

Espacio Europeo de Educación Superior y docencia universitaria: análisis de la política institucional en Andalucía

M. CARMEN AGUILAR RAMOS
MANUEL HIJANO DEL RÍO
Universidad de Málaga, España

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que ha suscitado, y suscita aún hoy día, en España, un buen número de estudios, informes, publicaciones de diversa índole y actividades de todo tipo. Parece, además, que esta progresión no va a decaer en los próximos años, puesto que la reforma universitaria ya ocupa lugares preferentes en los medios de comunicación, aunque con diversas denominaciones tales como “plan Bolonia” o “proceso de Bolonia”.

No es raro observar como este asunto es analizado, con más o menos profundidad, en los programas informativos españoles de radio, televisión y en las páginas de los periódicos más allá de los suplementos dedicados a la enseñanza. Este indicativo muestra la relevancia alcanzada por la reforma de la universidad europea en los medios de comunicación y en la sociedad.

Este cambio, en España, se tutela desde las diferentes administraciones públicas competentes en política universitaria. Como es bien sabido, el sistema universitario español es uno de los más descentralizados de Europa, ya que las Comunidades Autónomas (regiones) poseen las competencias, entre otras, de: coordinación y programación de la universidad en su territorio y en materia de política de personal; acceso y promoción profesional; formación del profesorado; autorización para crear universidades públicas y privadas, su acceso y financiación; y del seguimiento y coordinación de las titulaciones. Estas atribuciones facultan a los gobiernos regionales autónomos para diseñar una política universitaria con unas características singulares.¹

Este artículo analiza las actuaciones institucionales llevadas a cabo por el gobierno autonómico y las nueve universidades presenciales de Andalucía –la segunda región con un mayor número de estudiantes universitarios de España, tras la Comunidad de Madrid• con el objetivo de transformar la docencia universitaria de acuerdo con los dictámenes del Espacio Europeo de Educación Superior y la aplicación del *European Credits Transfer System* (ECTS). Aunque ya se han publicado algunos trabajos con semejantes objetivos (Sánchez y Zubillaga, 2005) para el ámbito territorial español, este artículo no sólo actualiza esas conclusiones, sino que también estudia las consecuencias de las actuaciones institucionales una vez implantado el nuevo marco estructural de la enseñanza en la universidad en grados y posgrados.

¹ Véase para estos casos la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Finalmente, se presenta un análisis crítico donde se ponen de relieve las fortalezas y las debilidades tanto del proceso como de las acciones realizadas.

Para el estudio, se utilizan los documentos oficiales difundidos por la administración universitaria andaluza, así como las actas de las dos jornadas organizadas en 2006 y 2007 con el objetivo de ofrecer un espacio de debate y reflexión al profesorado andaluz de todas las áreas de conocimiento. Esas actividades académicas gozan de una amplia difusión y participación, ya que ambas suman más de seiscientas comunicaciones y quinientos participantes, lo que suponen un elemento de análisis de indudable valor. En el transcurso de esos encuentros se expusieron avances, dificultades y problemas metodológicos a la luz de las experiencias docentes. Del análisis de ambas actas se puede inferir si las actuaciones institucionales responden a una estrategia sistemática y, por otro lado, cuáles son los efectos, deseables o no, de esas actuaciones entre los docentes andaluces.

2. Aproximación al proceso de Bolonia o Espacio Europeo de Educación Superior

Mientras algunos autores sitúan los precedentes del Espacio Europeo de Educación Superior en la Declaración de Bolonia de 1999, otros se remontan a la Declaración de la Sorbona de un año antes. La principal diferencia estriba en que en el centro francés se reunieron sólo los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, mientras que en el italiano fueron 29 los países firmantes. En otros casos, se remite a los informes Dearing, del Reino Unido o Attali, de Francia (Departamento de Análisis y Planificación, 1998), o incluso a la *Magna Charta Universitatum*, también de Bolonia, pero de 1988.

Sea con un número u otro de países, las autoridades universitarias pretenden construir una universidad basada en un sistema de títulos “comprensibles y comparables” con medidas como la del Suplemento Europeo del Título; favorecer la integración de los ciudadanos en el mercado de trabajo y mejorar la competitividad del sistema universitario; asumir la estructura de grados y posgrados; incrementar la movilidad de la comunidad universitaria; incluir el sistema de créditos ECTS en las titulaciones oficiales, y promover la dimensión europea de la enseñanza superior en la elaboración de programas de estudio, la cooperación entre organizaciones, programas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

La iniciativa, en principio dirigida a los miembros de la Unión Europea, en el transcurso del tiempo se abre a otros países, con el fin de consolidar y mejorar aún más la presencia de Europa en el mundo.

La marcha del proceso es evaluada, por los ministerios europeos, bianualmente. Desde 2001, tienen lugar Conferencias en las que no sólo se incorporan nuevos países, sino también se aprueban y publican informes que constatan avances y deficiencias. En el último, publicado en 2009, coincidiendo con la Conferencia de Lovaina, se detectan los siguientes obstáculos:

- Los países implicados adoptan de forma diversa la división de la enseñanza superior en dos ciclos. Además, ciertas disciplinas formativas universitarias permanecen fuera de del proceso de Bolonia.

- Los países europeos entienden de forma distinta la aplicación del crédito ECTS y su grado de desarrollo también es diferente. En este sentido, el informe Tendencias IV (Reichert y Tauch, 2005), pone de manifiesto claramente, las diferencias de criterio entre los países a la hora de aplicar esta medida.
- El informe sostiene que aunque aún es prematuro detectar grandes mejoras reales introducidas a causa de este proceso, se detectan bajos índices de movilidad entre el alumnado y se denuncian las barreras no explícitas que la obstaculizan.
- Hay una gran diversidad en cuanto a la implantación del Suplemento Europeo al Título: idiomas en los que se expide, y sus costes, sólo a demanda o universal a todos los egresados (Croisier, 2009)

Este proceso de convergencia europea de las universidades tiene tras de sí unas consecuencias más o menos explicitadas a la comunidad universitaria. Aunque sería prolijo entrar en este asunto, de forma muy breve, interesa destacar las siguientes:

- En este momento, en Europa se identifican los obstáculos derivados de la lucha y la confrontación entre gobiernos nacionales y las universidades (Neave, 2003) o la nueva orientación de la Universidad con respecto al mercado de trabajo. Desde este punto de vista, la universidad europea camina de la estatalización del XIX a la sumisión ante el mercado del siglo XXI.
- Para algunos autores, este proceso supone el principio del fin de las particularidades universitarias oficiales y la construcción de un nuevo consenso en el que deben estar implicados no sólo los integrantes de la Universidad, sino también los directamente afectados por su acción (Neave, 2002). Se trata de orientar a los centros de enseñanza superior desde un sistema elitista, homogéneo y sostenido por el Estado, hacia otro diversificado, con sus miras puestas en el mercado (Brunner y Uribe, 2007). En definitiva, este proceso se observa como un medio para la superación de la intervención estatal en la universidad a favor de una mayor intervención del mercado. Los análisis aparecidos hasta el momento demuestran tal vinculación (Agasisti y Catalano, 2003).
- En otros casos, el proceso de Bolonia se identifica como la adecuación de la universidad europea a la sociedad del conocimiento y de la información (Preece, 2006). La Universidad juega en este caso un papel fundamental en el nuevo modelo social, que la considera como la encargada de generar dicho conocimiento (Johnson, 2006, Perinat, 2004 y Sayer, 2006)

Esta nueva política universitaria tiene sus consecuencias en España. Sánchez y Zubillaga (2005), lo enuncian claramente cuando señalan que la educación superior es tradicionalmente un nivel educativo dirigido a minorías, que se basa en modelos de enseñanza centrados en los docentes, concibiendo el conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático, en el que predomina un modelo transmisor de información y que se ha visto interferido por una multiplicidad de factores que demandaban y han acelerado la transformación.

Los cambios vividos en este país, tales como el incremento del número de estudiantes, la descentralización, la autonomía universitaria, la cada vez mayor colaboración con las universidades

extranjeras, las demandas de formación continua, la presión del mundo empresarial y la introducción de las nuevas tecnologías determinan la necesidad de una reorientación de la universidad española del siglo XXI.

De acuerdo con estas tesis, la universidad, debe realizar un giro hacia el mundo empresarial centrado en la innovación, el desarrollo y la adaptación. Se obtiene un modelo universitario que satisface las necesidades del mercado, en un entorno competitivo, acorde con la globalización económica (Zambrana, y Manzano, 2004)

Por otro lado, surgen también voces que hacen menos hincapié en los componentes economicistas e identifican la calidad de las universidades europeas con un modelo de centros superiores inclusivos donde tienen cabida los grupos tradicionalmente excluidos. Un sistema diverso, completado con el diálogo y acorde a la cada vez más diversa sociedad europea (Flecha, García y Melgar, 2004). Ese debate está presente en las aulas andaluzas.

Se trata de renovar el acuerdo inicial de obtener universidades con un sistema formativo y unas actividades de investigación y transferencia de conocimientos de calidad y competitivas en el panorama europeo e internacional.

3. Las actuaciones en Andalucía

Durante los últimos siete años, la actuación del gobierno autónomo andaluz, a la vez que espera la aprobación de la normativa general de ámbito español, es la de incentivar, por medio de unas acciones concretas, diferentes estrategias docentes. Esta función y cómo se lleva a cabo es objeto de análisis en este estudio.

Los primeros pasos de esta iniciativa institucional se dan en octubre de 2002, con la creación de un grupo de trabajo auspiciado por la Secretaría General de Universidades e Investigación de la gubernamental Consejería de Educación y Ciencia. Este grupo se encarga de coordinar y realizar actividades de difusión del significado del Espacio Europeo de Educación Superior, el diseño de convocatorias de apoyo a experiencias piloto en las universidades andaluzas y la elaboración de estrategias para llevar la convergencia en Andalucía con los niveles de eficacia.

En el curso 2002-03, dicha Secretaría General publica una convocatoria para financiar experiencias piloto de implantación del crédito ECTS en las universidades andaluzas. Para el desarrollo de estas experiencias se seleccionan catorce titulaciones que implican a las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Humanidades, Titulaciones Técnicas y Ciencias Sociales y Jurídicas. Cada titulación debe elegir un coordinador provisional de titulación que debe convocar a decanos y directores afectados por estas medidas. La Comisión de cada titulación debe también elaborar una guía común para las universidades participantes y una guía particular para cada universidad donde acomodar los aspectos especificados de la guía común (Experiencias 2003).

Según la convocatoria, en octubre de 2004 se implanta, en cada primer curso, el "sistema propuesto" y en los siguientes años académicos el de los sucesivos cursos. La experiencia debe ser

evaluada anualmente con encuestas a profesores y alumnos y se debe realizar una propuesta de estructura de esas titulaciones “conforme a los criterios de Bolonia”.

A lo largo de 2003, se cita, en varios encuentros, a los representantes de los equipos directivos de todos los centros universitarios andaluces para informarles acerca de qué significa todo este proceso y cuáles son los elementos claves para su implantación. Posteriormente, estos representantes transmiten, en sus universidades de origen, esa información.

Igualmente, desde la administración andaluza se organizan dos jornadas de trabajo: en Cádiz (2006) y Granada (2007), dirigidas a los integrantes de las experiencias piloto de todas las titulaciones implicadas. Los encuentros tienen como objetivos impulsar el debate en cada titulación, elaborar documentación de índole informativa, construir un foro de intercambio de experiencias en el sistema universitario andaluz, dar visibilidad al trabajo realizado y propiciar la recopilación de información que permita la evaluación de los proyectos en ejecución y posibilite la toma de decisiones sobre el rumbo que deben tomar estas experiencias en un futuro inmediato (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008).

Un momento significativo para el desarrollo de este proceso es la redacción y difusión posterior del denominado Informe CIDUA o “Informe sobre la innovación en la docencia en las universidades andaluzas”, publicado en 2005. Este documento, elaborado por una comisión nombrada para tal efecto, supuso la concreción de lo que el gobierno andaluz pretendía que se hiciera en las nuevas metodologías. Sin embargo, ese texto nunca tuvo un respaldo público oficial y sólo circulan, entre las universidades andaluzas, copias electrónicas respaldadas en alguna web institucional (Informe CIDUA, 2005).

A partir de ese año y hasta 2009, en lo que a docencia universitaria se refiere, las actuaciones desde el gobierno autonómico andaluz se ciñen a la convocatoria anual de experiencias piloto. El resultado, en estos momentos, es la práctica generalización, en las universidades y titulaciones, de este tipo de experiencias, con el consiguiente desarrollo de actividades acordes con los denominados “criterios de Bolonia”.

4. Las consecuencias de las actuaciones / conclusiones

Las actuaciones relatadas revelan el compromiso político de la administración andaluza para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y la transformación metodológica asociada al mismo. El listado de actividades realizadas así lo manifiesta. Este cambio, liderado tanto desde el gobierno andaluz como desde los equipos de gobierno de las universidades, trata de influir en las estrategias docentes. Ahora bien, del proceso se detecta:

1. Tanto el texto de la primera como de las siguientes convocatorias de incentivos para la implantación de las experiencias piloto de aplicación del sistema de créditos europeos logra, equívocamente, identificar el proceso de convergencia europea con el desarrollo de nuevas estrategias docentes (Experiencias, 2003). Sin embargo, esta identificación no aparece en ninguna de las directivas europeas en este sentido, ya que éstas se limitan a establecer criterios generales de adecuación de estructuras y normativas universitarias.

La administración andaluza utiliza esta confusión para propiciar un cambio metodológico que supone la creación de un equipo docente con una coordinación, la interrelación de departamentos y docentes, el desarrollo de actividades académicas en grupo y la planificación de actividades prácticas para aminorar el peso en la programación docente de la lección magistral a favor de otras actuaciones formativas. La transformación, así defendida, es radical. Exige una transformación del papel que deben desempeñar tanto los docentes como los estudiantes (Ruiz y Marín, 2005).

Este es un cambio metodológico sin precedentes en la historia de las universidades andaluzas. Los docentes son adiestrados –muchas veces por el método del ensayo-error• en la planificación de prácticas, evaluación de las mismas, búsqueda de actividades en clase y el planteamiento de la materia como medio para la consecución de competencias y, además, de forma coordinada con el resto de los docentes de la titulación.

Las experiencias piloto han hecho evidente que el papel del docente universitario sufre un cambio sustancial. Como han indicado Gil y otros (2004), si anteriormente el profesorado dedica un tiempo muy limitado a la preparación y exposición de la asignatura, en el entrenamiento de las prácticas, estas tareas con este nuevo modelo llevan un tiempo muy superior. La preparación de las actividades, su desarrollo y la evaluación de las tareas prácticas demandan horas que son restadas de las tareas investigadoras, también intrínsecas a la docencia universitaria (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008).

El catálogo de actividades a realizar en el aula se incrementa notablemente y exige la coordinación entre los docentes. Ahora tienen que realizar más actividades y dedicarles más tiempo a lo largo de todo el curso y a todas las materias. Esto supone una carga de trabajo considerable para los estudiantes. Este cambio provoca desde malestar a incertidumbre entre los estudiantes (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008). Estas son algunas de las razones que impulsan la introducción de planes de acción tutorial y la tutorización entre iguales, dirigidos a favorecer la incorporación del estudiante novel al ámbito universitario (Aguilar y otros, 2007).

Los docentes se ven obligados a superar las denominadas “culturas balcanizadas” de los departamentos o áreas de conocimiento, y se implican en los cambios con el único interés de mejorar la calidad de su enseñanza y conseguir que el alumnado aprenda más y en mejores condiciones. Constituyen los “profesores pioneros del Espacio Europeo de Educación Superior”, a pesar de todo, consideran que se viven sinergias constructivas de cara a afrontar los nuevos retos.

Este esfuerzo, suplementario y necesario, tiene como consecuencia que algunos docentes comienzan a identificarse como “profesores quemados con el Espacio Europeo de Educación Superior”. Son docentes que abordan la tarea con ilusión, esfuerzo, incluso con una preparación previa específica sobre técnicas y metodologías diferentes, y que no ven, a medio plazo, los resultados deseados o no encuentran lo que consideran apoyos institucionales adecuados.

También advertimos la adscripción del profesorado y de los centros a estas experiencias, y la consiguiente elaboración de las guías particulares y comunes se ha debido, en algunas ocasiones, a la incertidumbre generada ante la supervivencia o no de algunas titulaciones, áreas de conocimiento o materias. Estas experiencias piloto han supuesto un adelanto del debate interesado, en algunos momentos, acerca de la importancia de que el sistema universitario andaluz continúe ofertando algunos títulos. La

creencia por parte de los equipos directivos de centros, universidades o departamentos, de que si se participa en estas experiencias podría ser una garantía de continuidad del ámbito de conocimiento y de trabajo en cuestión, es un factor detectable en algunos trabajos (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008).

2. En el transcurso de estos años aparecen matizaciones a los primeros titulares fechados en 2002. A grandes rasgos, el discurso, casi revolucionario, difundido por las autoridades académicas gubernamentales andaluzas sufre algunos cambios: lo que en un primer momento intentaba ser una reforma estructural universitaria de elevadas dimensiones, al intentar la práctica homologación de títulos en toda Europa, pasa al uso de unos términos más flexibles que dan a entender un mayor apego a la realidad.

La administración universitaria andaluza cambia, de defender la propuesta de titulaciones en las que todos los europeos estudien lo mismo aunque lo hagan en diferentes universidades, a considerar que los títulos sean comparables, porque desarrollan las mismas competencias y se expiden por sistemas universitarios de "confianza".

En este sentido, la universidad en Andalucía marcha a golpes de impulso, sin objetivos claramente definidos que puedan guiar en qué dirección ir, pero rodeada por un marco de convocatorias de proyectos piloto para la implantación del crédito europeo y proyectos de innovación para experimentar nuevas metodologías de enseñanza, sin hacer previamente estudios de análisis de realidad y detección de necesidades y así tener un diagnóstico de la situación.

3. La aplicación del denominado crédito europeo supone la aplicación de nuevos criterios para calcular la duración de una materia o titulación en unos planes de estudio. De medir escrupulosamente el número de horas de permanencia de profesorado y alumnado en clase –diez horas por crédito•, éste pasa a incluir no sólo ese tiempo, sino también las horas dedicadas a las prácticas, las actividades académicamente dirigidas y cualquier otra asociada a la materia.

Este cambio es traumático en las universidades andaluzas puesto que numerosos trabajos dejan entrever una especial preocupación no sólo por trasladar el número de horas tradicionales a las horas ECTS, sino también por el cálculo del número de horas a dedicar a cada actividad o el número de créditos que componen la nueva carga docente (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008). Entre las comunicaciones publicadas se muestran complejos cálculos iniciales de horas y sesiones de clase, necesarios para plantear la experiencia. Incluso muchos de esos cálculos no coinciden entre sí. Se revela que la falta de datos proporcionados desde la administración para conseguir unificar esas cifras, genera desconcierto e incertidumbre.

Como consecuencia de la nueva medida del crédito, se trasluce un nuevo papel a desempeñar por el alumnado en todo este proceso. Así lo atestigua el profesorado andaluz (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008). El estudiante se convierte en un "gestor autónomo de su aprendizaje" con el desarrollo de las siguientes actividades, según Gil y otros (2004): a) identificar sus necesidades de formación, b) establecer sus objetivos de aprendizaje, c) planificar sus actividades formativas, d) utilizar la oferta de tutoría del profesor, e) analizar su proceso de aprendizaje, f) autoevaluar sus adquisiciones y g) buscar recursos documentales.

4. Existe una queja generalizada en el mundo universitario andaluz sobre la información acerca del Espacio Europeo de Educación Superior. Profesorado y alumnado consideran que los datos básicos llegan •siguen llegando tarde• y, además, son contradictorios y escasos (Sánchez, García y Tóvar, 2007 y VV.AA. 2008).

Los datos indican que en los primeros encuentros y reuniones de 2003, la información no sólo era difusa y general sino, en algunos casos, contradictoria. Además, se responsabiliza a los equipos directivos de los centros de difundir esos confusos datos, se olvidan a los estudiantes, y se dejan en manos de estos interlocutores una labor ingente. Los que en aquel tiempo asumen este compromiso se ven obligados a organizar jornadas, eventos, congresos con una elevada participación de docentes de todas las titulaciones en los que determinados “profesionales del Espacio Europeo de Educación Superior” proporcionaban los datos que tenían en sus manos y que podían ser difundidos.

La implantación del proceso de Bolonia confirma, en este aspecto, lo que hace cuatro años sostenían Sánchez y Zubillaga (2005): sólo el 19% de las actuaciones estaban respaldadas por el gobierno central. Estas actuaciones institucionales han sido organizadas bien por las administraciones regionales o bien por las mismas universidades o centros universitarios.

5. Conclusiones

El proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior –como cualquier otro tipo de reforma universitaria/educativa• supone la búsqueda y obtención de una red de apoyos mutuos entre los implicados. En este caso, son los docentes universitarios que se convierten en la piedra angular de la reforma y el éxito de este proceso depende de la existencia o no de un profesorado motivado.

La aproximación al estudio de las actuaciones institucionales en las universidades andaluzas dirigidas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior muestra las dificultades que supone la integración de las universidades europeas. Las distintas culturas y las extensas tradiciones hacen de este proceso de convergencia un fenómeno que afecta a cada país de manera desigual.

En este caso, el gobierno andaluz desempeña un papel relevante e inédito en la historia al ocupar el ámbito del desarrollo de nuevos métodos docentes en la universidad. Para ello, difunde profusamente la equívoca identificación entre el nuevo espacio europeo y estos nuevos métodos y, en segundo lugar, propicia el intercambio de experiencias. Sin embargo, se puede considerar que el objetivo es tan ambicioso como complejo. Hay que tener en cuenta que esa transformación supone remover unos sólidos pilares asentados en las estructuras universitarias que van más allá de la existencia, denominación, duración, composición y adscripción de unos planes de estudio.

De acuerdo con los textos de los docentes inmersos en estas experiencias, son aún muchas las dudas e interrogantes que circulan y que son fruto de la incertidumbre que para muchos supone el desarrollo de estrategias metodológicas diferentes. Estamos tratando de un cambio sustancial en la definición de la docencia universitaria y muchos así lo perciben. En este sentido, las experiencias piloto en Andalucía, tan sólo consiguen iniciar el debate.

En el haber de las actuaciones, habría que incluir que suponen un notable incremento en la implicación de una parte del profesorado. Ya sea en las tareas de coordinación, en el desarrollo de actividades diferentes a la lección magistral, o en la búsqueda de otros instrumentos de evaluación, se consigue que unos docentes andaluces procedentes de todas las titulaciones y departamentos se impliquen en proyectos de innovación y en otras vías formativas.

Sin embargo, aún debe realizarse un esfuerzo mayor en la implicación del alumnado. Hasta el momento, las experiencias piloto se realizan, en la mayoría de los casos, sin su participación. Éstas deben buscar las vías de incremento de esta participación puesto que es este sector de la comunidad universitaria el verdadero protagonista del cambio y futuro receptor de las transformaciones.

Por último, es premisa fundamental continuar con el proceso abierto. Una vez verificadas y aprobadas un buen número de titulaciones, aclaradas muchas cuestiones normativas y estructurales, garantizada la impartición de materias y áreas de conocimiento, se debe profundizar aún más en la adopción de nuevas estrategias metodológicas basadas en la búsqueda de un nuevo modelo docente universitario. Es deseable que la administración andaluza prosiga con esta labor de incentivos y acompañar a esos docentes "pioneros en el EEES" en la consecución de estrategias acordes con la universidad del siglo XXI.

Bibliografía

- AGASISTI, Tommaso y CATALANO, Giuseppe (2006): "Governances models of university the systems-towards quasi-markets. Tendencias and perspectives: a European comparison", en *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28, 245-262.
- AGUILAR, M.Carmen y otros (2007): "Iniciando un plan de orientación y acción tutorial en primero de Educación Social", en A. Blanco (Coord). *Innovación Educativa y Enseñanza Virtual para la incorporación al EEES en la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BRUNNER, José Joaquín y URIBE, Daniel (2007): *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CROSIER, David (2009): *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Bruselas: European University Association: Eurydice.
- Departamento de Análisis y Planificación. Área de Documentación. (1998): *La reforma de la enseñanza superior: informes Attali, Dearing y Blunkett*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Experiencias piloto para la implantación del crédito ECTS en Andalucía*, (2003): Sevilla: Secretaría General de Universidades.
- FLECHA, Ramón, García, Carmen y Melgar, Patricia (2004): "El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 81-89.
- GIL, Javier y otros (2004): *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS. Instituto de Orientación Psicológica.
- Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas* (2005). Disponible en http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf [consulta: mayo 2009]
- JOHNSON, John (2006): "Beyond the Learning Paradigm: Customizing learning in American higher education: 10 Bellwether Principles for transforming American higher education" en *Community College Journal of Research & Practice*, 30, 97-116.
- NEAVE, Guy (2002): "Anything Goes: or how the accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions", en *Tertiary Education and Management*, 8, 181-197.

- NEAVE, G. (2003): "The Bologna Declaration: some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's Systems of Higher Education", en *Educational Policy*, 17, 141-164.
- PERINAT, Adolfo (2004): *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- PREECE, Julia (2006): "Beyond the Learning Society: the Learning World", en *International Journal of Lifelong Education*, 25, 307-320.
- REICHERT, Sybille y TAUCH, Christian (2005): *Trends IV: Etat de la mise en oeuvre des réformes de Bologne par les Universités Européennes*. Bruselas: Association européenne de l'université.
- RUIZ, Cecilia y MARTIN, Concha (2005): "Innovación docente en la Universidad en el marco del espacio de enseñanza superior", en *Revista de Educación*, 23, 171-189.
- SANCHEZ, Pilar y ZUBILLAGA, Ainara (2005): "Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación", en *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- SANCHEZ, Antonio, GARCIA, Jesús y TOVAR, Joaquín (2007): *II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto EEES en las universidades andaluzas*, Granada: Comisión EEES Universidades andaluzas.
- SAYER, John (2006): "European perspectives the teacher Education and Training", en *Comparative Education*, 42, 63-75.
- VV.AA. (2008): *I Jornadas sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ZAMBRANA, Luis Andrés y MANZANO, Vicente (2004): "¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del espacio europeo de enseñanza superior", en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(3), 269-276.