la internacionalización creciente y tratando de profundizar en los impactos más positivos de esta tendencia. Dado la naturaleza y los objetivos del mismo, el proyecto se focaliza en la búsqueda de calidad en los programas que llevarán a la consecución de titulaciones, su diseño y sus componentes.

Aunque el tema de calidad en la educación superior será profundizado en la segunda fase del proyecto *Tuning*, esta primera parte aporta los cimientos del futuro edificio con unos elementos claros en el concepto de calidad como transparencia, adecuación a los objetivos, respuesta a los beneficiarios y sentido de relevancia. Estas concepciones de calidad que serán desarrolladas en la fase final del proyecto están ya claramente incorporadas en los objetivos, en el proceso, en los resultados, en el enfoque y finalmente en la capacidad de respuesta al contexto actual.

Lanzar un programa donde pudiera crearse el entorno de trabajo para que más de 100 reconocidos expertos europeos pudieran llegar a puntos de comprensión y confluencia fue un gran reto. Del mismo modo, fue una gran compensación la amplísima acogida y aceptación de las conclusiones por parte de las universidades, organizaciones educativas, organismos oficiales de los países, grupo de seguimiento de Bolonia y especialmente de cada uno de los miembros de *Tuning*.

A ellos va de nuevo nuestra gratitud y particularmente a los miembros de las universidades españolas que contribuyeron de un modo significativo a que el proyecto fuera adelante, los cuales han colaborado

también en la presente edición: José Manuel Bayod, María José Bezani-lla, Rafael Bonete Perales, Jorge Catalá Sanz, Fernando Cornet, Jon Paul Laka, Raffaella Pagani, Adolfo Quiros y Pere Santanach.

En esta versión en castellano, los editores quieren agradecer al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y al Consejo de Coordinación Universitaria por su claro interés en que esta traducción fuera llevada a cabo y ofrecida a las universidades españolas.

Queremos agradecer, muy particularmente, a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y especialmente al Programa de Convergencia Europea que haya patrocinado tanto la traducción como la impresión y distribución de este libro. Está claro que sus intereses coinciden con las dos fuerzas motoras de *Tuning*: la búsqueda de la calidad en las universidades españolas y la realización de esta búsqueda a través de su respuesta a los retos, como el de la participación en el proceso europeo. Avanzar en calidad, al lado de y conjuntamente con las universidades europeas es una vía que no podía aplazarse en este momento.

Aunque nos hemos referido en primer lugar a las universidades españolas, no olvidamos ese otro horizonte de la universidad latinoamericana cuyo interés por el proyecto *Tuning* ha sido ampliamente expresado en varias ocasiones. Creemos que con esta versión podemos, también en este caso ofrecer una vía más accesible de comprensión en las dos líneas del proyecto: una nueva búsqueda de calidad en la educación superior y un conocimiento más profundo de las principales tendencias, trabajos y debates que se están llevando a cabo en la educación superior europea, lo que permitiría una mayor y más rica cooperación.

Finalmente, queremos agradecer a los Asistentes del Proyecto *Tuning*, Robert Alcock, Pablo Beneitone, Almudena Garrido e Ingrid van der Meer por su dedicación y contribución significativa al proyecto. Particularmente, queremos expresar nuestra gratitud a Pablo Beneitone por la coordinación de la edición de la presente versión en castellano.

PRIMERA PARTE

Consideraciones preliminares

Este informe final está dividido en dos partes. La **Primera Parte** ofrece una visión de conjunto de los resultados de la primera fase del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2000-2002). Dichos resultados están resumidos en seis capítulos: Introducción, Metas y objetivos, Competencias genéricas; Competencias específicas a cada área temática; Nuevas perspectivas del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos y por último, Enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación, rendimiento, y calidad. A estos capítulos sigue uno final sobre las conclusiones y recomendaciones generales.

En la **Segunda Parte** de este informe se ofrece una descripción más extensa de las cuatro líneas de abordaje que se han empleado para enfocar los programas de análisis de títulos académicos. Para las dos primeras líneas se utilizaron cuestionarios para recoger información y estimular la reflexión en los académicos involucrados en el proyecto. Para tres de las cuatro directrices se han escrito extensos artículos que se incluyen en su totalidad en esta parte del informe. Para todos los artículos que se incluyen se ha logrado el consenso entre los grupos de las áreas temáticas o, en los casos que así lo ameritan, el consenso de todos los participantes. La Segunda Parte contiene una encuesta relativa a la extensión de los programas de estudio en lo que respecta a créditos por año académico para todos los países y disciplinas que se han representado en el proyecto. Se incluye además, una visión de conjunto de todas las instituciones participantes y sus representantes; una lista de los documentos más importantes para el proyecto *Tuning*; las direcciones en la Red de Internet donde se pueden encontrar tales documentos (bajo el nombre [www Goldmine](http://www.Goldmine)). También se ha incluido un glosario de términos.

El comité directivo del proyecto en general y sus coordinadores agradecen profundamente a todos los participantes de este proyecto tan significativo sus esfuerzos y dedicación. Se agradece también a La Comisión Europea y especialmente la Dirección General de Cultura y Educación no sólo su generosa contribución económica sino también su asesoramiento y apoyo moral. A las más de cien instituciones de educación superior que se involucraron directamente en el proyecto y a la Asociación Europea de Universidades que contribuyó con su valioso apoyo, expresamos también nuestra gratitud. Sin la cooperación de esas instituciones el proyecto nunca hubiese recibido la atención, ni tenido el impacto que de este modo ha conseguido.

Introducción

En la presente publicación el proyecto Sócrates-Erasmus *Tuning Educational Structures in Europe* presenta un resumen de los resultados del período 2001-2002, que corresponde a su primera fase. A finales del año 2000 el proyecto se presentó para su consideración a la Comisión Europea como proyecto piloto para dos años, coordinado por la Universidad de Deusto en Bilbao y la Universidad de Groningen en Holanda. Desde el primer momento se fijaron las más altas aspiraciones. Después de dos años de intenso trabajo por parte de todas las personas involucradas en el proyecto, se ha comprobado que las aspiraciones no eran inalcanzables y, de un modo realista, se puede decir que se han logrado cumplir la mayoría de las metas y objetivos que se habían fijado.

El Proyecto *Tuning*, como se le conoce actualmente, tuvo sus comienzos y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad. El proyecto está especialmente enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior.

Una de las razones fundamentales para la creación del proyecto *Tuning* fue la necesidad de implementar a nivel de las instituciones universitarias el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999, utilizando las experiencias acumuladas en los programas ERASMUS y SOCRATES desde 1987. A este respecto, reviste especial importancia el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). El proyecto se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Aún más, el proyecto tiene un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. En otras palabras, *Tuning* aborda todos los temas mencionados en el Comunicado de Praga (*Prague Communiqué*) de Junio del 2001 y los enlaza como partes de un todo unificado. Se espera que a mediano y largo plazo los resultados del proyecto tengan su impacto en la mayoría, y de ser posible en todos, las instituciones y programas de educación superior europeas en general y en las estructuras y programas educativos en particular.

Centrado en las estructuras y el contenido

El proyecto *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las *estructuras* y el *contenido de los estudios*. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior.

Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están en proceso de transformación. Este es el resultado directo de la decisión política de los ministros de educación de realizar la convergencia de los sistemas educativos. Para las instituciones de educación superior estas reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la *sintonización* en términos de estructuras y programas y de la enseñanza propiamente dicha. En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Pero estos perfiles no son suficientes: de igual importancia es el esclarecimiento del nivel de formación que debe lograrse en términos de *competencias* y *resultados del aprendizaje*.

El porqué del nombre Tuning

Se ha escogido el nombre *Tuning* para el proyecto para reflejar la idea de que las universidades *no están buscando* la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino simplemente puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, y por lo que supone de puesta a punto de la universidad europea frente al reto de Bolonia. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido fundamental en el proyecto *Tuning* desde sus comienzos y el programa bajo ningún aspecto busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional. Los objetivos son completamente diferentes: *Tuning* busca puntos comunes de referencia. La centralidad del logo del «Tuning», sobre fondo azul europeo que lo enmarca, la tiene la letra «U» que recuerda el diapasón que es el que sirve para afinar los instrumentos musicales. También significa la centralidad de la Universidad en el proyecto. Es una «U» diversa pero coordinada, con movimiento acordado en puntos, pero clara, abierta, dinámica y multicolor. Ha sido diseñado como un proyecto independiente, impulsado por la universidad y coordinado por el profesorado universitario de los diferentes países. Las instituciones de educación superior participantes cubren toda la Unión Europea y los países integrantes de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA). La Comisión Europea y las instituciones involucradas financiaron el proyecto; para la primera fase del (2000-2002) se estableció un *Círculo Interno* y un *Círculo Externo* de instituciones. El *Círculo Interno* estaba formado por cinco de los así llamados grupos de áreas temáticas, *Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia y Matemáticas*, que incluía un total de 76 instituciones de educación superior. Dos redes temáticas, *Física y Química*, trabajaron juntas estrechamente con el proyecto como grupos seis y siete, lo que suma alrededor de 100 instituciones.

Además de los siete grupos de área temática, estaban representados en el *Comité de Dirección* del proyecto los llamados *grupos de sinergia*. Estos son: Lenguas, Desarrollo Humanitario, Derecho, Medicina, Ingenierías y Ciencias Veterinarias. Otros miembros del *Comité de Dirección* fueron los coordinadores generales del proyecto, los coordinadores de las áreas temáticas y los expertos en educación superior, así como los representantes de la Asociación de las Universidades Europeas, representantes de educación permanente, de las agencias nacionales, y tres delegados de los países **candidatos**. El proyecto ha sido coordinado por los coordinadores generales del proyecto y sus asis-

tentes en estrecha cooperación con los otros miembros del *Comité de Gestión*: los expertos en educación superior y los coordinadores de las áreas temáticas. Un experto y un coordinador por área fueron responsables de cada uno de los siete grupos de las áreas temáticas.

El Círculo Externo de *Tuning* lo constituyeron instituciones interesadas en el proyecto, pero que no habían podido ser participantes activos como lo eran los miembros del Círculo Interno. *Tuning* mantuvo a este grupo informado sobre todos los avances importantes del proyecto.

La metodología de Tuning

En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Para cada una de las áreas temáticas mencionadas, éstas han sido descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a *Tuning* estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje.

Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

En total se han desarrollado cuatro líneas de enfoque: 1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido), 3) el papel del ECTS como

sistema de transferencia y acumulación de créditos y 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad. En la primera fase del proyecto *Tuning* se puso énfasis en las primeras tres líneas. La cuarta línea recibió menos atención debido a las limitaciones de tiempo pero será decisiva en la segunda fase del proyecto (2003-2004).

Cada línea, a su vez, ha sido desarrollada de acuerdo a un proceso bien definido. El punto de partida fue la recogida de información actualizada acerca de la situación educativa a nivel europeo. Esta información fue luego analizada y comentada por varios grupos de expertos en las siete áreas temáticas. A esto siguió un nuevo análisis y un acuerdo de un grupo más amplio de expertos en los diferentes campos. Estos equipos estuvieron constituidos por integrantes de los países de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Comercio (EFTA). El trabajo de esos equipos, validado por redes europeas, seleccionadas con cada una de las áreas temáticas, es lo que proporciona comprensión, contexto y conclusiones que pueden ser válidas a nivel europeo.

Comité de Gestión del proyecto Tuning,
Julia González (Universidad de Deusto)
Robert Wagenaar (Universidad de Groningen)
Coordinadores del proyecto
Bilbao y Groningen, Enero de 2003.

Metas y Objetivos: Lo que es y lo que no es el proyecto

Tuning busca «afinar» las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. *Tuning* no espera desarrollar ninguna especie de currículos europeos, ni desea crear ningún conjunto de especificaciones de asignaturas para limitar o dirigir el contenido educativo y/o poner fin a la rica diversidad de la educación superior europea. Además, no desea restringir a los académicos y especialistas o perjudicar la autonomía local o nacional.

Al comenzar el desarrollo del proyecto se señalaron las siguientes metas y objetivos:

- Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la re-

flexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.

- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA)), otras asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

Línea 1

Competencias genéricas

Uno de los objetivos clave del proyecto *Tuning* es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde dentro» y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia.

En la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en Europa, el proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos *estarían en capacidad de desempeñar*. A este respecto, dos elecciones marcaron el proyecto desde el comienzo:

- La elección de buscar puntos comunes de referencia.
- La elección de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

La elección de usar puntos comunes de referencia y no definiciones de títulos muestra un claro posicionamiento a lo largo de tres líneas complementarias: si los profesionales se van a establecer y buscar empleo en otros países de la Unión Europea, su educación tiene que tener un cierto nivel de consenso con respecto a puntos de referencia *acordados conjuntamente* y reconocidos dentro de cada una de las áreas de las disciplinas específicas.

Además, el uso de puntos de referencia deja espacio para la *diversidad, la libertad y la autonomía*: esas condiciones pueden ser mantenidas y garantizadas por la selección de elementos cruciales y por las diferentes combinaciones posibles de los mismos, al elegir opciones complementarias o alternativas, al seguir diferentes pasos, etc.

La diversidad, la libertad y la autonomía caracterizan la identidad europea y nunca podrán dejarse de lado en un proyecto auténticamente europeo.

El uso de puntos de referencia también deja lugar al *dinamismo*. Estos acuerdos no están escritos sobre piedra sino que están en un proceso constante de evolución en una sociedad siempre cambiante cuyas necesidades y valores están llamados a servir.

Otro rasgo significativo de *Tuning* es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Los ciclos primero y segundo han sido descritos en términos de puntos de referencia acordados y dinámicos: resultados del aprendizaje y competencias a ser desarrolladas y logradas. El atractivo de las competencias comparables y los resultados del aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo. Al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente.

A este respecto, si bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio (línea 2), las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones. En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Más aún, la mayoría de éstas pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y aprendizaje y por materiales apropiados o inapropiados.

En el proyecto *Tuning* la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia aporta muchas ventajas:

- a) *Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados*

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. Este principio tiene una capacidad inherente para es-

coger, dentro de una amplia gama de posibilidades, lo que puede ser adecuado.

El énfasis en que los estudiantes adquieran más competencias determinadas puede afectar positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico. Esto se consigue al añadir indicadores que puedan ser medidos meticulosamente, mientras se establece que esos objetivos tienen que ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y del empleo. Este cambio lleva normalmente a una transformación en el enfoque de las actividades educativas, de los materiales de enseñanza y de una gran variedad de situaciones educativas, puesto que favorece la participación sistemática del estudiante, individualmente o en grupo, en la preparación de trabajos pertinentes, presentaciones, retroinformación organizada, etc.

Además, hay un cambio de énfasis de fijarse en lo que se les da a los estudiantes (*input*) se pasa a la importancia de los resultados (*output*). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante (y a veces única) hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos. Este cambio se refleja en la evaluación del trabajo y las actividades relacionadas con el avance del estudiante hacia el logro de los perfiles académicos y profesionales definidos con anterioridad. Este giro se muestra también en la variedad de enfoques de evaluación que pueden usarse (portafolio, tutoría, trabajo personal...) y en situaciones de aprendizaje. El uso de competencias y destrezas (junto con el conocimiento) y el énfasis en los resultados (*outputs*) añaden otra importante dimensión que puede equilibrar la diferencia en la longitud de los programas de estudio.

La definición de perfiles académicos y profesionales para conceder una titulación está íntimamente ligada a la identificación y desarrollo de competencias y destrezas y a las decisiones sobre la forma como el estudiante debe adquirirlas en un programa de estudios. Para lograr esta meta, no es suficiente el trabajo de académicos aislados. El tema debe ser enfocado en forma transversal a través de los currículos de un determinado programa destinado a otorgar una titulación.

La transparencia y la calidad de los perfiles académicos y profesionales son importantes ventajas cuando se trata de la posibilidad de acceder al mundo del trabajo y al ejercicio responsable de la ciudadanía; el acrecentamiento de la calidad y la consistencia como esfuerzo conjunto debe ser prioritario para las instituciones europeas. La definición de perfiles académicos y profesionales y el desarrollo de las áreas de competencias requeridas, refuerzan la calidad en términos de enfoque y transparencia, objetivos, procesos y resultados.

b) *Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.*

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje tiene su impacto en las cualificaciones y en la construcción de programas educativos que conduzcan a titulaciones determinadas. En este contexto, la consideración de competencias junto con la consideración de conocimientos ofrece innumerables ventajas que están en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma.

Esto supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Reflexionando sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, es evidente la relevancia del enfoque centrado en las competencias. El paradigma anterior implicaba un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos para el cambio de dicho paradigma incluyen: una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del educador, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.

El interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla en una forma más variada (biblioteca, profesores, Internet, etc.).

Este punto de vista hace énfasis en que el estudiante, el que aprende, es el centro del proceso. Por consiguiente, afecta la manera de encauzar las actividades educativas y la organización del conocimiento, que pasan a ser regidos por las metas del estudiante. Afecta también la evaluación al desplazarse del suministro a los resultados (*from input to output*) y a los procesos y contextos del que aprende.

c) *Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje*

La «sociedad del conocimiento» es también la «sociedad del aprendizaje», Esta idea sitúa inmediatamente la educación en un contexto más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente,

donde la persona necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes.

La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad, afectan también el ritmo con el que individuos o grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura de la entrega de programas sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas más focalizados, cursos más cortos, con estructuras menos rígidas y entrega más flexible del conocimiento con la condición de mayor guía y apoyo.

En la perspectiva del aprendizaje permanente, la probabilidad de conseguir empleo se considera mejor servida a través de la diversidad de enfoques y perfiles de estudio, la flexibilidad de programas con múltiples salidas y puntos de entrada y el desarrollo de *competencias genéricas*.

d) *Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía*

De hecho, la reflexión sobre la relación entre competencias y empleo es muy antigua. La búsqueda de una mejor manera de predecir un desempeño productivo en el lugar de trabajo más allá de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos, se considera a menudo como el punto de partida de la reflexión sobre competencias. Este énfasis sobre el desempeño en el trabajo continúa siendo de vital importancia. Su significación en el contexto de la Convención de Salamanca se refiere especialmente a la posibilidad de conseguir empleo, que tiene que reflejarse de diferentes maneras en el currículo «dependiendo de si las *competencias* adquiridas lo son para emplearse después del primero o segundo título.»

Desde la perspectiva del proyecto *Tuning*, los resultados del aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y niveles que la comunidad académica ha establecido en relación con cualificaciones específicas. Pero el empleo es un elemento importante. En este contexto las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio. Este tiene que ser uno de los temas de análisis en la creación de programas y unidades a través de la reflexión y evolución constantes.

La consideración de educación para el empleo tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales. De acuerdo al informe de seguimiento de la Convención de Lisboa, es esencial también facilitar el acceso de todos los individuos a la educación.

e) *Un impulso a la dimensión europea de la educación superior*

Al crearse el Espacio Europeo de Educación Superior, la consideración conjunta de competencias y conocimientos por las universidades europeas contribuirá al desarrollo de titulaciones comparables y de fácil lectura y de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. Es más, el debate conjunto sobre el núcleo de las competencias y la articulación de niveles y programas por redes europeas puede enriquecer claramente esta dimensión europea de la educación superior. Se refuerza también la consistencia de los sistemas de acreditación al aumentar la información sobre los resultados del aprendizaje y contribuir al desarrollo de estructuras comunes para las cualificaciones lo que favorece la comprensión, claridad y el atractivo de este Espacio Europeo de Educación Superior. Además, un aumento en la transparencia de los resultados y procesos de aprendizaje será definitivamente una ventaja adicional para el estímulo e incremento de la movilidad.

f) *El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados*

El cambio y variedad de contextos exige una investigación constante de las demandas sociales para la elaboración de los perfiles académicos y profesionales. Esto subraya la necesidad de intercambiar y revisar constantemente la información sobre lo que es aceptable o apropiado. El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y a la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes.

En el proyecto *Tuning*, la necesidad de consulta social respondió a:

—El deseo de iniciar el diálogo conjunto a nivel europeo en el campo de las competencias y destrezas, mediante la consulta a grupos fuera del ámbito académico (graduados y empleadores) así como

- también, desde una perspectiva más amplia, a otros grupos relacionados con el mundo académico (aparte de los representantes de *Tuning*, de cada una de las áreas de estudios involucradas).
- El intento de recoger información actualizada para reflexionar sobre las posibles tendencias y el grado de variedad y cambio en toda Europa.
 - El deseo de partir desde la experiencia y la realidad para alcanzar niveles de diversidad o de aspectos comunes entre los diferentes países, planteando el debate con interrogantes específicos y un lenguaje concreto.
 - La importancia de enfocar la reflexión y el debate a tres niveles diferentes: el *nivel institucional* (básico para que otros puedan tener lugar), el *nivel de área temática* (un punto de referencia para las instituciones de educación superior) y el *nivel del conjunto de las instituciones participantes* (un segundo punto de referencia relativo a la situación a nivel europeo).

El proyecto *Tuning* consultó, por medio de cuestionarios, a los graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) de 101 departamentos universitarios en 16 países europeos. A estos cuestionarios respondieron 7.125 personas (5.183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos, sin mencionar los equipos de trabajo informal, reflexión y debate que surgieron a nivel de departamentos, disciplinas y países. La consulta trató sobre competencias y destrezas genéricas y específicas a cada disciplina.

Se seleccionaron treinta competencias genéricas derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se pidió a los encuestados que evaluaran la importancia y el nivel de logro en cada competencia por titulaciones de cada área temática y también que clasificaran las cinco competencias más importantes. Se tradujeron los cuestionarios a once idiomas y fueron enviados por cada una de las instituciones participantes a 150 graduados y 30 empleadores de graduados en su área de estudio. El cuestionario para los académicos se basó en las 17 competencias que los graduados y los empleadores consideraron como las más importantes. Para cada una de las competencias se pidió a los encuestados que indicaran la importancia de la destreza o competencia para trabajar en su profesión y el nivel de realización en la ejecución de la destreza o competencia que habían logrado como resultado de haber completado su programa de estudios profesionales.

Una de las conclusiones más sorprendentes es la notable correlación (una correlación Spearman de 0,97304) entre la clasificación for-

mulada por empleadores y los graduados en toda Europa. Con seleccionar sólo tres aspectos, podemos sacar algunas conclusiones:

- Con respecto a la *importancia*, estos dos grupos consideran que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la habilidad para resolver problemas; la capacidad de aplicar el conocimiento; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la preocupación por la calidad; las destrezas para manejar la información y la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo.
- En el lado opuesto inferior de la escala, aparecen: la comprensión de las culturas y costumbres de otros países; la valoración de la diversidad y el multiculturalismo; la habilidad de trabajar en un contexto internacional; el liderazgo; las destrezas investigativas; el conocimiento de diseño y gestión de proyectos y el conocimiento de un segundo idioma. Un aspecto sorprendente es la concentración de las competencias «internacionales» en el lado inferior de la escala con respecto a su importancia. Esto abre un número de interrogantes que necesitarían un análisis posterior.

Con respecto a la *realización*, los puntos que aparecen más altos en la escala, en opinión de los graduados, son: la capacidad de aprender; los conocimientos generales básicos; la capacidad de trabajar autónomamente; la capacidad para el análisis y la síntesis; las destrezas para manejar la información; las destrezas de investigación; la habilidad para solucionar problemas; la preocupación por la calidad y la voluntad de tener éxito. Seis de esos puntos son considerados importantes por graduados y empleadores y lograron la apreciación más alta en la escala. Las restantes reflejan las tareas que las universidades han efectuado tradicionalmente durante siglos.

Las competencias que se señalan en el lado opuesto inferior de la escala son: la capacidad de liderazgo; la comprensión de las costumbres y culturas de otros países; el conocimiento de un segundo idioma; la habilidad para comunicarse con expertos de otros campos; la capacidad de trabajar en un contexto internacional y la habilidad de trabajar con un equipo interdisciplinario. Es notable que todas esas competencias aparezcan también al final en la lista que se refiere a la importancia.

Con respecto a la *variación en la clasificación y el impacto por país*, hay 13 puntos que no muestran variación alguna. Entre ellos hay tres de las competencias que aparecen en el parte más alta de la escala y también dos de ellas al final. Diez puntos muestran un efecto por país muy leve mientras que siete competencias muestran un efecto significativo por país.

Es obvio que los indicadores están ligados a las preguntas-estímulo (*input*) y a la percepción individual. Como el resto del proyecto, estos indicadores están sujetos al tiempo. La sociedad europea y sus instituciones de educación superior se encuentran en un proceso de cambios acelerados y las preguntas y el debate se relacionan con el presente más bien que con el futuro. También tienen un contexto: el objetivo por el cual se han realizado y que responde al deseo de encontrar para las competencias genéricas un referente empírico y social.

Se necesitaría un debate más profundo sobre el tema pero algunos indicadores de lo que es considerado más o menos importante por los grupos sociales más directamente involucrados (los graduados mismos, los empleadores, los académicos) queda sobre la mesa como puntos de referencia y reflexión.

Pero es a nivel de las competencias específicas para cada área de estudio, sin embargo, que el proyecto *Tuning* hace tal vez su mayor contribución, puesto que tales competencias son cruciales para la identificación de las titulaciones, para establecer comparaciones y para la definición de ciclos de primero y segundo nivel. Cada uno de estos grupos ha identificado una serie de competencias relacionadas con su disciplina y ha consultado con otros académicos para reflexionar sobre la importancia de dichas competencias y su mejor colocación en los niveles de primero y segundo ciclo. Por la íntima relación entre esta consideración y el conocimiento, este análisis aparece en la línea 2.

Línea 2

Competencias específicas de cada área temática

Además de las competencias genéricas —muchas de las cuales se esperaba que se desarrollasen en todos los programas de estudio— cada programa de aprendizaje buscará cubrir competencias más específicas a cada área temática (destrezas y conocimientos). Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, por ejemplo, análisis de los manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., según el área de conocimiento.

Uno de los objetivos de *Tuning* ha sido el de desarrollar niveles de cualificación para el primero y segundo ciclo. En el marco de referencia de *Tuning* a estas cualificaciones se les llama resultados del aprendizaje. Como se ha dicho anteriormente, los resultados del aprendizaje pueden definirse como afirmaciones de lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje. Hay que hacer una distinción entre los descriptores compartidos para las cualificaciones de educación superior en general y las competencias específicas a cada área de estudio.

A primera vista, parece razonable que los resultados del aprendizaje más generales debían buscarse en el primer ciclo. Sin embargo, algunas experiencias previas muestran que los resultados del aprendizaje «generales» son, hasta cierto punto, dependientes de cada área de estudio. *Tuning* sugiere que, en general, al completar el primer ciclo, el estudiante debe ser capaz de:

- Demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;

- comunicar en forma coherente el conocimiento básico adquirido;
- colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;
- demostrar que comprende la estructura general de la disciplina y la conexión con sus sub-disciplinas;
- demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;
- demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

Para poder acceder al segundo ciclo del programa el estudiante debe completar el primer ciclo. El segundo ciclo generalmente será la base de la especialización, a pesar de que éste es sólo uno de los modelos posibles. En todo caso, el estudiante que se gradúe como estudiante de segundo ciclo debe ser capaz de llevar a cabo una investigación (aplicada). Con respecto a los resultados del aprendizaje el estudiante de segundo ciclo debería:

- Tener un buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. Esto significa en la práctica estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas;
- ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantes en la teoría y en la práctica;
- tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado;
- ser capaz de hacer una contribución original, si bien limitada, dentro de los cánones de su disciplina, por ejemplo, una tesis final.
- mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina;
- Haber desarrollado competencia a un nivel profesional.

No todos los resultados de aprendizaje o indicadores de nivel mencionados tienen la misma importancia para cada disciplina. Los miembros de *Tuning* prefieren sin embargo estos descriptores a los que por ejemplo, se utilizan para los títulos de *Bachelor* y *Master*, según fueron presentados en febrero del 2002 por la Iniciativa de Calidad Conjunta (*Joint Quality Initiative* [JQI]) en la conferencia *Working on the European Dimension of Quality*. Además de otras objeciones menores, la princi-

pal crítica a la conferencia es que para el segundo ciclo no se incluye ningún proyecto final o tesis como condición para recibir el título.

Debemos hacer hincapié aquí que los mismos objetivos de aprendizaje y las mismas competencias pueden lograrse usando tipos, técnicas y formatos *diferentes* de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de ello son la asistencia a conferencias, la elaboración de determinados trabajos¹, la práctica de destrezas técnicas, la elaboración de trabajos de dificultad creciente, la lectura de ensayos, la presentación de una crítica constructiva al trabajo de los demás, la conducción de reuniones (de seminarios, por ejemplo), el trabajar bajo la premura del tiempo, trabajar en la coproducción de ensayos o investigaciones, la presentación de trabajos, la elaboración de resúmenes, las prácticas y ejercicios de laboratorio, los trabajos de campo, el estudio personal, etc.

En lo que respecta a *Tuning*, las siete áreas temáticas han sido objeto de intensas deliberaciones para llegar a un consenso sobre el tema de las competencias relativas a cada área. Cada uno de los grupos ha presentado un trabajo con sus investigaciones que se incluye en la Segunda Parte de este informe final de la primera fase del proyecto *Tuning*.² A pesar de que los enfoques han sido muy diferentes debido al tipo de disciplina, todos los grupos han seguido más o menos el mismo procedimiento.

En la Primera Fase los miembros del grupo se intercambiaron información sobre la situación de sus instituciones en el momento actual, el tipo de programas diseñados y las perspectivas de futuro. Además, los grupos estudiaron trabajos pertinentes llamados *Benchmark Papers* preparados por la Agencia Británica de Garantía de Calidad (British Quality Assurance Agency [QAA]) por expertos del mundo de la educación superior británica. Esos trabajos no sólo dan la descripción de los programas de *Bachelor* de un área sino que identifican los resultados del aprendizaje y las competencias pertinentes a la misma. Además, los grupos trataron también de hacer un mapa de los territorios de su disciplina. Para la primera fase del proyecto *Tuning* sólo se seleccionaron disciplinas tradicionales, pero estas áreas de estudio mostraron ser menos mono-disciplinarios de lo que podía esperarse. En los grupos se destacaron varios problemas: hasta cierto punto se probó que la definición de disciplina estaba basada en conceptos nacionales. También que el papel de las disciplinas afines en los programas difiere de país a país

¹ Por ejemplo, investigar sobre un tema específico y escribir un ensayo.

² Los informes iniciales se han publicado en la página Web del Proyecto *Tuning*: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm o www.let.rug.nl/TuningProject/index.html

y de institución a institución. Además, en el campo de la Historia, por ejemplo, se podrían identificar diferentes clases de estudiantes. Estudiantes que toman la Historia como su *major* (área de mayor concentración de créditos) y otros como su *minor* (área secundaria) o como parte de un título en el que la Historia tiene una parte relevante.

La Segunda Fase se caracterizó por intensas deliberaciones e intercambio de opiniones que se concentraron en la cuestión de si era posible definir un «currículo troncal o medular» (*core curriculum*). El término mismo probó ser bastante discutible, porque en el momento actual significa cosas muy diferentes en contextos diferentes, no sólo a nivel de cada país, sino a nivel de cada disciplina. Todos los grupos trataron de analizar las diferencias y las analogías en los sistemas actuales y en los programas de estudio. Como parte de esta fase, cada uno de los grupos de área de estudio preparó sus propios cuestionarios que contenían una serie de competencias *específicas* a la disciplina. Luego se preguntó a los académicos de la disciplina en cuestión que indicaran la importancia de cada una de las competencias enumeradas para el primero y el segundo ciclo. A quienes respondieron se les preguntó también si creían que existían otras competencias que no se especificaban en el cuestionario. Los representantes de las siete áreas de estudio desarrollaron su propio formato. Por ejemplo, los de Ciencias de la Educación decidieron dividir el cuestionario en dos partes, la primera, enfocándose en las ciencias educativas como disciplina académica y la segunda en la formación del profesorado. Los de Geología o Ciencias de la Tierra clasificaron sus preguntas bajo los siguientes encabezamientos: a) competencias intelectuales, b) competencias prácticas, c) competencias de comunicación, d) competencias numéricas y de tecnología informática y de comunicación, e) competencias interpersonales y de trabajo en equipo y f) competencias de auto-dirección y desarrollo profesional. Por su parte, los de Historia enumeraron «todas» las 30 principales competencias y pidieron juzgar la importancia de ellas a tres grupos diferentes: a) a los responsables de los programas de títulos en Historia, b) a los de cursos de Historia que se ofrecen a estudiantes de otras disciplinas, c) y a los de programas para titulaciones en los que el estudio de la Historia tiene una parte importante. Para concluir, los de Química subdividieron sus preguntas bajo los siguientes encabezamientos: a) primer ciclo, conocimiento de la asignatura, b) primer ciclo, habilidades cognitivas y competencias relacionadas con la Química, c) primer ciclo, competencias prácticas relacionadas con la Química, d) primer ciclo, competencias transferibles y e) segundo ciclo, competencias relativas a la Química.

En la Tercera Fase cada uno de los grupos analizó los resultados de los cuestionarios. Los datos se compararon con otros materiales dispo-

nibles y con los resultados de la primera y segunda fases. Las deliberaciones estuvieron bien estructuradas y se basaron en informes en borrador preparados de antemano. Los grupos identificaron lo que es común, diverso y dinámico en sus áreas de disciplina. Trataron de encontrar un marco común para aquellos elementos en los que era útil tener puntos de referencia claros. Al mismo tiempo se destacaron las diferencias y se sometió a prueba si existían de hecho divergencias útiles y como tal, constituían un enriquecimiento.

Finalmente, en la Cuarta Fase, se efectuaron acuerdos y se esbozaron ideas. En esta etapa la impresión general era la de que es posible dar un gran paso adelante, Al mismo tiempo había que aceptar la rigidez de la duración del proyecto y por lo tanto, todos los grupos se mostraron ansiosos de presentar sus resultados de forma apropiada. Trabajaron muy duro hasta el último momento (y aún más allá) para poder presentar sus ideas a un público más amplio. Debemos recalcar que todos los informes se enriquecieron con las diversas aportaciones: de los otros grupos de área de estudio; de los grupos de sinergia; de las sesiones plenarias, de hecho, de la plataforma de académicos de los estados miembros europeos que proporcionó *Tuning*.

De los siete —y muy diferentes— trabajos se pueden sacar las siguientes conclusiones:

- Existe una *gran voluntad y apertura* entre los académicos para intercambiar sus puntos de vista sobre las competencias y destrezas específicas dentro de su área de conocimiento.
- Hay una *línea significativa de entendimiento común* entre los académicos sobre las competencias relacionadas con sus áreas.
- Existe una *evidente ansiedad* entre los académicos con respecto a las presiones externas para armonizar los contenidos de las áreas de conocimiento.
- Existe una *clara orientación para pasar de suministro de información (subject input) a resultados del aprendizaje* en el diseño de los programas de estudio a través de áreas de disciplina, en particular en los niveles más altos.
- Hay una *evidente aceptación de la necesidad de un sistema de garantía de calidad* que avale el reconocimiento de los logros académicos.

Además de las conclusiones anteriores podemos señalar otras que se derivan de los trabajos:

- A) Es posible y aceptable un marco común en los *programas del primer ciclo*. Para desarrollar ese marco sería necesario

- Identificar un *núcleo o tronco común básico* que sería incluido en cualquier programa del área respectiva de instrucción. (Por ejemplo, en el grupo de Matemáticas y Empresariales) o
- Identificar *un programa común de estudios con miras a una titulación* a través de varias instituciones asociadas en varios estados de la Unión Europea, o aún mejor en toda Europa, que pueda conducir a títulos dobles o conjuntos. (Por ejemplo, *Eurobachelor* del grupo de Química; el grupo de Física da su aprobación y también existen ejemplos en el área de Empresariales) o
- Identificar áreas temáticas que *parezcan diferentes* pero que de hecho son muy similares si se les mira atentamente (por ejemplo, el grupo de Educación) o
- Identificar *un conjunto de resultados del aprendizaje* (por ejemplo los grupos de Geología e Historia).

- B) Un marco común en los *programas de segundo ciclo* parece ser contraproducente (a través de todas las áreas temáticas). Esto no implica, sin embargo, que no es posible formar asociaciones de colaboración o alianzas estratégicas con el objetivo de desarrollar títulos conjuntos de *Master* por ejemplo. De hecho, esto puede parecer deseable a los académicos, a los estudiantes o al mercado de trabajo. Sin embargo, también podría implicar el diseño de perfiles individuales a un nivel identificable de segundo ciclo que podrían estar basados en 1) la ampliación y profundización del conocimiento vertical (especialización del área temática), 2) la ampliación y profundización del conocimiento horizontal (adición de áreas relacionadas) y/o 3) la ampliación y profundización de diversos conocimientos (adición de áreas temáticas no relacionadas) para satisfacer las demandas de los interesados y subrayar la diversidad dentro de Europa (ejemplo, grupo de Empresariales). Otro enfoque es el de *evaluar y acreditar* programas de estudio dentro del área de educación europea que puede basarse en *benchmarking* (Ejemplo, el grupo de Matemáticas).
- C) A través de los ciclos se observa que mientras más se dirige un programa de estudios hacia una profesión específica, más probable es alcanzar un acuerdo sobre un núcleo o tronco común, si es una profesión que puede ejercerse en diversos países (ejemplo: el grupo de Educación).

Tuning ha identificado tres características principales de las áreas temáticas dentro del ámbito de educación europea y que son: «lo común», «lo diverso», «lo dinámico». Puede existir «lo común» en térmi-

nos de un núcleo o tronco común en el primer ciclo. Las asignaturas de núcleo común cubren las bases de un programa de estudio profesional y a menudo incluyen asignaturas que ayudan a comprender los temas básicos (por ejemplo las matemáticas que ayudan a explicar los fenómenos del mundo empresarial). Las asignaturas de núcleo común pueden enseñarse en cualquier institución porque son intercambiables. *Tuning* ha identificado esas áreas. Sin embargo, esto no quiere decir que las asignaturas de núcleo común sean inalterables. Es esencial ponerlas al día constantemente.

Con respecto a las asignaturas específicas la situación es diferente. Estas transmiten el sabor de un determinado programa de estudio profesional y por tanto deben enseñarse donde están las competencias específicas de una institución. Deben ser nutridas mientras resaltan «lo diverso» que constituye una ventaja dentro del área de la educación europea y no una desventaja mientras que se garantice la transparencia y mientras la confianza mutua se base en la adhesión al criterio de calidad.

Mientras que en las primeras etapas de los programas de estudios compartidos la idea era la de armonizar los currículos, la premisa de *Tuning* fue, y esto ha sido confirmado por los resultados, que no es prudente buscar únicamente puntos comunes en cada área temática sino que hay que subrayar las diferencias. Por otra parte, también se ha visto que es evidente que no puede haber pausa. Lo que se diseña hoy puede ser obsoleto mañana. En los dos años del proyecto *Tuning* se ha llegado a la conclusión de que es esencial la actualización constante. Se puede seguir la trayectoria del *dinamismo* al repasar los varios documentos de trabajo del proyecto.

Debemos concluir que los hallazgos de *Tuning* con respecto a la comprensión de los currículos y la identificación de descriptores compartidos sólo han sido posibles a través del *enfoque disciplinar*. Esta metodología es crucial para hacer una distinción clara entre el primero y segundo ciclo y para la descripción del contenido en los dos niveles. Para entender lo que significa sería de utilidad analizar los varios descriptores para el *Bachelor* el *Master* y el *benchmark* que han sido publicados últimamente como recomendaciones, análisis, ponencias, etc., en particular los de la Agencia de Garantía de Calidad (Quality Assurance Agency), del Reino Unido; las agencias de acreditación y el Grupo Informal para la Iniciativa de Calidad Compartida (Joint Quality Initiative Informal Group).

Dentro de las disciplinas es posible identificar estructuras que pueden usarse para agrupar disciplinas. Además de las disciplinas cuyo objetivo es la ampliación del conocimiento del estudiante, hay otras que

se centran en la profundización del aprendizaje. Esto se refleja en términos muy amplios en los dos ciclos. *Tuning* enfatiza un tercer y vital grupo: acceso y transferencia del aprendizaje. Las líneas 1 y 2 de *Tuning* demuestran claramente esto. Las competencias específicas de área son en gran medida influenciadas y determinadas por las competencias genéricas. En la línea 1 se ha mostrado que esas competencias pueden dividirse en instrumentales, interpersonales y sistémicas y pueden servir como herramientas para hacer accesibles el conocimiento y las destrezas específicas que no lo eran con anterioridad.

Se dan algunos ejemplos para aclarar este tema. Un estudiante de Empresariales con conocimiento de matemáticas será capaz de expresar los resultados de su trabajo por medio de modelos, y no solamente con palabras. A este respecto la matemática es un conocimiento crucial y ayuda a expresar y a comprender el conocimiento de un modo diferente. Lo mismo puede decirse de las competencias interpersonales. Con la ayuda de «destrezas de aprendizaje», retórica, etc., se harán accesibles al estudiante nuevos conocimientos que no estaban a su disposición con anterioridad. En otras palabras, las competencias y destrezas que se transfieren de un área (de disciplina, región y/o profesión) a otra ayudarán al estudiante a expresar, encontrar y comprender nuevas áreas de conocimiento.

En un período muy corto *Tuning* ha demostrado que se pueden lograr objetivos claros en educación si se crea una plataforma adecuada. Tales plataformas a nivel europeo son un factor crítico para dar a los académicos la oportunidad de intercambiar puntos de vista, debatir sobre los retos que se avecinan y para actualizar constantemente lo que es común, diverso y dinámico.

Probablemente la más importante conclusión que podemos sacar aquí es que solamente al relacionar el conocimiento y las competencias específicas de cada área temática con los perfiles de titulaciones académicas y los perfiles profesionales, se puede lograr la transparencia e identificar la coherencia a través de Europa. Aquí se demuestra la importancia de un proyecto como el *Tuning*.

Línea 3

Nuevas perspectivas del ECTS como sistema de transferencia y acumulación

Los créditos desempeñan un papel destacado en la comparabilidad y la compatibilidad de los programas de estudio. Por tanto, el tema alrededor del ECTS recibe mucha atención en el proyecto. Ya en la Declaración de Bolonia se destacó su importancia y entre otros elementos relevantes se estableció como requisito «el establecimiento de un sistema de créditos —tal como existe en el sistema ECTS, como medio apropiado para promover la más amplia movilidad estudiantil—. Los créditos pueden adquirirse también en un contexto diferente al de la educación superior, incluso dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, siempre y cuando sean reconocidos por las universidades receptoras correspondientes»

A pesar de que esta declaración no es lo suficientemente específica —menciona tanto créditos para facilitar la movilidad como la acumulación— fue un primer paso. El Comunicado de Praga muestra la evolución de una manera de pensar sobre el asunto: «Los ministros destacaron que para que haya una mayor flexibilidad en el aprendizaje y en los procesos de cualificación es necesaria la adopción de bases sólidas comunes de cualificación, apoyadas por un sistema de créditos como el de ECTS o por otro compatible con ECTS, que proporcione funciones transferibles y acumulables»

Este es el resultado lógico de la Declaración de Salamanca del sector de educación superior en el que se dice «las universidades están convencidas de los beneficios de un sistema de transferencia y acumulación de créditos fundamentado en ECTS y en su derecho básico a decidir sobre la aceptabilidad de los créditos obtenidos en otro lugar».

En *Tuning* se han tomado en cuenta tanto la perspectiva macro como la micro. Por esta razón se escribieron dos estudios estratégicos. El primero se centra en la necesidad de establecer una estructura paneuropea de acumulación de créditos. El segundo muestra la relación entre estructuras educativas, resultados del aprendizaje, el trabajo del estudiante y el cálculo de créditos del ECTS. Los dos estudios explican que sin un sistema de créditos fiable y basado en las horas de trabajo del estudiante, que sea entendido de la misma manera por todos los interesados, no pueden alcanzarse los objetivos de un espacio europeo de educación superior.

Tuning está convencido que el único camino razonable hacia delante, es el de aceptar el ECTS como sistema único europeo de acreditación y perfeccionarlo como sistema de transferencia y acumulación de créditos. Esto requiere no solamente un entendimiento común de los principios subyacentes, sino una metodología común para medir el trabajo del estudiante. A pesar de que ECTS es una de las piedras angulares en la comparabilidad y compatibilidad de los períodos de aprendizaje y reconocimiento de cualificaciones, una de las conclusiones de *Tuning* es que los créditos por sí mismos no son indicadores suficientes del nivel de aprendizaje adquirido. Además de los créditos, los resultados del aprendizaje y las competencias son los otros elementos cruciales. Al definir los resultados del aprendizaje, se pueden fijar estándares con respecto al nivel requerido de destrezas relacionadas con las disciplinas y de destrezas generales académicas o transferibles. Los créditos ECTS se necesitan como ladrillos para apuntalar los resultados del aprendizaje.

Este resumen se limita a las conclusiones de los documentos estratégicos que son el resultado de la línea 3 y se encuentran en la segunda parte de este informe. Para garantizar la claridad los resultados han sido distribuidos en cuatro categorías interrelacionadas: 1) estructuras educativas, 2) resultados del aprendizaje y competencias, 3) Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y 4) trabajo del estudiante.

Con respecto al tema de las *estructuras educativas* se han hecho las siguientes observaciones:

- La comparación exige no solamente sistemas comparables de educación superior a nivel europeo sino también estructuras y contenidos de estudios comparables. La definición de resultados del aprendizaje/ competencias y la utilización del ECTS como sistema de transferencia y acreditación pueden dar cabida a esos objetivos.

- Hay una relación clara entre estructuras educativas, resultados del aprendizaje, trabajo del estudiante y el cálculo de créditos, especialmente dentro del contexto del Proceso de Bolonia. Esos elementos tienen mucha trascendencia en el mundo de hoy donde la enseñanza tradicional está siendo reemplazada en parte por nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje.
- Los períodos regulares de enseñanza y aprendizaje (incluyendo los exámenes y excluyendo los exámenes de convocatoria extraordinaria) en Europa varían bastante menos entre los países que lo que era de esperar.
- La comparabilidad de las estructuras y títulos reconocidos y calificaciones en un contexto nacional e internacional es crítica para los estudiantes de hoy. Implica que el estudiante irá a buscar los programas de estudio que se acomoden mejor a sus habilidades.
- El reconocimiento de títulos entre países no será estimulado si las diferencias de duración resultan infranqueables o si la comparación se hace imposible en la práctica. Por eso es altamente recomendable que la duración del primer ciclo conlleve un trabajo del estudiante de entre 180 y 240 créditos y el segundo ciclo de entre 90 y 120 (independiente de la extensión del primer ciclo)³.
- Con respecto al tema de *resultados del aprendizaje y competencias* se ha llegado a las siguientes conclusiones:
 - La competitividad requiere transparencia en la definición de competencias y resultados del aprendizaje y exige un sistema de créditos que permita hacer comparaciones. En este sentido la metodología y herramientas del ECTS (acuerdos de aprendizaje, transcripción de historiales académicos y —en el futuro— descriptores de nivel y de cursos), son de importancia crucial tanto para los estudiantes que se desplazan a otras universidades como para los que permanecen en su país.
 - Los créditos por sí mismos no son un indicador suficiente del nivel de logros de aprendizaje. La única forma fiable para comparar las unidades de aprendizaje y los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es investigar los resultados del aprendizaje/competencias.
 - La definición de resultados del aprendizaje/competencias es responsabilidad del personal docente. Sólo especialistas del mismo campo serán capaces de formular resultados del aprendizaje

³ La explicación de estas recomendaciones se encuentran en un trabajo adicional que se incluye en la segunda parte de esta publicación.

- adecuados, a pesar de que es conveniente consultar a otras personas interesadas en los temas de educación superior.
- Teniendo como base claramente definidos los resultados del aprendizaje/competencias, los créditos constituyen una importante herramienta para el diseño del currículo.
 - Caminos diferentes pueden conducir a resultados comparables de aprendizaje. Por tanto, puede mantenerse la diversidad existente en Europa.
 - Los resultados del aprendizaje claramente definidos facilitan la acumulación de créditos y la transferencia.
 - Los trabajos estratégicos mencionados llegan a la conclusión de que hay una necesidad obvia de *un sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos*, con reglas muy claras:
 - Un espacio europeo de educación superior requiere que Europa esté de acuerdo en lo que respecta a un sistema de crédito que pueda usarse para procesos de transferencia y acumulación. El ECTS es ese sistema.
 - El ECTS debe desarrollarse como un sistema global, paneuropeo de acumulación y transferencia de créditos.
 - El ECTS como sistema paneuropeo de acumulación y transferencia de créditos es una herramienta esencial para el desarrollo de otros tipos de educación superior más flexibles como son los estudios a tiempo parcial y la educación continua.
 - Como parte de un sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos es necesario desarrollar un procedimiento de indicadores de nivel y descriptores de cursos.
 - Cuando el ECTS es aceptado a niveles nacionales como el sistema oficial de acumulación y transferencia de créditos, se entiende que los créditos pierden su valor relativo y tienen sólo un valor absoluto.
 - 60 créditos ECTS miden las obligaciones académicas de un estudiante medio durante un año académico. El número de horas de trabajo del estudiante (es decir, del estudiante medio) que se requiere para alcanzar un conjunto de resultados de aprendizaje (a un nivel determinado) dependerá de la habilidad del estudiante, de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de los recursos del aprendizaje y enseñanza y del diseño del currículo. Estos pueden variar entre las universidades de un determinado país y entre países.
 - Un programa académico de un año de calendario (12 meses de enseñanza, aprendizaje y exámenes) puede tener un volumen de trabajo del estudiante máximo de 75 créditos (que correspon-

dería a entre 46 y 50 semanas), no como un año académico normal (60 créditos) que corresponde a 36-40 semanas de trabajo académico.

- Los créditos permiten el cálculo del volumen de trabajo del estudiante necesario y ponen un límite razonable a lo que se puede exigir realmente en un curso o en cada año académico.
- Los créditos no son intercambiables automáticamente de un curso a otro.

La mayor novedad aquí es la propuesta de desarrollar un sistema de indicadores de nivel que abarque a toda Europa; junto a éste debe existir una guía de descriptores para los cursos como condición previa para el posterior desarrollo de un sistema europeo de créditos y acumulación. Sin embargo, sería útil dar una descripción más detallada aquí. Hemos tomado la información de uno de los documentos estratégicos.

Si bien el ECTS no sugiere que los créditos miden el nivel, es claro que, cuando los créditos se usan dentro de un sistema acumulativo, las reglas relativas a la concesión de una cualificación especifican por lo general no sólo el número de créditos requeridos para las cualificaciones específicas, sino también un conjunto de reglas menores relacionadas con el nivel y el tipo de cursos necesarios para obtener esos créditos.

El proyecto no ha tratado de abordar este tema, pero evidentemente todas las instituciones que estén en proceso de implementar un sistema de acreditación y acumulación tienen que hacerlo. Además, si se pretende que los créditos sean transferibles entre instituciones y entre estados miembros, la cuestión tiene que acometerse desde una perspectiva europea. En la actualidad estos temas se resuelven para cada caso específico, algunas veces utilizando la red de Centros Nacionales de Información de Reconocimiento Académico (NARIC). Pero para que tenga éxito a mayor escala un sistema europeo de acumulación de créditos, habrá necesidad de un entendimiento a nivel europeo, o mejor aún, de un sistema de amplia cobertura a escala europea de *indicadores de nivel*. Se necesita también un sistema de *descriptores de cursos*. Además, el desarrollo de estas guías conjuntamente con los créditos será un factor crítico en un sistema de acreditación pre-aprendizaje y pre-experiencia de modo que todos aquellos a quienes concierne van a entender, de forma cristalina, a qué nivel se otorgan los créditos. Del mismo modo, en vista de la constante aceleración del ritmo de desarrollo profesional, el nivel que se va asignando a los créditos deberá explicarse muy claramente.

Un posible paso adelante podría ser la introducción de extra descriptores, lo que concuerda con el ECTS como sistema de acumulación y transferencia de créditos. Una condición previa para un sistema de tan amplia cobertura europea es que sea transparente y fácil de entender y de implementar. La consecuencia es que los créditos serán distribuidos en relación con los niveles y tipos de cursos. Si hablamos de niveles debemos, a manera de ejemplo, distinguir los siguientes:

- Cursos de nivel (B) básico (destinados a dar una introducción sobre una asignatura).
- Cursos de nivel (I) intermedio (destinados a profundizar el conocimiento básico).
- Cursos de nivel avanzado (A) (destinados a fortalecer más aún los conocimientos y destrezas).
- Curso de nivel de (S) especialización (destinado a ampliar el conocimiento y la experiencia en un área especializada o en una disciplina).

Con respecto al tipo de cursos posiblemente podemos distinguir los siguientes

- Curso troncal (C) (parte del tronco o médula (*core*) de un programa de estudios).
- Curso relacionado (R) (curso de apoyo al curso troncal).
- Curso menor o secundario (M) (curso opcional o subsidiario).

Los niveles y tipos de cursos nos ofrecen descriptores adicionales y concluyentes. Para que se vea clara e inmediatamente qué experiencia de aprendizaje representan los créditos, uno puede pensar que podría introducirse un simple sistema de codificación. Este sistema incluiría no solamente la cantidad de trabajo realizado por el estudiante en términos de créditos, sino también descriptores del nivel y el tipo de unidad de estudio. Para dar un ejemplo, el código 5-I-R puede decirnos que el curso tiene un peso de 5 créditos, se ofrece a un nivel intermedio y es un curso relacionado con el curso troncal.⁴ Para los cursos que se tomen fuera del marco de un programa, por ejemplo en términos de aprendizaje permanente, la última letra del código sería superflua.

Uno de los asuntos que no han sido resueltos aún es el cálculo del *trabajo o carga académica* del estudiante. En el marco del proyecto *Tuning* el

⁴ Este sistema de codificación se basa en una propuesta de la Red Europea de Educación en Física (EUPEN).

problema ha sido discutido y como resultado, se han identificado los cinco obstáculos siguientes:

- El cálculo del trabajo del estudiante en término de créditos está en una gran medida relacionado con cada disciplina y por lo tanto está y tiene que estar determinada por el profesorado.
- El concepto de tiempo de aprendizaje de un estudiante está influido por al menos los siguientes elementos: la diversidad de tradiciones, el diseño y contexto del currículo, la coherencia del currículo, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, la organización de la enseñanza, la habilidad y destrezas del estudiante y el respaldo financiero de dinero público o privado. El concepto de tiempo de aprendizaje corresponde al número de horas que se supone que un estudiante necesitará como promedio, a un nivel determinado, para lograr los resultados del aprendizaje que se especifiquen para ese nivel.

Línea 4

La calidad y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento

La razón fundamental para emprender un proyecto como *Tuning* y, sin lugar a dudas, el fuerte impulso que sustenta el proceso Bolonia-Praga, es la convicción de que los jóvenes de Europa deben ser equipados cultural e intelectualmente en forma novedosa para que puedan edificar personal y colectivamente sus vidas de manera satisfactoria y significativa. La calidad, a fin de cuentas, significa el grado de éxito que logre la educación superior europea para generar ambientes apropiados para la producción y transferencia de conocimientos y competencias genéricas y específicas a cada disciplina y a nuevos tipos de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, las instituciones de educación superior en general y las universidades en particular, desempeñan un papel clave en el desarrollo de estrategias apropiadas para lograr e implementar lo que hemos comentado anteriormente. Esto no es un juicio teórico sino un hecho práctico. Las universidades tienen la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para preparar el futuro de Europa. Si utilizan esta capacidad, las universidades pueden actuar como protagonistas en la preparación de los estudiantes para desempeñar una carrera productiva y para conducirse como ciudadanos responsables.

El proyecto *Tuning* muestra facetas muy interesantes. Las universidades son expertas en transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas. Los empleadores, los graduados y los académicos están de acuerdo en esto. Igualmente cierto es, sin embargo, que los requisitos de una sociedad en constante proceso de cambio son tales, que los es-

tudiantes, cualquiera que sea su edad, necesitan desarrollar capacidades generales junto con sus conocimientos. Necesitan asimismo, desarrollar cualidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, enseñar y comunicarse con los conocimientos que poseen y aplicar lo aprendido de formas tan diversas que nosotros hoy en día solo podemos imaginar vagamente.

Si las metas de las universidades llegan a incluir, como lo recomendamos nosotros, el estímulo y la acentuación de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de cualidades específicas a cada disciplina que van a ser útiles en un contexto más general como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable, las universidades deben usar las potencialidades del proceso Bolonia-Praga para promover la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, definir resultados del aprendizaje adecuados y señalar la manera de lograrlos. De aquí que deban dedicar cuidadosa atención a sus enfoques de enseñanza y aprendizaje.

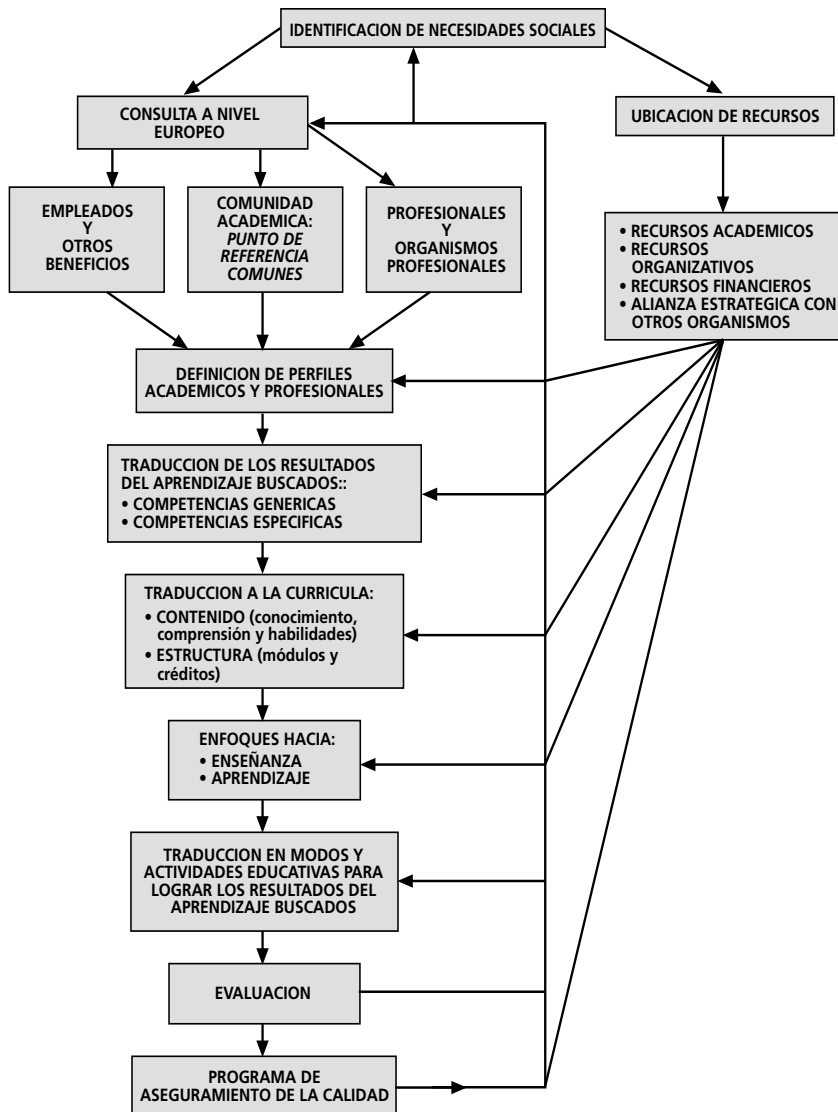
Las universidades pueden pensar «con anticipación», pueden proyectarse hacia el futuro y pueden prepararlo. Si van a hacerlo a escala europea, tienen que desarrollar herramientas conceptuales apropiadas. Cuando tratamos de explicar los enfoques de enseñanza y aprendizaje usados en la actualidad en los diversos sistemas nacionales o en universidades consideradas separadamente, se ve con claridad que cada una ha desarrollado una mezcla de técnicas y diversidad de ambientes de aprendizaje. Cuando todo esto se discute en foros internacionales se presta a menudo a confusión porque se da el mismo nombre a métodos diferentes (por ejemplo, «seminario», «conferencia», «tutoría»), o por el contrario, diferentes nombres corresponden a las mismas actividades. Por esta razón, para lograr la transparencia a nivel europeo, debe elaborarse una terminología nueva o una terminología acordada entre todos. Si examinamos lo que hay detrás de las palabras encontraremos que en cada país y en cada tradición, las universidades y su personal docente han desarrollado —espontáneamente por así decirlo— una variedad de estrategias para lograr los resultados deseados. De aquí que cada sistema tenga un grado de coherencia interna que no puede simplemente abandonarse a favor de uno o más «modelos» nuevos.

Puesto que tradicionalmente las universidades han concebido su tarea como limitada únicamente a la elaboración y transmisión del conocimiento de las diferentes disciplinas, no es para sorprenderse que muchos académicos no estén acostumbrados a considerar los temas de las metodologías de enseñanza/aprendizaje y no estén familiarizados (aunque si recelosos de ellos) con el vocabulario y el mar-

co conceptual que se usa para describir y clasificar dichos métodos. El grupo de trabajo de las Ciencias de la Educación del proyecto *Tuning* ha preparado una serie de materiales como base para el debate sobre este tema. Ellos han proporcionado a todos los grupos de trabajo basados en las disciplinas, y usando un lenguaje común, un punto de partida para considerar la eficacia de los diferentes enfoques de enseñanza/aprendizaje en el logro de los resultados del aprendizaje especificados. De esta manera los grupos pueden comparar y comunicarse entre sí sus hallazgos y sus recomendaciones en una forma comprensible para todos.

Los resultados de *Tuning* manifiestan que las universidades no sólo transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado —su esfera reconocida de especialización— sino también una variedad de competencias genéricas. Esto implica que deben elaborar una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular —o permitir que se desarrollen— cualidades tan valiosas como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicarse.

El cambio de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implica también los cambios correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar la realización son esenciales si queremos incrementar la garantía de calidad en un contexto europeo.



El modelo Tuning para titulaciones europeas comparables

© Tuning project

Conclusiones y recomendaciones generales

Tal vez la conclusión más importante es la convicción de que es posible la creación de un espacio europeo de educación superior relacionada con las estructuras educativas. *Tuning* demuestra que puede lograrse la convergencia dentro del pleno respeto a la diversidad y que puede conducir a una reflexión posterior y a una mejor calidad de la educación superior. Este proyecto ha expresado claramente que la única forma fiable de comparar los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es estudiar cuidadosamente los resultados del aprendizaje y las competencias. Al definir los resultados del aprendizaje apropiados, se pueden establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas y de cada área temática y a las competencias genéricas. Con la excepción de las últimas, las competencias difieren de disciplina a disciplina. Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel europeo, es necesario desarrollar resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación reconocida. Esos resultados del aprendizaje deben ser capaces de ser identificados y evaluados en el programa que opta a dicha titulación. Los resultados del aprendizaje no deben ser evaluados tan sólo a nivel de cualificaciones formales como son los títulos, por ejemplo, sino también a nivel de módulos o cursos. La inclusión de resultados del aprendizaje en la parte y en la totalidad del currículo estimula su consistencia, puesto que hacen explícito lo que el estudiante debe aprender. Es obvio que la acumulación y la transferencia de créditos se facilitan por la exposición clara de los resul-

tados del aprendizaje. Estos harán posible indicar con precisión los logros por los cuales se conceden o han sido concedidos los créditos.

La definición de los resultados del aprendizaje/competencias es la responsabilidad del profesorado. Sólo los especialistas del mismo campo serán capaces de formular resultados del aprendizaje convenientes, a pesar de que es válido también consultar con otras personas interesadas en el tema dentro en la sociedad. El hecho de que se haya internacionalizado el sector de educación superior y que las instituciones y las disciplinas compitan a nivel global en nuestros días, hace necesario que los resultados del aprendizaje más generales para cada disciplina o campo de estudios sean diseñados a un nivel supranacional. Al definir los resultados del aprendizaje de esta manera, se desarrollan puntos de referencia europeos universales que serían las bases para una garantía de calidad y una evaluación interna, nacional e internacional. Una de las mayores tareas del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el desarrollo de la metodología para la definición de resultados del aprendizaje/competencias. Esta metodología debería ofrecer herramientas para enfrentar cambios recientes como la internacionalización del trabajo y la educación, la prolongación de los estudios académicos como efecto de la introducción del sistema de dos ciclos y la educación permanente.

En el mundo de hoy la enseñanza tradicional ha sido parcialmente reemplazada por nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje y las instituciones de educación superior tradicionales experimentan cada vez más la competencia de instituciones semejantes a ellas y de instituciones no tradicionales que ofrecen oportunidades novedosas y atractivas para los estudiantes. Es conveniente para la sociedad como un todo que los estudiantes encuentren su camino en un área educativa global. Transparencia es la palabra clave no sólo para esa área sino también para los programas que llevan a las titulaciones. La garantía de calidad y la acreditación forman parte integral de este cuadro. La competitividad exige la transparencia en la definición de resultados del aprendizaje y de competencias y un sistema de créditos que permita la comparación. A este respecto, son cruciales la metodología y herramientas del ECTS (acuerdos de aprendizaje, transferencia de historial académico y —en un futuro— descriptores de nivel y de cursos), que se ajusten a las necesidades de los estudiantes que se desplazan a otra universidad o los que se quedan en su país. Lo mismo puede decirse del Suplemento al Diploma. La capacidad de conseguir empleo en un contexto nacional o internacional es vital para el estudiante de hoy día. Ello implica que el estudiante buscará programas de estudio que mejor se ajusten a sus habilidades. La comparabilidad requiere no solamente sistemas comparables de educación superior a nivel europeo sino también estructuras y

contenido de estudios comparables. La definición de resultados del aprendizaje y competencias y el uso del ECTS como sistema de transferencia y acumulación de créditos se ajustará a todos esos objetivos.

A pesar de que hasta el momento se ha logrado mucho con el Proyecto *Tuning*, es obvio que hay todavía mucho trabajo por hacer. En primer lugar, es necesario diseminar los resultados por diferentes canales, uno de los cuales es el presente informe. En segundo lugar, se necesitan estudios más elaborados así como someter a prueba los resultados actuales en otras áreas de estudio. Por estas razones, se ha planeado una fase II del Proyecto *Tuning* que se espera comenzar en los primeros meses del año 2003 y tendrá un período de trabajo de dos años, como lo tuvo el Proyecto *Tuning* I.

La primera meta de *Tuning* II es desarrollar más los enfoques relativos a la enseñanza, la evaluación y enlazar los resultados de *Tuning* con la garantía de calidad y evaluación así como con los organismos profesionales. Además, se considera necesario el refinamiento y la actualización de los resultados de las líneas 1 y 3. Por otra parte, los resultados deben hacerse operativos para el aprendizaje a distancia y el aprendizaje permanente.

Para clausurar este informe las siguientes conclusiones generales pueden derivarse con respecto a la fase I de *Tuning*:

- Las universidades han afrontado la total responsabilidad del proceso de Bolonia al iniciar el proyecto *Tuning*.
- Tuning* demuestra que los grupos de expertos académicos trabajando en un contexto europeo pueden establecer puntos de referencia para los dos ciclos en sus áreas de disciplina.
- Se pueden identificar puntos de referencia comunes usando un enfoque basado en competencias generales y de cada área temática.
- La aplicación de las técnicas de *Tuning* puede ser vital para la creación del espacio europeo de educación superior.
- Está en camino un proceso de ajuste para las recomendaciones de Bolonia: *Tuning* ofrece un contexto de coordinación y colaboración.

A pesar de que las conclusiones son importantes, es más significativo que a estas les siga la acción concreta. Sobre la base de los resultados del proyecto *Tuning* se sugieren a las siguientes recomendaciones:

- Las instituciones europeas de educación superior deberían estar de acuerdo en una terminología común y desarrollar un conjunto de metodologías de convergencia a nivel disciplinar e inter-disciplinar.

- Las competencias (genéricas y de cada área temática) deben de tener una importancia central al diseñar programas educativos
- Debería adoptarse una estructura común basada en un entendimiento conjunto del sistema de créditos europeo.
- Es esencial un enfoque común con respecto a la duración de estudios dentro del sistema de dos ciclos de Bolonia.
- Los resultados de *Tuning* deberían ser ampliamente analizados y si es posible explicados en detalle y profundizados por todas las personas a quienes les incumbe e interesa el tema de la educación superior.