

Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes

Miguel Souto López. Université catholique de Louvain. Bélgica

Miguel.souto@uclouvain.be

Rocío Ferrada Hurtado. Universidad Católica del Maule. Chile

Resumen

El proceso de Boloña, iniciado en 1999, tiene por objeto la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior e implica la participación de un número importante de actores heterogéneos, que no atribuyen necesariamente las mismas finalidades a la enseñanza superior, y la mayoría de entre ellos, nunca se encuentra. La cuestión que se plantea entonces es la de su coordinación. Ésta pasa por un conjunto de instrumentos de acción pública que deben ser implementados al interior de cada sistema de enseñanza superior. Se trata, en particular, del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), del Complemento de Diploma, del Marco Europeo de Certificaciones, del marco Global de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior. Estos instrumentos se encuentran vinculados por un mismo elemento que a su vez los compone: los resultados de aprendizaje. Este artículo propone un análisis del trabajo de coordinación de los actores, durante los inicios de la incorporación de la enseñanza superior belga francófona al proceso de Boloña, movilizándolo los conceptos de acción pública y objeto-frontera.

Palabras claves: resultados de aprendizaje, proceso de Boloña, coordinación, instrumentos de acción pública, objeto-frontera

Coordinating the work of the actors by the learning outcomes

Abstract

The Bologna process, which begun in 1999, aims at building a European higher education area and involves the participation of a very large number of heterogeneous actors who do not necessarily attribute the same objectives to higher education and who, for most of them, never meet, which raises the question of coordination. This involves a set of public policy instruments that must be implemented within each higher education

system, including the ECTS system, the Diploma Supplement, the European Qualifications Framework, the Global Qualifications Framework for the European higher education area, and the quality assessment of higher education. These instruments are connected by the same element that compose them, i.e. learning outcomes. Starting from the French-speaking Belgian higher education, this article offers an analysis of the actors' coordination work by mobilizing the concepts of policy instruments and boundary-objects.

Key words: learning outcomes, Bologna Process, coordination, policy instruments, boundary-object

Introducción

El 25 de mayo de 1998, los ministros alemán, británico, francés e italiano encargados del nivel superior de enseñanza, reunidos en la Sorbona, expresaron su voluntad común de avanzar hacia la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior (Declaración de La Sorbona:2). El 19 de junio de 1999, 29 países europeos dieron inicio al proceso de Boloña. En la actualidad, dicho espacio reúne a 47 países europeos.

Los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo europeo se reúne en Lisboa y fija el objetivo de hacer de la Unión Europea « la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social » (Consejo Europeo, 2000:3). Algunos meses después, el 30 de octubre de 2000, la Comisión Europea publicó su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000) donde se define la política europea de educación y de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa.

Los vínculos entre estos elementos se fueron reforzando en forma progresiva, ciertamente por la inscripción del proceso de Boloña en la estrategia de Lisboa (Croché, 2010) y en la política europea de aprendizaje permanente. Ellos se consolidaron por medio de una serie de instrumentos que definen la estructura del espacio europeo de educación superior: sistema ECTS, complementos de diploma, evaluación de la calidad de la enseñanza superior, marco global de la calidad del espacio europeo de enseñanza

superior (marco de Boloña). Si en la declaración de la Sorbona se establece una relación entre la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, subrayando el rol que la primera debe tener respecto de la segunda, no es sino en 2008 que este vínculo se opera, cuando el Parlamento Europeo adopta la *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (DOCE, 2008).

Todos estos instrumentos se vinculan mediante un mismo elemento técnico: los resultados de aprendizaje, definidos como la « expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje » (DOCE, 2008:4). Vinculando todos estos instrumentos, los resultados de aprendizaje permiten operacionalizar la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior en el marco de aprendizaje permanente: éste es, el de contribuir a la fabricación de « ciudadanos activos », es decir, individuos que participen activamente en el desarrollo económico y social de la Unión Europea mediante la ocupación laboral (Comisión Europea, 2000).

La puesta en marcha de estos instrumentos implica un muy elevado número de actores heterogéneos. Un cierto número de países importaron los instrumentos europeos de un modo más o menos conforme y generalizaron el uso de los resultados de aprendizaje en sus sistemas de enseñanza superior. Es el caso ciertamente de la Bélgica francófona, donde se importaron todos los instrumentos mencionados, y a partir de septiembre de 2014 todos los establecimientos de enseñanza superior tienen la obligación legal de definir referenciales de resultados de aprendizaje para cada uno de sus programas (MB, 2013). La importación de estos instrumentos europeos y la generalización de los resultados de aprendizaje participan así en la puesta en marcha de la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior. Sin embargo, los actores belga-francófonos que promueven el uso de los resultados de aprendizaje (autoridades políticas, autoridades académicas, consejeros pedagógicos) no comparten la visión utilitarista que a este respecto tiene la Unión Europea.

Se trata entonces de saber cómo los resultados de aprendizaje consiguieron adoptarse y los actores acordar una alianza objetiva con el fin de reforzarlos, pese a defender visiones diferentes e incluso en ocasiones opuestas a las de la Unión europea, respecto de la enseñanza superior. Esta pregunta nos remite a otra algo más amplia, referida a la coordinación para la realización del proyecto de sociedad europea de un número importante de actores individuales e institucionales provenientes de un área

geográfica bastante amplia. Esta coordinación de actores adquiere una cierta autonomía relativa, y su resultado se aleja, en efecto, de manera relativamente significativa del proyecto de sociedad europea.

Este artículo propone examinar aquello que hace posible la coordinación de estos actores, apoyándose en dos hipótesis. La primera plantea que, para actores como los de la Unión Europea, capaces de construir y difundir una visión global del mundo, no importa tanto compartir una misma visión del rol que debe jugar la enseñanza superior, sino actores que adecuen sus conductas a las prescripciones construidas a partir de esta visión. Para decirlo de otro modo, este trabajo sostiene que es porque los actores son libres de encontrar sentido en los universos que desean, que sus conductas devienen convergentes. La segunda hipótesis, plantea que la coordinación relativamente autónoma de los actores reposa sobre objetos. Se trata ciertamente de los instrumentos de acción pública (Lascoumes & Le Galès, 2004) citados más arriba, y que tienen por efecto producir configuraciones de actores (Baudot, 2014) y estabilizar sus relaciones. En cuanto a los resultados de aprendizaje, ellos entran en otra categoría de objetos, los objetos-frontera (Star & Griesemer, 1989), cuya característica es la de estar investidos de significados diversos según el uso que se haga de ellos.

Elementos metodológicos

La investigación sobre la que se apoya este artículo (Souto Lopez, 2016) se interesó en las justificaciones (Boltanski & Thévenot, 1991) de los actores promotores del uso de los resultados de aprendizaje en la educación superior: la Comisión Europea, los ministros europeos de la educación superior, las autoridades políticas belgas francófonas, las autoridades académicas de las tres mayores universidades belgas francófonas (Universidad católica de Lovaina – UCL, Universidad libre de Bruselas – ULB, Universidad de Liège – Ulg), los profesores a cargo de la incorporación de los resultados de aprendizaje en sus universidades.

Las justificaciones de estos actores fueron estudiadas a partir de sus discursos sobre los resultados de aprendizaje y sobre los instrumentos utilizados para su implementación. Estos discursos corresponden a documentos de la Unión Europea, comunicados del seguimiento del proceso de Boloña, informes de expertos, la legislación y debates parlamentarios belga francófonos, documentos institucionales de las tres universidades observadas, entrevistas semi-estructuradas con los actores belgas

francófonos a cargo de la implementación de los instrumentos europeos y de los resultados de aprendizajes en las tres universidades estudiadas.

Las partes del discurso que fueron analizadas son las que describen los usos técnicos y que definen las finalidades políticas de los resultados de aprendizaje y de los instrumentos a los que estos se adosan. Las unidades de sentido fueron seleccionadas bajo el principio de su univocidad. Cada unidad de sentido fue reagrupada en una categoría construida en torno al principio superior común de una “ciudad”, según el modelo de “ciudad” de Boltanski y Thévenot (1991 – ciudad doméstica, ciudad de la inspiración, de mercado, industrial, cívica, de la opinión) y de Bolanski & Chiapello (1999/2011 – ciudad por proyecto). El peso de cada categoría por cada corpus fue medido contabilizando el número de palabras del conjunto de unidades de sentido asociadas. Mientras mayor fuera el número de palabras asociadas a una categoría, más esta categoría estructuraba el discurso. Esta metodología permitió identificar los diferentes principios a los cuales se referían los actores para justificar el uso de los resultados de aprendizaje, los compromisos en que fundaban sus discursos, y las maneras en que sus lógicas se cruzaban.

Un enfoque relacional de los instrumentos de acción pública

Este artículo recoge los datos de la investigación y sus principales resultados y propone poner a prueba la combinación de conceptos de instrumentos de acción pública (Lascoumes y Le Galès, 2004) y del “objeto-frontera” (Star y Griesemer, 1989) para analizar la coordinación del trabajo de actores heterogéneos y situados en cadenas de interdependencia largas.

El concepto de instrumento de acción pública designa “un dispositivo, a la vez técnico y social, que organiza relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios, en función de los significados y las representaciones que éste porta” (Lascoumes y Le Galès, 2004:13). Identificamos tres tipos de efectos de estos instrumentos. Primero, los “efectos de inercia, que vuelven posible el resistir a presiones exteriores” (Lascoumes y Le Galès, 2004:31). Segundo, la producción de “una representación específica de lo que [el instrumento] pone en juego” (Lascoumes y Le Galès, 2004:32). Tercero, “el instrumento induce una problematización particular de lo que pone en juego, en la medida en que jerarquiza variables, pudiendo ir hasta sugerir un

sistema explicativo”¹ (Lascoumes y Le Galès, 2004:33).

Si este enfoque permite ciertamente focalizar la atención sobre los efectos propios del instrumento, la literatura ha mostrado que éste posee ciertos límites. Jacquot (2006) muestra que algunos instrumentos son caracterizados por su ambigüedad y la posibilidad de que los actores les asignen sus propias significaciones. En la misma perspectiva, y contrariando los efectos de inercia y de la producción de un problema específico abordado por el instrumento, Baudot (2011) muestra que aquél puede ser portador de muchas representaciones y abrir un espacio de posibilidades según el uso potencial que los actores le asignen. Por su parte, Ravinet (2011) subraya que la insistencia sobre los efectos propios del instrumento no debe llevar a ocultar su funcionalidad y sobre todo su “maleabilidad”. Los instrumentos tienen una historia en el curso de la cual sus funciones pueden evolucionar. A su turno, la autora vuelve sobre la dimensión cognitiva de los instrumentos que, en realidad, sin que se puedan identificar los mecanismos, “condensa” un conjunto de significaciones. Ella pone en duda que el instrumento sea el sólo portador de todos los significados posibles de una política. Se trata, dice, de interesarse en los significados “fuera del/y entorno al instrumento” (Ravinet, 2011:46). Por su lado, Bourblanc (2011) muestra que la acción pública puede complejizarse como resultado de una multiplicación de los instrumentos. A costa de reducir su eficiencia, y de forma paradójica, esta multiplicación los vuelve indispensables para poder orientarse en esta constelación de instrumentos. Ellos se liberan así de los actores, que devienen, al contrario, dependientes de aquellos: “vemos por donde vamos, apoyándonos más o menos en los instrumentos, pero sin que ellos, por el hecho mismo de su complejidad, nos ayuden en la posibilidad de adoptar un camino trazado, y en cierto modo fácil de seguir” Bourblanc, 2011:1092).

Estas críticas interrogan el lugar de los actores en relación con los instrumentos. Inscribiéndose en una perspectiva sociohistórica, Baudot (2014) propone un enfoque relacional de los instrumentos a fin de comprender su permanencia, independiente de su grado de eficacia. El autor sostiene que un instrumento poco eficaz en relación a los objetivos que se le ha asignado, puede tener una larga vida porque consigue estructurar, de forma durable, configuraciones de actores, estableciendo cadenas de interdependencia. Este artículo se inspira de este enfoque, pero para perseguir otro objetivo: a saber, el de comprender cómo se estructura la coordinación de actores

¹ Las citaciones de autores franceses han sido traducidas por los autores de este artículo.

diversos, situados en cadenas de interdependencia largas, que tienden a hacer menos visible el vínculo que une, por ejemplo, un consejero pedagógico, encargado de introducir los resultados de aprendizaje en su universidad, con la Comisión Europea, que es la que promueve una serie de instrumentos de acción pública cuya ejecución dependerá de la introducción de estos resultados de aprendizaje en las universidades.

El apoyo de la sociología de la traducción de Lascoumes y Le Galès los conduce, según Baudot, a ignorar la diversidad de lógicas que puede portar un instrumento. Baudot funda su crítica a partir de Trompette et Vinck (2009), quienes, retomando los argumentos de Star et Griesemer (1989), cuestionan “la lectura asimétrica de las operaciones de traducción [...] donde aquellas son referidas a la acción cuasi imperialista del innovador o del científico emprendedor, que se esfuerza por incorporar a otros actores/actantes, en particular, vía la constitución de un punto de paso obligado” (Trompette & Vinck, 2009:7-8).

Star et Griesemer (1989) proponen el concepto heurístico de objeto-frontera para comprender la manera como actores muy diferentes entre sí, consiguen colaborar aún en ausencia de un consenso previo. El objeto-frontera designa todo objeto, concreto o abstracto, situado en la intersección de mundo sociales diferentes, a partir del cual se estructura la colaboración entre categorías de actores heterogéneos. La hipótesis de partida de Star et Griesemer es que esta colaboración no necesita de un consenso previo. Este concepto ofrece en efecto, perspectivas muy interesantes para estudiar la manera como un dispositivo socio-técnico puede investirse de significados diversos y ser usado de distintas maneras, inscribirse en el tiempo (Baudot, 2014), configurar relaciones entre actores implicados en su construcción y/o concernidos por su puesta en práctica y, con otros objetos, estructurar una colaboración entre categorías de actores heterogéneos.

El objeto-frontera presenta tres dimensiones: la “flexibilidad interpretativa”, “la estructura material/organizacional de diferentes tipos de objetos-fronteras”, “el problema de la escala y de granularidad” (Star 2010: 19). La flexibilidad interpretativa significa que el objeto-frontera puede estar sujeto a diversas interpretaciones según las categorías de actores y el mundo social a partir del cual él lo interpreta. Esta flexibilidad interpretativa autoriza la ausencia de un consenso entre los actores que colaboran, cada uno persiguiendo objetivos específicos. Es la coordinación de sus prácticas que constituye la escala de análisis pertinente. Una fina comprensión de la manera como se estructura esta coordinación, precisa sin embargo, entrar en lo específico de los

diferentes mundos, investigar en detalle (granularidad) las prácticas y las interpretaciones de los actores. No obstante, estos objetos-fronteras no son maleables según se desee. Ellos están dotados de una arquitectura y su forma depende de las exigencias del trabajo colaborativo y de la manera como los diferentes actores se comunican entre ellos. El trabajo de colaboración de los actores adquiere la forma de una red al interior de la cual circulan informaciones comunicadas mediante un lenguaje específico. Se trata de una infraestructura invisible que estructura las prácticas de los actores. Ello significa que el objeto-frontera debe, a la vez, ser lo suficientemente flexible para admitir interpretaciones y usos variados, y lo suficientemente estructurado para que siempre pueda reconocerse, cualquiera sea el mundo social en el cual es utilizado.

El proyecto de sociedad europea

El proyecto de sociedad europea fue construido a partir de un análisis lexicométrico compuesto por tres corpus (Souto Lopez, 2016), tomados del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (DOUE, 2004), en la parte referida a las conclusiones del Consejo europeo que tuvo lugar los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa (Consejo europeo, 2000), durante el cual se definió la estrategia de Lisboa y del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000). Estos documentos sintetizan una visión del mundo, en la cual se encuentran la definición de la Unión Europea, su lugar en el mundo, la ciudadanía europea, el rol que deben jugar los sistemas de aprendizaje (enseñanza y formación profesional) y la certificación de la experiencia.

Dicho proyecto de sociedad puede resumirse de la manera siguiente: la Unión Europea ha entrado en la era del conocimiento, donde el motor del crecimiento económico es la innovación tecnológica. Ésta se caracteriza por la rápida transformación de la tecnología y de las necesidades de calificación del mercado del trabajo. Dichas transformaciones van acompañadas de un riesgo de desempleo estructural, y también de un riesgo de falta de mano de obra, en un contexto de envejecimiento de la población europea. En estas condiciones, los individuos tienen el deber de actualizar permanentemente sus competencias asegurando así su empleabilidad, y los Estados, el deber de hacer posible esta adaptación continua de los individuos a las necesidades del mercado del trabajo, poniendo en relación los sistemas de aprendizaje y de certificación

de la experiencia.

La conexión de los sistemas para el reconocimiento mutuo de las certificaciones que ellos extienden, mediante la descripción de las competencias de los individuos de forma estandarizada y comparable, en términos de resultados de aprendizaje. El sector de la educación superior se encuentra así integrado en una política europea más amplia de aprendizaje permanente, que tiene por misión producir mano de obra altamente calificada.

Distintos instrumentos de acción pública deben participar en la operacionalización de esta visión del mundo y del rol que deben jugar en él los sistemas europeos de enseñanza y de certificación de las experiencias, más particularmente, la educación superior europea. La Comisión Europea participó directamente en la construcción de algunos de estos instrumentos (el marco europeo de cualificaciones y el sistema ECTS), y apoyó la construcción de otros en el marco del proceso de Boloña (evaluación de la calidad de la educación superior, complementos de diploma, marco de Boloña). Los resultados de aprendizaje vinculan todos estos instrumentos y, de este modo, los refuerza mutuamente.

Conectar estos sistemas implica volverlos comparables, lo cual requiere de la transparencia de sus modos de funcionamiento, la estandarización de sus instrumentos, la convergencia de las prácticas de los actores. Los instrumentos arriba citados son instrumentos de coordinación, que pueden ser divididos en dos tipos: los de transparencia, y los de conexión. Los de transparencia son aquellos que no conectan directamente los sistemas sino que instauran las condiciones de posibilidad de su interrelación. Ellos lo pueden hacer, de una parte, mediante el uso generalizado de aquellos, y, de otra, produciendo información a partir de la cual dichos sistemas devienen comparables. Estos instrumentos son los de evaluación de la calidad y complemento de diploma. Los instrumentos de conexión son también instrumentos de transparencia, pero su finalidad primera es la de poner en relación estos sistemas. Se trata en este caso del sistema ECTS, del marco de Boloña y del marco europeo de cualificaciones (MEC).

Tomado en su conjunto, estos instrumentos participan en la incorporación de la enseñanza superior en una vasta red de producción y de certificación de competencias, en la cual se encuentran igualmente los otros sistemas de enseñanza y de certificación de la experiencia (Souto Lopez, 2016). Se trata de producir “ciudadanos activos”, es decir,

individuos empleables, adaptables, móviles y flexibles, que se caractericen por su participación activa en el desarrollo económico y social de la Unión Europea (Comisión europea, 2000). En retribución, los Estados miembros, coordinados por la Unión Europea, deben permitir a los individuos actualizar de forma permanente sus competencias, organizando en red los sistemas europeos de aprendizaje y validación de la experiencia.

Los instrumentos de coordinación vinculados por un objeto-frontera

Estos diferentes instrumentos refieren los unos a los otros, teniendo por efecto reforzar sus respectivas lógicas. Un mismo elemento los constituye y vincula: los resultados de aprendizaje. A este respecto, los resultados de aprendizaje son considerados objetos-fronteras, a la vez, lo suficientemente móviles como para ser portadores de diferentes lógicas según los instrumentos a los cuales estos son adosados, y lo suficientemente definidos, para que su identidad no se diluya a merced de aquellos.

Los resultados de aprendizaje, un concepto ante todo pedagógico

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el punto de partida de un proceso de generalización del concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior europea. Éste se inició en 2000, piloteado por las universidades europeas, y financiado en su integralidad en el marco del programa Sócrates de la Comisión Europea. Éste apunta a la puesta en marcha del proceso de Boloña, proponiendo una metodología común de construcción de programas de educación superior a partir de los conceptos pedagógicos de competencia y resultados de aprendizaje, con el fin de volver los cursos compatibles entre sí y comparables.

Los resultados de aprendizaje son definidos como “el conjunto de competencias, que incluye, conocimientos, comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre, después de finalizar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primer o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos)” (Gonzalez & Wagenaar, 2003:28).

Los resultados de aprendizaje son aquí entonces, un objetivo pedagógico que deben alcanzar los estudiantes al final de una unidad de enseñanza o de un ciclo, es decir, al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando este objetivo

pedagógico es alcanzado, significa que el resultado de aprendizaje es, a partir de ese momento, incorporado por el estudiante, es parte de él, deviniendo, en consecuencia, atributo personal. Los resultados de aprendizaje no son entonces, otra cosa que un enunciado que describe de forma estandarizada lo que un estudiante conoce, comprende y es capaz de hacer al final de un proceso de aprendizaje. Este enunciado puede ser objeto de diversos usos: definir objetivos pedagógicos, evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ser un objeto de certificación, designar los atributos que posee una persona. En tanto que objetivo pedagógico, puede usarse para construir referenciales de competencias, los mismos útiles a la construcción de un programa de enseñanza. También puede ser usado al nivel de un curso, para imaginar prácticas pedagógicas y modalidades de evaluación. Puede servir para evaluar el grado en el cual un programa de enseñanza superior es coherente, llevando a sus estudiantes hacia su finalización. Puede ser utilizado como un lenguaje que estandariza el modo como se describen los aprendizajes al final de un ciclo de estudio, con el fin de promover la comparación entre diferentes sistemas.

En tanto que enunciado que describe de manera estandarizada lo que un estudiante supuestamente debe comprender, conocer y ser capaz de hacer al término de un proceso de formación, los resultados de aprendizaje presentan una estructura fundamental que les confiere una unidad no desagregable durante los usos de los que puede ser objeto, permaneciendo, no obstante, lo suficientemente flexible para ser usado de variadas formas y, en consecuencia, admitiendo variados significados. Las próximas secciones describen, a nivel europeo, los usos de los resultados de aprendizaje según los instrumentos a los que estos fueron adosados.

El complemento de diploma

El complemento de diploma es un documento anexo a un diploma de enseñanza superior que entrega una serie de informaciones sobre su titular, el diploma (título, dominio de estudios, establecimiento, lengua de formación) el nivel de cualificación, el contenido y los resultados obtenidos, la función de la cualificación (acceso a un nivel de estudio superior, a una profesión), el sistema de enseñanza superior en el cual el diploma ha sido extendido, los resultados de aprendizaje que el diploma certifica.

El complemento de diploma es un instrumento de transparencia que debe

favorecer la relación al empleo, pero también permitir la puesta en relación de los establecimientos de educación superior europea, al facilitar el reconocimiento de un diploma en los otros países del espacio europeo de enseñanza superior. Los resultados de aprendizaje describen entonces, los atributos que el graduado posee.

La evaluación de la calidad de la enseñanza superior

En 2005, los ministros europeos de la enseñanza superior reunidos en Bergen (Comunicado de Bergen, 2005) adoptaron los *European standards and guidelines for the quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG) que definían los principios que las agencias nacionales de evaluación de la calidad de la enseñanza superior deberían seguir, a fin de llevarlos a desarrollar modalidades de evaluación suficientemente comparables. En 2007, los ministros adoptaron la *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) encargadas de acreditar las agencias nacionales que se conforman a los ESG (Comunicado de Londres, 2007).

El seguro de calidad es un instrumento de transparencia que apunta a la comparabilidad de los programas y de los establecimientos de educación superior que los certifican. En el marco de los ESG, los resultados de aprendizaje son la descripción de los objetivos pedagógicos con el fin de asegurar la transparencia de las informaciones relativas a los programas, los métodos de evaluación y las prácticas de enseñanza.

El sistema ECTS

El sistema ECTS fue inaugurado por la Comisión Europea en 1989 con la finalidad de reforzar la transparencia y la comparabilidad de los periodos de estudios para promover la movilidad estudiantil (Comisión Europea, 2009). Los ministros europeos de enseñanza superior reunidos en Berlín, en 2003, expresaron su deseo de generalizar el uso del sistema (Comunicado de Berlín, 2003).

Si al inicio los ECTS fueron pensados simplemente como un sistema de transferencia, en su implementación, ellos devinieron un sistema de acumulación. Ello significa que no es tanto la duración de los estudios lo que importa, sino la capitalización de los créditos. La Comisión Europea define el ECTS de la manera siguiente: “*The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme of*

study. These objectives should preferably be specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired” (EC, 2005;4).

El sistema ECTS es un instrumento de transparencia por las informaciones que ofrece respecto de la carga de trabajo relativa a una unidad de enseñanza, 1 ECTS correspondiendo entre 25 a 30 horas de carga de trabajo. Éste apunta a la transparencia de los programas de enseñanza y de los diplomas. El sistema ECTS es también un instrumento de conexión, en la medida en que este sistema no debe sólo mejorar la movilidad de los estudiantes entre las instituciones de enseñanza superior, de un mismo país o entre países, sino también con otros sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, en el marco de aprendizaje permanente, así como con el mercado de trabajo (Comisión europea, 2009). Estas conexiones devienen posibles mediante los resultados de aprendizaje, que son aquí un elemento a partir del cual debe estimarse la carga de trabajo de un estudiante para convertirla en ECTS.

El marco global de cualificaciones del espacio europeo de enseñanza superior

El marco de Boloña retoma la estructura de tres ciclos de enseñanza superior inspirada del modelo francés Licenciatura-Master-Doctorado (LMD). Él delimita un conjunto de ECTS: 120 ECTS por el ciclo corto del primer ciclo, entre 180 y 240 ECTS para el primer ciclo, entre 60 y 120 ECTS para el segundo ciclo. No se indica ningún número de ECTS para el tercer ciclo. Hay así, una cuantificación y una estandarización de la carga de trabajo de un estudiante para cada ciclo. Cinco descriptores son definidos: conocimiento y comprensión, aplicación de los conocimientos y de la comprensión, capacidad de análisis, capacidad de comunicación y capacidad de aprendizaje. Las cualificaciones esperadas para cada descriptor al término de cada ciclo son descritas en resultados de aprendizaje.

Para ser operado, el marco de Boloña debe ser traducido en un marco nacional de cualificaciones para cada sistema de educación superior. Cada país debe construir su marco según la especificidad de su sistema de educación superior, y posicionar los diplomas y hacer corresponder la posición del marco nacional con uno de los ciclos del marco de Boloña. De esta manera, el marco de Boloña traduce las especificidades de cada sistema de enseñanza superior bajo una forma estandarizada y autoriza así la comparabilidad entre los sistemas. Se trata entonces, a la vez, de un instrumento de transparencia, dado que un conjunto de informaciones son producidas por los marcos

nacionales, y de conexión, dado que el marco de Boloña vincula los marcos nacionales, y entonces, los sistemas de educación superior, al traducir sus informaciones respectivas.

Los resultados de aprendizaje devienen aquí una forma de lenguaje que estandariza la descripción de las cualificaciones esperadas al término de cada ciclo, cualquiera sea el sistema nacional de educación superior. Por otra parte, el grupo que trabajó en la elaboración de este marco, el *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, identificó previamente diferentes usos de los resultados de aprendizaje. A escala local, los resultados de aprendizaje deben servir a la construcción de programas o de unidades de enseñanza, de prácticas pedagógicas y de modalidades de evaluación. A escala nacional, los resultados de aprendizaje deben proveer informaciones sobre los programas a través de los marcos nacionales de cualificación y evaluación de la calidad de la enseñanza superior. A escala internacional, los resultados de aprendizaje deben asegurar la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones, por medio del marco de Boloña y el MEC (Adam, 2004).

El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente

El conjunto de instrumentos descritos en las secciones precedentes contribuye a dibujar la estructura del espacio europeo de la enseñanza superior. Ellos constituyen puntos de paso obligados para la coordinación de los actores, promoviendo la transparencia, la comparabilidad, la estandarización y la convergencia de prácticas, permitiendo así, la puesta en relación de los sistemas de enseñanza superior.

Otro instrumento importante que no concierne exclusivamente a la enseñanza superior, es el MEC (DOCE, 2008), correspondiente al instrumento más emblemático de la política europea de aprendizaje permanente según el cual lo que interesa es el reconocimiento de las cualificaciones de los individuos, y no la manera como ellas han sido adquiridas. La Comisión Europea distingue a este respecto la educación formal, no formal e informal. La educación formal refiere a toda forma de aprendizaje reconocido por los poderes públicos (educación y formación profesional). La educación no formal refiere a las formas de aprendizaje no reconocidas por los poderes públicos (formaciones privadas). La educación informal concierne a la valorización de las certificaciones de la experiencia (Comisión europea, 2000).

El MEC define los indicadores genéricos transversales (saberes, aptitudes, competencias) repartidos en ocho niveles. El objetivo de este marco es el de posicionar

las cualificaciones, de las más elementales (nivel 1) a las más avanzadas (nivel 8), descritas como resultados de aprendizaje y probadas mediante certificaciones. El MEC se presenta como un instrumento neutro de transparencia y de traducción que permite el reconocimiento de las cualificaciones, de una forma de aprendizaje a otra, en el seno de un mismo país o entre países. Cada país entonces, adquiere el deber de construir su propio marco nacional de cualificaciones (MNC) en correspondencia con el MEC. El posicionamiento de una cualificación en el seno de un MNC corresponde a un posicionamiento en el seno del MEC. De esta manera, las cualificaciones son transferibles de un MNC a otro, por intermedio del MEC. El objetivo explícito de este instrumento es el de asegurar la movilidad de trabajadores y de educandos.

Los niveles 5,6, 7 y 8 del MEC son presentados como compatibles con el ciclo corto del primer ciclo, los primero, segundo y tercer ciclos del marco de Boloña, respectivamente. De esta manera, el MEC vincula los sistemas europeos de educación superior con otras formas de aprendizaje y de certificación de la experiencia. Al operar esta relación, el CEC opera igualmente la puesta en relación del proceso de Boloña con la política europea de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa para el periodo 2010-2020, y Europa 2020 por el periodo 2010-2020. El espacio europeo de enseñanza superior se encuentra integrado en una red más amplia de producción y de certificación de las competencias expresadas en resultados de aprendizaje (Souto Lopez, 2016).

Nuevamente, los resultados de aprendizaje son aquí un lenguaje que describe en forma estandarizada las competencias adquiridas por los individuos en la educación formal, no formal o informal. El fin perseguido es la producción de “ciudadanos activos” (Comisión Europea, 2000).

La visión de los actores belga-francófonos

La importación de instrumentos de acción pública

Los instrumentos europeos evocados en este trabajo son formalmente no obligatorios. Los Estados miembros son libres de importarlos o no, no obstante, estos instrumentos orientan fuertemente su acción. El MEC se concretizó en la Bélgica francófona en el Marco francófono de certificaciones (MFC). El marco de Boloña fue importado bajo la forma de un Marco de certificaciones de la enseñanza superior (MCES). El aseguramiento de la calidad vio la luz en 2002 mediante la creación de una

Agencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (AEQES – Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur). Por otra parte, ésta fue reformada en 2008 con el fin de conformarse a los ESG y ser acreditada por el ENQA (Souto Lopez, 2012). Los ECTS, los complementos de diploma, y los resultados de aprendizaje fueron generalizados en todos los establecimientos de enseñanza superior.

Con excepción del MFC (Souto Lopez, 2015), todos los instrumentos fueron importados en conformidad con el modelo europeo. El análisis de los documentos relativos a la importación de estos instrumentos en la Bélgica francófona y las entrevistas a los actores implicados en esta importación, muestran que los poderes públicos están en una lógica de la conformidad. No se trata de buscar integrar los sistemas belga-francófonos de aprendizaje y certificación de la experiencia a una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias con el objetivo de producir ciudadanos activos y de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento. Se trata de algo mucho más prosaico: conformarse a las prescripciones europeas, vistas como una forma de obligación, al menos cuando dichos instrumentos no afecten los equilibrios de las relaciones de fuerza inscritas en la estructura institucional de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia. De este modo, todos los instrumentos importados, con la excepción del MFC, participan a la inscripción del sistema de enseñanza superior belga-francófono en una vasta red de producción y de certificaciones de competencias.

La promoción de los resultados de aprendizaje por las universidades

La generalización de los resultados de aprendizaje en la educación superior belga-francófona no fue posible, sino porque ella recibió el apoyo de los actores representativos del sector de educación superior que, por lo demás, anticiparon la legislación. Este apoyo es el resultado de una historia particular, la del desarrollo de la pedagogía universitaria a partir de los años 1990 (Souto Lopez, 2016). Esta historia belga-francófona está imbricada con otra internacional, relativa al desarrollo de una corriente francófona de pedagogía, el constructivismo, construida ésta en torno al enfoque por competencias (Monchatre, 2008).

Las facultades de ingenierías y de medicina contribuyeron considerablemente a la expansión de los pedagogos en su universidad. Aquellos, siendo en el inicio solicitados para ayudar en la puesta en marcha de las innovaciones pedagógicas, fueron

ocupando progresivamente puestos administrativos importantes, a partir de los cuales contribuyeron a definir la política pedagógica de su universidad (Souto Lopez, 2016). Si el enfoque por resultados de aprendizaje no se confunde con el enfoque por competencia, los instrumentos europeos han sido la ocasión para intentar generalizar este último. La UCL desarrolló un proyecto piloto en 2009 para introducir los resultados de aprendizaje. Las facultades concernidas eran la Escuela de ciencias dentales, la Escuela politécnica de Lovaina y la *Louvain School of Management* (UCL 2011). La ULg siguió en 2012. Su objetivo fue primero, el de conservar los sellos ECTS y Complementos de diploma extendidos por la Comisión Europea, y que exigen la redacción de referenciales de resultados de aprendizaje (IFRES, s.f.). Por último, la ULB fue la más reticente vis-a-vis de los resultados de aprendizaje, porque este enfoque, de tradición anglosajona, era considerado como una vuelta a los principios pedagógicas behavioristas.

Sin embargo, los discursos de los actores encargados de introducir los resultados de aprendizaje en sus universidades convergen. Todos privilegian un enfoque por competencias y los resultados de aprendizaje son una manera de conseguirlo. Para las autoridades académicas, los resultados de aprendizaje son una herramienta de gestión a partir de la cual es más fácil gestionar los programas y el trabajo de los profesores. Para los expertos en pedagogía, los referenciales de los resultados de aprendizaje permitirían reforzar la coherencia de los programas, clarificar el contrato didáctico a fin de favorecer el logro de los estudiantes, favorecer la inserción socio-profesional de personas diplomadas.

Los actores entrevistados nunca hicieron referencia al proyecto de sociedad europea, ni a la voluntad de integrar la educación superior belga-francófona en una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias, ni de formar ciudadanos activos capaces de actualizar sus competencias permanentemente en función de las necesidades de cualificación del mercado del trabajo. Estamos ante todo en un registro de la eficacia y de la equidad: ¿cómo mejorar la calidad de los programas y los aprendizajes de los estudiantes? La legitimación del enfoque por resultados de aprendizaje no es el de formar ciudadanos activos capaces de adaptarse continuamente a las transformaciones rápidas del mercado del trabajo en vistas de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento.

Conclusión

La primera hipótesis planteada en la introducción sostiene que la convergencia de las prácticas de los actores se consigue por la libertad que ellos disponen de recurrir a universos de significados diferentes. La segunda hipótesis plantea que la coordinación de los actores está asegurada por los objetos, en este caso, los instrumentos de acción pública descritos en este artículo. Si esta coordinación adquiere una autonomía relativa, ello no impide que la Comisión europea logre dar una dirección al trabajo de los actores por medio de estos instrumentos, algunos de los cuales construyó directamente, y otros los sostuvo de manera más informal.

Cada instrumento europeo que fue presentado, se inscribe en una política pública particular y crea una configuración de actores vinculados en una cadena de interdependencias. Por ejemplo, el MEC demanda que cada país posicione en su marco nacional las certificaciones de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, haciendo corresponder las posiciones de este marco con aquellas del MEC. Ello exige movilizar toda una serie de actores, vinculado a ministerios, a la administración pública, a la educación, a la formación profesional, a diversas comisiones y órganos consultivos, a los operadores de formación y de enseñanza, etc. Lo mismo ocurre para los otros instrumentos. El marco de Boloña necesita el mismo trabajo de posicionamiento y de correspondencia en un marco nacional, pero también una correspondencia con el MEC y el MNC. La evaluación de la calidad de la enseñanza superior pasa por la constitución de una agencia nacional de evaluación, la instalación de procedimientos de evaluación, el llamado de expertos, implicar a comisiones de programas de enseñanza, de administración de los establecimientos concernidos por la evaluación, etc.

Cada instrumento instauration entonces, una configuración de actores que pueden nunca encontrarse, siendo por caso que estos se sitúan en cadenas de interdependencia largas. Por otra parte, la puesta en relación de los instrumentos tiene como consecuencia la conexión de cadenas de interdependencia. Además de evaluar la calidad de un programa de enseñanza, una agencia nacional de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, puede también verificar que el nivel del programa corresponde a una posición en el marco nacional de la enseñanza superior, en el marco nacional de las cualificaciones.

Los instrumentos así vinculados producen una infraestructura invisible (Star & Griesemer, 1989) de coordinación, asegurada por la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje. Se asiste así a un doble movimiento: los resultados de aprendizaje son apropiados de forma diferenciada por los actores según el significado que estos le imprimen. Esta puesta en práctica de los resultados de aprendizaje asegura al mismo tiempo la puesta en práctica de los instrumentos, y estos constituyen puntos de paso obligados de coordinación del trabajo de actores heterogéneos en una vasta escala.

Los resultados de aprendizaje se caracterizan así, por una flexibilidad interpretativa según los actores que los promueven y las finalidades que ellos persiguen. Para la Comisión Europea, los resultados de aprendizaje son una manera de describir, de modo estandarizado, las competencias de los individuos y, así, poner en relación los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, tanto al interior de un país como entre los países europeos. El objetivo es integrar el mercado del trabajo europeo, alcanzar el pleno empleo al formar mano de obra flexible, móvil, adaptable y empleable, y contribuir al crecimiento económico. Los resultados de aprendizaje son un elemento técnico de ejecución, y para interrelacionar un conjunto de instrumentos de acción pública, apuntando a la realización del proyecto de sociedad europea, con una visión muy utilitarista del rol de la formación de mano de obra altamente calificada, a cargo de los sistemas de enseñanza superior.

Del lado de las autoridades políticas belga-francófonas, los resultados de aprendizaje importan poco. Lo que importa es sobre todo el carácter técnico de los instrumentos europeos, frente a los cuales predomina una lógica de conformidad. Estos instrumentos existen y los actores políticos sienten la necesidad de importarlos, incluso si ellos reprueban la visión estrictamente utilitarista del rol de la educación superior, contraria a la visión humanista de la cual ellos serían más cercanos.

Para las autoridades académicas y los consejeros pedagógicos encargados de la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje en sus universidades, estos son vistos como una herramienta de gestión de los programas y del trabajo de los profesores, pero también un enfoque pedagógico al servicio de mejorar los aprendizajes, reforzar la coherencia de los programas, favorecer la inserción socio-profesional, favorecer la igualdad de oportunidades, promover la generalización de un enfoque por competencias.

De esta manera, los resultados de aprendizaje permiten a categorías de actores heterogéneos perseguir finalidades propias, incluso si ellos no comparten las mismas

visiones del rol de la educación superior. Estos actores establecen una alianza objetiva para la promoción de los resultados de aprendizaje, reforzándose así mutuamente: es porque la pedagogía universitaria posee particularmente un buen desarrollo en la Bélgica francófona, que los instrumentos europeos pudieron importarse fácilmente; gracias a aquellos, los expertos en pedagogía ven su posición reforzada en las instituciones de enseñanza superior.

Hay aquí en efecto, un trabajo de coordinación de los actores: los consejeros pedagógicos no son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, pero ella no puede darse si los establecimientos de educación superior no definen referenciales de los resultados de aprendizaje. Por su parte, los poderes públicos son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, que consiguen mediante la legislación de su instalación. Las autoridades académicas apoyadas por los pedagogos, aseguran la generalización de los resultados de aprendizaje en sus establecimientos y la aplicación de los instrumentos europeos importados en la Bélgica francófona

El trabajo de los consejeros pedagógicos resulta así una condición necesaria para poner en marcha la política europea de aprendizaje permanente. En otras palabras, no importa que los actores belga-francófonos adhieran al proyecto de sociedad europea tal como éste ha sido definido. Muy por el contrario, y de forma un poco paradójal, es porque estos resultados de aprendizaje admiten finalidades diversas y significados diferentes, que ellos son susceptibles de ser apropiados por los actores, y actuar en conformidad con aquello que un actor hegemónico, en este caso, la Unión Europea, espera de ellos.

Sin embargo, esta divergencia de interpretaciones y finalidades posibles permanece limitada a la arquitectura del objeto-frontera: cualesquiera sean los universos de sentido y la finalidad perseguida, la formalización del uso técnico de los resultados de aprendizaje es invariablemente la misma. Los resultados de aprendizaje son un concepto pedagógico que sirve para describir los niveles de competencias y a partir de los cuales se definen los objetivos de aprendizaje que deben orientar la construcción de los programas de enseñanza, orientar actividades de aprendizaje, y modos de evaluación de los estudiantes. Es lo que los pedagogos llaman el alineamiento pedagógico: la adecuación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, y los modos de evaluación.

Ello tiene implicaciones profundas sobre el modo de concebir la profesión docente. Los profesores son invitados a ponerse de acuerdo para definir en conjunto un programa de enseñanza, el contenido de cada curso, y sus complementariedades, para evitar redundancias entre los cursos. Es decir, definir el enfoque del programa. Esta tecnificación de la educación tiene como consecuencia profesores que deben, desde entonces, someterse a la autoridad de los expertos pedagógicos, todo lo cual afecta su identidad profesional. El análisis que aquí propusimos merecería, por cierto, prolongarse, mediante un examen de los modos de apropiación del enfoque por resultados de aprendizaje, por parte de los profesores, pero también de los estudiantes.

Bibliografía

- ADAM, S. (2004). Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland, 1-2 July.
- BAUDOT, P.-Y. (2011). L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975). *Revue française de science politique*, 61(1), 79-103.
- BAUDOT, P.-Y. (2014). *Le temps des instruments*, En C. HALPERN, P. LASCOUMES Y P. LE GALÈS (comps.), *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets* (193-236). Paris : Presses de Sciences Po.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, È. (2011/1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURBLANC, M. (2011). Des instruments émancipés. La gestion des pollutions agricoles des eaux en Côtes-d'Armor au prisme d'une dépendance aux instruments (1990-2007), *Revue française de science politique*, 61(6), 1073-1096.
- CONSEJO EUROPEO. (2000). *Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*.
- COMISIÓN EUROPEA. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*,

SEC(2000) 1832, Bruselas, 30 de octubre.

– (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMUNICADO DE BERLÍN. (2003). “*Educación Superior Europea*”, *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003*.

COMUNICADO DE LONDRES. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, 18 de mayo.

CROCHÉ, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve: Academia.

DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*, 25 de mayo.

DOCE [DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS]. (2008). *Recomendación 2008/c 111/01/ce del Parlamento europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE)*.

DOUE [DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA]. (2004) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*, C310, 16 de diciembre.

EC [EUROPEAN COMMISSION]. (2005) *ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

EPL [ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN]. (2010). *Construction d'un référentiel de compétences pour 3 Masters de l'Ecole polytechnique de Louvain : une expérience pilote pour les autres programmes de l'UCL. Rapport « User-guide »*, Fonds de développement pédagogique (2008-2009).

GONZALEZ, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto.

JACQUOT, S. (2006). L'instrumentation du gender mainstreaming à la Commission européenne : entre ‘ingénierie sociale’ et ‘ingénierie instrumentale’. *Politique européenne*, 3(20), 33-54.

IFRES [INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR], s.f., *Développer les compétences à l'université. Appel à projets IFRES 2011*. Documento PDF consultado el 6/2/14 en : http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/?q=system/files/ifres_appel_compétences_2011_final.pdf

LASCOUMES, P. Y LE GALÈS, P. (2004). *Introduction : L'action publique saisie par les instruments*. En P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (dir.), *Gouverner par les instruments* (11-44). Paris : Presses de Science Po.

MB [MONITEUR BELGE]. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, 18 décembre, 99347-99419.

MONCHATRE, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche*. Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

RAVINET, P. (2011). La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur. *Revue française de science politique*, 61(1), 23-49.

SOUTO LOPEZ, M. (2012). *Les cercles vertueux de l'économie de la connaissance*. En J.-É CHARLIER, S. CROCHÉ Y B. LECLERCQ (comps), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (297-326). Louvain-la-Neuve : Academia.

– (2015). Les impacts domestiques du cadre européen des certifications : controverses autour d'un instrument. *Dynamiques régionales*, n° 2, 44-55.

– (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*. Louvain-la-Neuve: Academia.

STAR, S.L. y GRIESEMER, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.

TROMPETTE, P. y VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

UCL [UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN]. (2011). *Bilan de l'année 2010-2011. Rapport d'activités 2010-2011*.

Coordinar el trabajo de los actores mediante los resultados de aprendizajes

Miguel Souto López. Université catholique de Louvain. Bélgica

Miguel.souto@uclouvain.be

Rocío Ferrada Hurtado. Universidad católica del Maule. Chile

Resumen

El proceso de Boloña, iniciado en 1999, tiene por objeto la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior e implica la participación de un número importante de actores heterogéneos, que no atribuyen necesariamente las mismas finalidades a la enseñanza superior, y la mayoría de entre ellos, nunca se encuentra. La cuestión que se plantea entonces es la de su coordinación. Ésta pasa por un conjunto de instrumentos de acción pública que deben ser implementados al interior de cada sistema de enseñanza superior. Se trata, en particular, del European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), del Complemento de Diploma, del Marco Europeo de Eertificaciones, del marco Global de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior. Estos instrumentos se encuentran vinculados por un mismo elemento que a su vez los compone: los resultados de aprendizaje. Este artículo propone un análisis del trabajo de coordinación de los actores, durante los inicios de la incorporación de la enseñanza superior belga francófona al proceso de Boloña, movilizándolo los conceptos de acción pública y objeto-frontera.

Palabras claves: resultados de aprendizaje, proceso de Boloña, coordinación, instrumentos de acción pública, objeto-frontera

To coordinate the work of the actors by the learning outcomes

Abstract

The Bologna process, which begun in 1999, aims at building a European higher education area and involves the participation of a very large number of heterogeneous actors who do not necessarily attribute the same objectives to higher education and who,

for most of them, never meet, which raises the question of coordination. This involves a set of public policy instruments that must be implemented within each higher education system, including the ECTS system, the Diploma Supplement, the European Qualifications Framework, the Global Qualifications Framework for the European higher education area, and the quality assessment of higher education. These instruments are connected by the same element that compose them, i.e. learning outcomes. Starting from the French-speaking Belgian higher education, this article offers an analysis of the actors' coordination work by mobilizing the concepts of policy instruments and boundary-objects.

Key words: learning outcomes, Bologna Process, coordination, policy instruments, boundary-object

Introducción

El 25 de mayo de 1998, los ministros alemán, británico, francés e italiano encargados del nivel superior de enseñanza, reunidos en la Sorbona, expresaron su voluntad común de avanzar hacia la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior (Declaración de La Sorbona:2). El 19 de junio de 1999, 29 países europeos dieron inicio al proceso de Boloña. En la actualidad, dicho espacio reúne a 47 países europeos.

Los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo europeo se reúne en Lisboa y fija el objetivo de hacer de la Unión Europea « la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social » (Consejo Europeo, 2000:3). Algunos meses después, el 30 de octubre de 2000, la Comisión Europea publicó su *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000) donde se define la política europea de educación y de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa.

Los vínculos entre estos elementos se fueron reforzando en forma progresiva, ciertamente por la inscripción del proceso de Boloña en la estrategia de Lisboa (Croché, 2010) y en la política europea de aprendizaje permanente. Ellos se consolidaron por medio de una serie de instrumentos que definen la estructura del espacio europeo de educación superior: sistema ECTS, complementos de diploma, evaluación de la calidad de la enseñanza superior, marco global de la calidad del espacio europeo de enseñanza superior (marco de Boloña). Si en la declaración de la Sorbona se establece una relación entre la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, subrayando el rol que la primera debe tener respecto de la segunda, no es sino en 2008 que este vínculo se opera, cuando el Parlamento Europeo adopta la *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (DOCE, 2008).

Todos estos instrumentos se vinculan mediante un mismo elemento técnico: los resultados de aprendizaje, definidos como la « expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje » (DOCE, 2008:4). Vinculando todos estos instrumentos, los resultados de aprendizaje permiten operacionalizar la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior en el marco de aprendizaje permanente: éste es, el de contribuir a la fabricación de

« ciudadanos activos », es decir, individuos que participen activamente en el desarrollo económico y social de la Unión Europea mediante la ocupación laboral (Comisión Europea, 2000).

La puesta en marcha de estos instrumentos implica un muy elevado número de actores heterogéneos. Un cierto número de países importaron los instrumentos europeos de un modo más o menos conforme y generalizaron el uso de los resultados de aprendizaje en sus sistemas de enseñanza superior. Es el caso ciertamente de la Bélgica francófona, donde se importaron todos los instrumentos mencionados, y a partir de septiembre de 2014 todos los establecimientos de enseñanza superior tienen la obligación legal de definir referenciales de resultados de aprendizaje para cada uno de sus programas (MB, 2013). La importación de estos instrumentos europeos y la generalización de los resultados de aprendizaje participan así en la puesta en marcha de la visión europea respecto del rol que debe jugar la enseñanza superior. Sin embargo, los actores belga-francófonos que promueven el uso de los resultados de aprendizaje (autoridades políticas, autoridades académicas, consejeros pedagógicos) no comparten la visión utilitarista que a este respecto tiene la Unión Europea.

Se trata entonces de saber cómo los resultados de aprendizaje consiguieron adoptarse y los actores acordar una alianza objetiva con el fin de reforzarlos, pese a defender visiones diferentes e incluso en ocasiones opuestas a las de la Unión europea, respecto de la enseñanza superior. Esta pregunta nos remite a otra algo más amplia, referida a la coordinación para la realización del proyecto de sociedad europea de un número importante de actores individuales e institucionales provenientes de un área geográfica bastante amplia. Esta coordinación de actores adquiere una cierta autonomía relativa, y su resultado se aleja, en efecto, de manera relativamente significativa del proyecto de sociedad europea.

Este artículo propone examinar aquello que hace posible la coordinación de estos actores, apoyándose en dos hipótesis. La primera plantea que, para actores como los de la Unión Europea, capaces de construir y difundir una visión global del mundo, no importa tanto compartir una misma visión del rol que debe jugar la enseñanza superior, sino actores que adecuen sus conductas a las prescripciones construidas a partir de esta visión. Para decirlo de otro modo, este trabajo sostiene que es porque los actores son libres de encontrar sentido en los universos que desean, que sus conductas devienen convergentes. La segunda hipótesis, plantea que la coordinación relativamente autónoma

de los actores reposa sobre objetos. Se trata ciertamente de los instrumentos de acción pública (Lascoumes & Le Galès, 2004) citados más arriba, y que tienen por efecto producir configuraciones de actores (Baudot, 2014) y estabilizar sus relaciones. En cuanto a los resultados de aprendizaje, ellos entran en otra categoría de objetos, los objetos-frontera (Star & Griesemer, 1989), cuya característica es la de estar investidos de significados diversos según el uso que se haga de ellos.

Elementos metodológicos

La investigación sobre la que se apoya este artículo (Souto Lopez, 2016) se interesó en las justificaciones (Boltanski & Thévenot, 1991) de los actores promotores del uso de los resultados de aprendizaje en la educación superior: la Comisión Europea, los ministros europeos de la educación superior, las autoridades políticas belgas francófonas, las autoridades académicas de las tres mayores universidades belgas francófonas (Universidad católica de Lovaina – UCL, Universidad libre de Bruselas – ULB, Universidad de Liège – Ulg), los profesores a cargo de la incorporación de los resultados de aprendizaje en sus universidades.

Las justificaciones de estos actores fueron estudiadas a partir de sus discursos sobre los resultados de aprendizaje y sobre los instrumentos utilizados para su implementación. Estos discursos corresponden a documentos de la Unión Europea, comunicados del seguimiento del proceso de Boloña, informes de expertos, la legislación y debates parlamentarios belga francófonos, documentos institucionales de las tres universidades observadas, entrevistas semi-estructuradas con los actores belgas francófonos a cargo de la implementación de los instrumentos europeos y de los resultados de aprendizajes en las tres universidades estudiadas.

Las partes del discurso que fueron analizadas son las que describen los usos técnicos y que definen las finalidades políticas de los resultados de aprendizaje y de los instrumentos a los que estos se adosan. Las unidades de sentido fueron seleccionadas bajo el principio de su univocidad. Cada unidad de sentido fue reagrupada en una categoría construida en torno al principio superior común de una “ciudad”, según el modelo de “ciudad” de Boltanski y Thévenot (1991 – ciudad doméstica, ciudad de la inspiración, de mercado, industrial, cívica, de la opinión) y de Boltanski & Chiapello (1999/2011 – ciudad por proyecto). El peso de cada categoría por cada corpus fue medido contabilizando el número de palabras del conjunto de unidades de sentido

asociadas. Mientras mayor fuera el número de palabras asociadas a una categoría, más esta categoría estructuraba el discurso. Esta metodología permitió identificar los diferentes principios a los cuales se referían los actores para justificar el uso de los resultados de aprendizaje, los compromisos en que fundaban sus discursos, y las maneras en que sus lógicas se cruzaban.

Un enfoque relacional de los instrumentos de acción pública

Este artículo recoge los datos de la investigación y sus principales resultados y propone poner a prueba la combinación de conceptos de instrumentos de acción pública (Lascoumes y Le Galès, 2004) y del “objeto-frontera” (Star y Griesemer, 1989) para analizar la coordinación del trabajo de actores heterogéneos y situados en cadenas de interdependencia largas.

El concepto de instrumento de acción pública designa “un dispositivo, a la vez técnico y social, que organiza relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios, en función de los significados y las representaciones que éste porta” (Lascoumes y Le Galès, 2004:13). Identificamos tres tipos de efectos de estos instrumentos. Primero, los “efectos de inercia, que vuelven posible el resistir a presiones exteriores” (Lascoumes y Le Galès, 2004:31). Segundo, la producción de “una representación específica de lo que [el instrumento] pone en juego” (Lascoumes y Le Galès, 2004:32). Tercero, “el instrumento induce una problematización particular de lo que pone en juego, en la medida en que jerarquiza variables, pudiendo ir hasta sugerir un sistema explicativo”² (Lascoumes y Le Galès, 2004:33).

Si este enfoque permite ciertamente focalizar la atención sobre los efectos propios del instrumento, la literatura ha mostrado que éste posee ciertos límites. Jacquot (2006) muestra que algunos instrumentos son caracterizados por su ambigüedad y la posibilidad de que los actores les asignen sus propias significaciones. En la misma perspectiva, y contrariando los efectos de inercia y de la producción de un problema específico abordado por el instrumento, Baudot (2011) muestra que aquél puede ser portador de muchas representaciones y abrir un espacio de posibilidades según el uso potencial que los actores le asignen. Por su parte, Ravinet (2011) subraya que la insistencia sobre los efectos propios del instrumento no debe llevar a ocultar su funcionalidad y sobre todo su “maleabilidad”. Los instrumentos tienen una historia en el

² Las citaciones de autores franceses han sido traducidas por los autores de este artículo.

curso de la cual sus funciones pueden evolucionar. A su turno, la autora vuelve sobre la dimensión cognitiva de los instrumentos que, en realidad, sin que se puedan identificar los mecanismos, “condensa” un conjunto de significaciones. Ella pone en duda que el instrumento sea el sólo portador de todos los significados posibles de una política. Se trata, dice, de interesarse en los significados “fuera del/y entorno al instrumento” (Ravinet, 2011:46). Por su lado, Bourblanc (2011) muestra que la acción pública puede complejizarse como resultado de una multiplicación de los instrumentos. A costa de reducir su eficiencia, y de forma paradójica, esta multiplicación los vuelve indispensables para poder orientarse en esta constelación de instrumentos. Ellos se liberan así de los actores, que devienen, al contrario, dependientes de aquellos: “vemos por donde vamos, apoyándonos más o menos en los instrumentos, pero sin que ellos, por el hecho mismo de su complejidad, nos ayuden en la posibilidad de adoptar un camino trazado, y en cierto modo fácil de seguir” Bourblanc, 2011:1092).

Estas críticas interrogan el lugar de los actores en relación con los instrumentos. Inscribiéndose en una perspectiva sociohistórica, Baudot (2014) propone un enfoque relacional de los instrumentos a fin de comprender su permanencia, independiente de su grado de eficacia. El autor sostiene que un instrumento poco eficaz en relación a los objetivos que se le ha asignado, puede tener una larga vida porque consigue estructurar, de forma durable, configuraciones de actores, estableciendo cadenas de interdependencia. Este artículo se inspira de este enfoque, pero para perseguir otro objetivo: a saber, el de comprender cómo se estructura la coordinación de actores diversos, situados en cadenas de interdependencia largas, que tienden a hacer menos visible el vínculo que une, por ejemplo, un consejero pedagógico, encargado de introducir los resultados de aprendizaje en su universidad, con la Comisión Europea, que es la que promueve una serie de instrumentos de acción pública cuya ejecución dependerá de la introducción de estos resultados de aprendizaje en las universidades.

El apoyo de la sociología de la traducción de Lascoumes y Le Galès los conduce, según Baudot, a ignorar la diversidad de lógicas que puede portar un instrumento. Baudot funda su crítica a partir de Trompette et Vinck (2009), quienes, retomando los argumentos de Star et Griesemer (1989), cuestionan “la lectura asimétrica de las operaciones de traducción [...] donde aquellas son referidas a la acción cuasi imperialista del innovador o del científico emprendedor, que se esfuerza por incorporar a otros actores/actantes, en particular, vía la constitución de un punto de paso obligado”

(Trompette & Vinck, 2009:7-8).

Star et Griesemer (1989) proponen el concepto heurístico de objeto-frontera para comprender la manera como actores muy diferentes entre sí, consiguen colaborar aún en ausencia de un consenso previo. El objeto-frontera designa todo objeto, concreto o abstracto, situado en la intersección de mundo sociales diferentes, a partir del cual se estructura la colaboración entre categorías de actores heterogéneos. La hipótesis de partida de Star et Griesemer es que esta colaboración no necesita de un consenso previo. Este concepto ofrece en efecto, perspectivas muy interesantes para estudiar la manera como un dispositivo socio-técnico puede investirse de significados diversos y ser usado de distintas maneras, inscribirse en el tiempo (Baudot, 2014), configurar relaciones entre actores implicados en su construcción y/o concernidos por su puesta en práctica y, con otros objetos, estructurar una colaboración entre categorías de actores heterogéneos.

El objeto-frontera presenta tres dimensiones: la “flexibilidad interpretativa”, “la estructura material/organizacional de diferentes tipos de objetos-fronteras”, “el problema de la escala y de granularidad” (Star 2010: 19). La flexibilidad interpretativa significa que el objeto-frontera puede estar sujeto a diversas interpretaciones según las categorías de actores y el mundo social a partir del cual él lo interpreta. Esta flexibilidad interpretativa autoriza la ausencia de un consenso entre los actores que colaboran, cada uno persiguiendo objetivos específicos. Es la coordinación de sus prácticas que constituye la escala de análisis pertinente. Una fina comprensión de la manera como se estructura esta coordinación, precisa sin embargo, entrar en lo específico de los diferentes mundos, investigar en detalle (granularidad) las prácticas y las interpretaciones de los actores. No obstante, estos objetos-fronteras no son maleables según se desee. Ellos están dotados de una arquitectura y su forma depende de las exigencias del trabajo colaborativo y de la manera como los diferentes actores se comunican entre ellos. El trabajo de colaboración de los actores adquiere la forma de una red al interior de la cual circulan informaciones comunicadas mediante un lenguaje específico. Se trata de una infraestructura invisible que estructura las prácticas de los actores. Ello significa que el objeto-frontera debe, a la vez, ser lo suficientemente flexible para admitir interpretaciones y usos variados, y lo suficientemente estructurado para que siempre pueda reconocerse, cualquiera sea el mundo social en el cual es utilizado.

El proyecto de sociedad europea

El proyecto de sociedad europea fue construido a partir de un análisis lexicométrico compuesto por tres corpus (Souto Lopez, 2016), tomados del *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (DOUE, 2004), en la parte referida a las conclusiones del Consejo europeo que tuvo lugar los días 23 y 24 de marzo de 2000 en Lisboa (Consejo europeo, 2000), durante el cual se definió la estrategia de Lisboa y del *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2000). Estos documentos sintetizan una visión del mundo, en la cual se encuentran la definición de la Unión Europea, su lugar en el mundo, la ciudadanía europea, el rol que deben jugar los sistemas de aprendizaje (enseñanza y formación profesional) y la certificación de la experiencia.

Dicho proyecto de sociedad puede resumirse de la manera siguiente: la Unión Europea ha entrado en la era del conocimiento, donde el motor del crecimiento económico es la innovación tecnológica. Ésta se caracteriza por la rápida transformación de la tecnología y de las necesidades de calificación del mercado del trabajo. Dichas transformaciones van acompañadas de un riesgo de desempleo estructural, y también de un riesgo de falta de mano de obra, en un contexto de envejecimiento de la población europea. En estas condiciones, los individuos tienen el deber de actualizar permanentemente sus competencias asegurando así su empleabilidad, y los Estados, el deber de hacer posible esta adaptación continua de los individuos a las necesidades del mercado del trabajo, poniendo en relación los sistemas de aprendizaje y de certificación de la experiencia.

La conexión de los sistemas para el reconocimiento mutuo de las certificaciones que ellos extienden, mediante la descripción de las competencias de los individuos de forma estandarizada y comparable, en términos de resultados de aprendizaje. El sector de la educación superior se encuentra así integrado en una política europea más amplia de aprendizaje permanente, que tiene por misión producir mano de obra altamente calificada.

Distintos instrumentos de acción pública deben participar en la operacionalización de esta visión del mundo y del rol que deben jugar en él los sistemas europeos de enseñanza y de certificación de las experiencias, más particularmente, la educación superior europea. La Comisión Europea participó directamente en la

construcción de algunos de estos instrumentos (el marco europeo de cualificaciones y el sistema ECTS), y apoyó la construcción de otros en el marco del proceso de Boloña (evaluación de la calidad de la educación superior, complementos de diploma, marco de Boloña). Los resultados de aprendizaje vinculan todos estos instrumentos y, de este modo, los refuerza mutuamente.

Conectar estos sistemas implica volverlos comparables, lo cual requiere de la transparencia de sus modos de funcionamiento, la estandarización de sus instrumentos, la convergencia de las prácticas de los actores. Los instrumentos arriba citados son instrumentos de coordinación, que pueden ser divididos en dos tipos: los de transparencia, y los de conexión. Los de transparencia son aquellos que no conectan directamente los sistemas sino que instauran las condiciones de posibilidad de su interrelación. Ellos lo pueden hacer, de una parte, mediante el uso generalizado de aquellos, y, de otra, produciendo información a partir de la cual dichos sistemas devienen comparables. Estos instrumentos son los de evaluación de la calidad y complemento de diploma. Los instrumentos de conexión son también instrumentos de transparencia, pero su finalidad primera es la de poner en relación estos sistemas. Se trata en este caso del sistema ECTS, del marco de Boloña y del marco europeo de cualificaciones (MEC).

Tomado en su conjunto, estos instrumentos participan en la incorporación de la enseñanza superior en una vasta red de producción y de certificación de competencias, en la cual se encuentran igualmente los otros sistemas de enseñanza y de certificación de la experiencia (Souto Lopez, 2016). Se trata de producir “ciudadanos activos”, es decir, individuos empleables, adaptables, móviles y flexibles, que se caractericen por su participación activa en el desarrollo económico y social de la Unión Europea (Comisión europea, 2000). En retribución, los Estados miembros, coordinados por la Unión Europea, deben permitir a los individuos actualizar de forma permanente sus competencias, organizando en red los sistemas europeos de aprendizaje y validación de la experiencia.

Los instrumentos de coordinación vinculados por un objeto-frontera

Estos diferentes instrumentos refieren los unos a los otros, teniendo por efecto reforzar sus respectivas lógicas. Un mismo elemento los constituye y vincula: los resultados de aprendizaje. A este respecto, los resultados de aprendizaje son

considerados objetos-fronteras, a la vez, lo suficientemente móviles como para ser portadores de diferentes lógicas según los instrumentos a los cuales estos son adosados, y lo suficientemente definidos, para que su identidad no se diluya a merced de aquellos.

Los resultados de aprendizaje, un concepto ante todo pedagógico

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* es el punto de partida de un proceso de generalización del concepto de resultados de aprendizaje en la educación superior europea. Éste se inició en 2000, piloteado por las universidades europeas, y financiado en su integralidad en el marco del programa Sócrates de la Comisión Europea. Éste apunta a la puesta en marcha del proceso de Boloña, proponiendo una metodología común de construcción de programas de educación superior a partir de los conceptos pedagógicos de competencia y resultados de aprendizaje, con el fin de volver los cursos compatibles entre sí y comparables.

Los resultados de aprendizaje son definidos como “el conjunto de competencias, que incluye, conocimientos, comprensión y las habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre, después de finalizar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primer o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos)” (Gonzalez & Wagenaar, 2003:28).

Los resultados de aprendizaje son aquí entonces, un objetivo pedagógico que deben alcanzar los estudiantes al final de una unidad de enseñanza o de un ciclo, es decir, al término de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando este objetivo pedagógico es alcanzado, significa que el resultado de aprendizaje es, a partir de ese momento, incorporado por el estudiante, es parte de él, deviniendo, en consecuencia, atributo personal. Los resultados de aprendizaje no son entonces, otra cosa que un enunciado que describe de forma estandarizada lo que un estudiante conoce, comprende y es capaz de hacer al final de un proceso de aprendizaje. Este enunciado puede ser objeto de diversos usos: definir objetivos pedagógicos, evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ser un objeto de certificación, designar los atributos que posee una persona. En tanto que objetivo pedagógico, puede usarse para construir referenciales de competencias, los mismos útiles a la construcción de un programa de enseñanza. También puede ser usado al nivel de un curso, para imaginar prácticas pedagógicas y modalidades de evaluación. Puede servir para evaluar el grado en el cual un programa de

enseñanza superior es coherente, llevando a sus estudiantes hacia su finalización. Puede ser utilizado como un lenguaje que estandariza el modo como se describen los aprendizajes al final de un ciclo de estudio, con el fin de promover la comparación entre diferentes sistemas.

En tanto que enunciado que describe de manera estandarizada lo que un estudiante supuestamente debe comprender, conocer y ser capaz de hacer al término de un proceso de formación, los resultados de aprendizaje presentan una estructura fundamental que les confiere una unidad no desagregable durante los usos de los que puede ser objeto, permaneciendo, no obstante, lo suficientemente flexible para ser usado de variadas formas y, en consecuencia, admitiendo variados significados. Las próximas secciones describen, a nivel europeo, los usos de los resultados de aprendizaje según los instrumentos a los que estos fueron adosados.

El complemento de diploma

El complemento de diploma es un documento anexo a un diploma de enseñanza superior que entrega una serie de informaciones sobre su titular, el diploma (título, dominio de estudios, establecimiento, lengua de formación) el nivel de cualificación, el contenido y los resultados obtenidos, la función de la cualificación (acceso a un nivel de estudio superior, a una profesión), el sistema de enseñanza superior en el cual el diploma ha sido extendido, los resultados de aprendizaje que el diploma certifica.

El complemento de diploma es un instrumento de transparencia que debe favorecer la relación al empleo, pero también permitir la puesta en relación de los establecimientos de educación superior europea, al facilitar el reconocimiento de un diploma en los otros países del espacio europeo de enseñanza superior. Los resultados de aprendizaje describen entonces, los atributos que el graduado posee.

La evaluación de la calidad de la enseñanza superior

En 2005, los ministros europeos de la enseñanza superior reunidos en Bergen (Comunicado de Bergen, 2005) adoptaron los *European standards and guidelines for the quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG) que definían los principios que las agencias nacionales de evaluación de la calidad de la enseñanza

superior deberían seguir, a fin de llevarlos a desarrollar modalidades de evaluación suficientemente comparables. En 2007, los ministros adoptaron la *European Quality Assurance Register for Higher Education* (EQAR) encargadas de acreditar las agencias nacionales que se conforman a los ESG (Comunicado de Londres, 2007).

El seguro de calidad es un instrumento de transparencia que apunta a la comparabilidad de los programas y de los establecimientos de educación superior que los certifican. En el marco de los ESG, los resultados de aprendizaje son la descripción de los objetivos pedagógicos con el fin de asegurar la transparencia de las informaciones relativas a los programas, los métodos de evaluación y las prácticas de enseñanza.

El sistema ECTS

El sistema ECTS fue inaugurado por la Comisión Europea en 1989 con la finalidad de reforzar la transparencia y la comparabilidad de los periodos de estudios para promover la movilidad estudiantil (Comisión Europea, 2009). Los ministros europeos de enseñanza superior reunidos en Berlín, en 2003, expresaron su deseo de generalizar el uso del sistema (Comunicado de Berlín, 2003).

Si al inicio los ECTS fueron pensados simplemente como un sistema de transferencia, en su implementación, ellos devinieron un sistema de acumulación. Ello significa que no es tanto la duración de los estudios lo que importa, sino la capitalización de los créditos. La Comisión Europea define el ECTS de la manera siguiente: “*The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme of study. These objectives should preferably be specified in terms of learning outcomes and competences to be acquired*” (EC, 2005;4).

El sistema ECTS es un instrumento de transparencia por las informaciones que ofrece respecto de la carga de trabajo relativa a una unidad de enseñanza, 1 ECTS correspondiendo entre 25 a 30 horas de carga de trabajo. Éste apunta a la transparencia de los programas de enseñanza y de los diplomas. El sistema ECTS es también un instrumento de conexión, en la medida en que este sistema no debe sólo mejorar la movilidad de los estudiantes entre las instituciones de enseñanza superior, de un mismo país o entre países, sino también con otros sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, en el marco de aprendizaje permanente, así como con el mercado de trabajo (Comisión europea, 2009). Estas conexiones devienen posibles mediante los resultados

de aprendizaje, que son aquí un elemento a partir del cual debe estimarse la carga de trabajo de un estudiante para convertirla en ECTS.

El marco global de cualificaciones del espacio europeo de enseñanza superior

El marco de Bolonia retoma la estructura de tres ciclos de enseñanza superior inspirada del modelo francés Licenciatura-Master-Doctorado (LMD). Él delimita un conjunto de ECTS: 120 ECTS por el ciclo corto del primer ciclo, entre 180 y 240 ECTS para el primer ciclo, entre 60 y 120 ECTS para el segundo ciclo. No se indica ningún número de ECTS para el tercer ciclo. Hay así, una cuantificación y una estandarización de la carga de trabajo de un estudiante para cada ciclo. Cinco descriptores son definidos: conocimiento y comprensión, aplicación de los conocimientos y de la comprensión, capacidad de análisis, capacidad de comunicación y capacidad de aprendizaje. Las cualificaciones esperadas para cada descriptor al término de cada ciclo son descritas en resultados de aprendizaje.

Para ser operado, el marco de Bolonia debe ser traducido en un marco nacional de cualificaciones para cada sistema de educación superior. Cada país debe construir su marco según la especificidad de su sistema de educación superior, y posicionar los diplomas y hacer corresponder la posición del marco nacional con uno de los ciclos del marco de Bolonia. De esta manera, el marco de Bolonia traduce las especificidades de cada sistema de enseñanza superior bajo una forma estandarizada y autoriza así la comparabilidad entre los sistemas. Se trata entonces, a la vez, de un instrumento de transparencia, dado que un conjunto de informaciones son producidas por los marcos nacionales, y de conexión, dado que el marco de Bolonia vincula los marcos nacionales, y entonces, los sistemas de educación superior, al traducir sus informaciones respectivas.

Los resultados de aprendizaje devienen aquí una forma de lenguaje que estandariza la descripción de las cualificaciones esperadas al término de cada ciclo, cualquiera sea el sistema nacional de educación superior. Por otra parte, el grupo que trabajó en la elaboración de este marco, el *Bologna Working Group on Qualifications Framework*, identificó previamente diferentes usos de los resultados de aprendizaje. A escala local, los resultados de aprendizaje deben servir a la construcción de programas o de unidades de enseñanza, de prácticas pedagógicas y de modalidades de evaluación. A escala nacional, los resultados de aprendizaje deben proveer informaciones sobre los programas a través de los marcos nacionales de cualificación y evaluación de la calidad

de la enseñanza superior. A escala internacional, los resultados de aprendizaje deben asegurar la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones, por medio del marco de Bolonia y el MEC (Adam, 2004).

El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente

El conjunto de instrumentos descritos en las secciones precedentes contribuye a dibujar la estructura del espacio europeo de la enseñanza superior. Ellos constituyen puntos de paso obligados para la coordinación de los actores, promoviendo la transparencia, la comparabilidad, la estandarización y la convergencia de prácticas, permitiendo así, la puesta en relación de los sistemas de enseñanza superior.

Otro instrumento importante que no concierne exclusivamente a la enseñanza superior, es el MEC (DOCE, 2008), correspondiente al instrumento más emblemático de la política europea de aprendizaje permanente según el cual lo que interesa es el reconocimiento de las cualificaciones de los individuos, y no la manera como ellas han sido adquiridas. La Comisión Europea distingue a este respecto la educación formal, no formal e informal. La educación formal refiere a toda forma de aprendizaje reconocido por los poderes públicos (educación y formación profesional). La educación no formal refiere a las formas de aprendizaje no reconocidas por los poderes públicos (formaciones privadas). La educación informal concierne a la valorización de las certificaciones de la experiencia (Comisión europea, 2000).

El MEC define los indicadores genéricos transversales (saberes, aptitudes, competencias) repartidos en ocho niveles. El objetivo de este marco es el de posicionar las cualificaciones, de las más elementales (nivel 1) a las más avanzadas (nivel 8), descritas como resultados de aprendizaje y probadas mediante certificaciones. El MEC se presenta como un instrumento neutro de transparencia y de traducción que permite el reconocimiento de las cualificaciones, de una forma de aprendizaje a otra, en el seno de un mismo país o entre países. Cada país entonces, adquiere el deber de construir su propio marco nacional de cualificaciones (MNC) en correspondencia con el MEC. El posicionamiento de una cualificación en el seno de un MNC corresponde a un posicionamiento en el seno del MEC. De esta manera, las cualificaciones son transferibles de un MNC a otro, por intermedio del MEC. El objetivo explícito de este instrumento es el de asegurar la movilidad de trabajadores y de educandos.

Los niveles 5,6, 7 y 8 del MEC son presentados como compatibles con el ciclo

corto del primer ciclo, los primero, segundo y tercer ciclos del marco de Boloña, respectivamente. De esta manera, el MEC vincula los sistemas europeos de educación superior con otras formas de aprendizaje y de certificación de la experiencia. Al operar esta relación, el CEC opera igualmente la puesta en relación del proceso de Boloña con la política europea de aprendizaje permanente, inscrita en la estrategia de Lisboa para el periodo 2010-2020, y Europa 2020 por el periodo 2010-2020. El espacio europeo de enseñanza superior se encuentra integrado en una red más amplia de producción y de certificación de las competencias expresadas en resultados de aprendizaje (Souto Lopez, 2016).

Nuevamente, los resultados de aprendizaje son aquí un lenguaje que describe en forma estandarizada las competencias adquiridas por los individuos en la educación formal, no formal o informal. El fin perseguido es la producción de “ciudadanos activos” (Comisión Europea, 2000).

La visión de los actores belga-francófonos

La importación de instrumentos de acción pública

Los instrumentos europeos evocados en este trabajo son formalmente no obligatorios. Los Estados miembros son libres de importarlos o no, no obstante, estos instrumentos orientan fuertemente su acción. El MEC se concretizó en la Bélgica francófona en el Marco francófono de certificaciones (MFC). El marco de Boloña fue importado bajo la forma de un Marco de certificaciones de la enseñanza superior (MCES). El aseguramiento de la calidad vio la luz en 2002 mediante la creación de una Agencia para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior (AEQES – Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur). Por otra parte, ésta fue reformada en 2008 con el fin de conformarse a los ESG y ser acreditada por el ENQA (Souto Lopez, 2012). Los ECTS, los complementos de diploma, y los resultados de aprendizaje fueron generalizados en todos los establecimientos de enseñanza superior.

Con excepción del MFC (Souto Lopez, 2015), todos los instrumentos fueron importados en conformidad con el modelo europeo. El análisis de los documentos relativos a la importación de estos instrumentos en la Bélgica francófona y las entrevistas a los actores implicados en esta importación, muestran que los poderes públicos están en una lógica de la conformidad. No se trata de buscar integrar los sistemas belga-francófonos de aprendizaje y certificación de la experiencia a una vasta

red europea de producción y de certificación de las competencias con el objetivo de producir ciudadanos activos y de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento. Se trata de algo mucho más prosaico: conformarse a las prescripciones europeas, vistas como una forma de obligación, al menos cuando dichos instrumentos no afecten los equilibrios de las relaciones de fuerza inscritas en la estructura institucional de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia. De este modo, todos los instrumentos importados, con la excepción del MFC, participan a la inscripción del sistema de enseñanza superior belga-francófono en una vasta red de producción y de certificaciones de competencias.

La promoción de los resultados de aprendizaje por las universidades

La generalización de los resultados de aprendizaje en la educación superior belga-francófona no fue posible, sino porque ella recibió el apoyo de los actores representativos del sector de educación superior que, por lo demás, anticiparon la legislación. Este apoyo es el resultado de una historia particular, la del desarrollo de la pedagogía universitaria a partir de los años 1990 (Souto Lopez, 2016). Esta historia belga-francófona está imbricada con otra internacional, relativa al desarrollo de una corriente francófona de pedagogía, el constructivismo, construida ésta en torno al enfoque por competencias (Monchatre, 2008).

Las facultades de ingenierías y de medicina contribuyeron considerablemente a la expansión de los pedagogos en su universidad. Aquellos, siendo en el inicio solicitados para ayudar en la puesta en marcha de las innovaciones pedagógicas, fueron ocupando progresivamente puestos administrativos importantes, a partir de los cuales contribuyeron a definir la política pedagógica de su universidad (Souto Lopez, 2016). Si el enfoque por resultados de aprendizaje no se confunde con el enfoque por competencia, los instrumentos europeos han sido la ocasión para intentar generalizar este último. La UCL desarrolló un proyecto piloto en 2009 para introducir los resultados de aprendizaje. Las facultades concernidas eran la Escuela de ciencias dentales, la Escuela politécnica de Lovaina y la *Louvain School of Management* (UCL 2011). La ULg siguió en 2012. Su objetivo fue primero, el de conservar los sellos ECTS y Complementos de diploma extendidos por la Comisión Europea, y que exigen la redacción de referenciales de resultados de aprendizaje (IFRES, s.f.). Por último, la ULB fue la más reticente vis-a-vis de los resultados de aprendizaje, porque este enfoque, de tradición anglosajona, era

considerado como una vuelta a los principios pedagógicas behavioristas.

Sin embargo, los discursos de los actores encargados de introducir los resultados de aprendizaje en sus universidades convergen. Todos privilegian un enfoque por competencias y los resultados de aprendizaje son una manera de conseguirlo. Para las autoridades académicas, los resultados de aprendizaje son una herramienta de gestión a partir de la cual es más fácil gestionar los programas y el trabajo de los profesores. Para los expertos en pedagogía, los referenciales de los resultados de aprendizaje permitirían reforzar la coherencia de los programas, clarificar el contrato didáctico a fin de favorecer el logro de los estudiantes, favorecer la inserción socio-profesional de personas diplomadas.

Los actores entrevistados nunca hicieron referencia al proyecto de sociedad europea, ni a la voluntad de integrar la educación superior belga-francófona en una vasta red europea de producción y de certificación de las competencias, ni de formar ciudadanos activos capaces de actualizar sus competencias permanentemente en función de las necesidades de cualificación del mercado del trabajo. Estamos ante todo en un registro de la eficacia y de la equidad: ¿cómo mejorar la calidad de los programas y los aprendizajes de los estudiantes? La legitimación del enfoque por resultados de aprendizaje no es el de formar ciudadanos activos capaces de adaptarse continuamente a las transformaciones rápidas del mercado del trabajo en vistas de asegurar la prosperidad de la Unión Europea en el marco de una economía del conocimiento.

Conclusión

La primera hipótesis planteada en la introducción sostiene que la convergencia de las prácticas de los actores se consigue por la libertad que ellos disponen de recurrir a universos de significados diferentes. La segunda hipótesis plantea que la coordinación de los actores está asegurada por los objetos, en este caso, los instrumentos de acción pública descritos en este artículo. Si esta coordinación adquiere una autonomía relativa, ello no impide que la Comisión europea logre dar una dirección al trabajo de los actores por medio de estos instrumentos, algunos de los cuales construyó directamente, y otros los sostuvo de manera más informal.

Cada instrumento europeo que fue presentado, se inscribe en una política pública particular y crea una configuración de actores vinculados en una cadena de interdependencias. Por ejemplo, el MEC demanda que cada país posicione en su marco

nacional las certificaciones de los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, haciendo corresponder las posiciones de este marco con aquellas del MEC. Ello exige movilizar toda una serie de actores, vinculado a ministerios, a la administración pública, a la educación, a la formación profesional, a diversas comisiones y órganos consultivos, a los operadores de formación y de enseñanza, etc. Lo mismo ocurre para los otros instrumentos. El marco de Boloña necesita el mismo trabajo de posicionamiento y de correspondencia en un marco nacional, pero también una correspondencia con el MEC y el MNC. La evaluación de la calidad de la enseñanza superior pasa por la constitución de una agencia nacional de evaluación, la instalación de procedimientos de evaluación, el llamado de expertos, implicar a comisiones de programas de enseñanza, de administración de los establecimientos concernidos por la evaluación, etc.

Cada instrumento instauration entonces, una configuración de actores que pueden nunca encontrarse, siendo por caso que estos se sitúan en cadenas de interdependencia largas. Por otra parte, la puesta en relación de los instrumentos tiene como consecuencia la conexión de cadenas de interdependencia. Además de evaluar la calidad de un programa de enseñanza, una agencia nacional de evaluación de la calidad de la enseñanza superior, puede también verificar que el nivel del programa corresponde a una posición en el marco nacional de la enseñanza superior, en el marco nacional de las cualificaciones.

Los instrumentos así vinculados producen una infraestructura invisible (Star & Griesemer, 1989) de coordinación, asegurada por la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje. Se asiste así a un doble movimiento: los resultados de aprendizaje son apropiados de forma diferenciada por los actores según el significado que estos le imprimen. Esta puesta en práctica de los resultados de aprendizaje asegura al mismo tiempo la puesta en práctica de los instrumentos, y estos constituyen puntos de paso obligados de coordinación del trabajo de actores heterogéneos en una vasta escala.

Los resultados de aprendizaje se caracterizan así, por una flexibilidad interpretativa según los actores que los promueven y las finalidades que ellos persiguen. Para la Comisión Europea, los resultados de aprendizaje son una manera de describir, de modo estandarizado, las competencias de los individuos y, así, poner en relación los sistemas de aprendizaje y certificación de la experiencia, tanto al interior de un país como entre los países europeos. El objetivo es integrar el mercado del trabajo europeo,

alcanzar el pleno empleo al formar mano de obra flexible, móvil, adaptable y empleable, y contribuir al crecimiento económico. Los resultados de aprendizaje son un elemento técnico de ejecución, y para interrelacionar un conjunto de instrumentos de acción pública, apuntando a la realización del proyecto de sociedad europea, con una visión muy utilitarista del rol de la formación de mano de obra altamente calificada, a cargo de los sistemas de enseñanza superior.

Del lado de las autoridades políticas belga-francófonas, los resultados de aprendizaje importan poco. Lo que importa es sobre todo el carácter técnico de los instrumentos europeos, frente a los cuales predomina una lógica de conformidad. Estos instrumentos existen y los actores políticos sienten la necesidad de importarlos, incluso si ellos reprueban la visión estrictamente utilitarista del rol de la educación superior, contraria a la visión humanista de la cual ellos serían más cercanos.

Para las autoridades académicas y los consejeros pedagógicos encargados de la puesta en práctica de los resultados de aprendizaje en sus universidades, estos son vistos como una herramienta de gestión de los programas y del trabajo de los profesores, pero también un enfoque pedagógico al servicio de mejorar los aprendizajes, reforzar la coherencia de los programas, favorecer la inserción socio-profesional, favorecer la igualdad de oportunidades, promover la generalización de un enfoque por competencias.

De esta manera, los resultados de aprendizaje permiten a categorías de actores heterogéneos perseguir finalidades propias, incluso si ellos no comparten las mismas visiones del rol de la educación superior. Estos actores establecen una alianza objetiva para la promoción de los resultados de aprendizaje, reforzándose así mutuamente: es porque la pedagogía universitaria posee particularmente un buen desarrollo en la Bélgica francófona, que los instrumentos europeos pudieron importarse fácilmente; gracias a aquellos, los expertos en pedagogía ven su posición reforzada en las instituciones de enseñanza superior.

Hay aquí en efecto, un trabajo de coordinación de los actores: los consejeros pedagógicos no son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, pero ella no puede darse si los establecimientos de educación superior no definen referenciales de los resultados de aprendizaje. Por su parte, los poderes públicos son responsables de la puesta en práctica de los instrumentos europeos, que consiguen mediante la legislación de su instalación. Las autoridades académicas apoyadas por los pedagogos, aseguran la generalización de los resultados de aprendizaje en sus

establecimientos y la aplicación de los instrumentos europeos importados en la Bélgica francófona

El trabajo de los consejeros pedagógicos resulta así una condición necesaria para poner en marcha la política europea de aprendizaje permanente. En otras palabras, no importa que los actores belga-francófonos adhieran al proyecto de sociedad europea tal como éste ha sido definido. Muy por el contrario, y de forma un poco paradójica, es porque estos resultados de aprendizaje admiten finalidades diversas y significados diferentes, que ellos son susceptibles de ser apropiados por los actores, y actuar en conformidad con aquello que un actor hegemónico, en este caso, la Unión Europea, espera de ellos.

Sin embargo, esta divergencia de interpretaciones y finalidades posibles permanece limitada a la arquitectura del objeto-frontera: cualesquiera sean los universos de sentido y la finalidad perseguida, la formalización del uso técnico de los resultados de aprendizaje es invariablemente la misma. Los resultados de aprendizaje son un concepto pedagógico que sirve para describir los niveles de competencias y a partir de los cuales se definen los objetivos de aprendizaje que deben orientar la construcción de los programas de enseñanza, orientar actividades de aprendizaje, y modos de evaluación de los estudiantes. Es lo que los pedagogos llaman el alineamiento pedagógico: la adecuación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje, y los modos de evaluación.

Ello tiene implicaciones profundas sobre el modo de concebir la profesión docente. Los profesores son invitados a ponerse de acuerdo para definir en conjunto un programa de enseñanza, el contenido de cada curso, y sus complementariedades, para evitar redundancias entre los cursos. Es decir, definir el enfoque del programa. Esta tecnificación de la educación tiene como consecuencia profesores que deben, desde entonces, someterse a la autoridad de los expertos pedagógicos, todo lo cual afecta su identidad profesional. El análisis que aquí propusimos merecería, por cierto, prolongarse, mediante un examen de los modos de apropiación del enfoque por resultados de aprendizaje, por parte de los profesores, pero también de los estudiantes.

Bibliografía

ADAM, S. (2004). Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning

- outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre) Edinburgh, Scotland, 1-2 July.
- BAUDOT, P.-Y. (2011). L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975). *Revue française de science politique*, 61(1), 79-103.
- BAUDOT, P.-Y. (2014). *Le temps des instruments*, En C. HALPERN, P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (comps.), L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets (193-236). Paris : Presses de Sciences Po.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, È. (2011/1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOLTANSKI, L. y THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BOURBLANC, M. (2011). Des instruments émancipés. La gestion des pollutions agricoles des eaux en Côtes-d'Armor au prisme d'une dépendance aux instruments (1990-2007), *Revue française de science politique*, 61(6), 1073-1096.
- CONSEJO EUROPEO. (2000). *Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*.
- COMISIÓN EUROPEA. (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, SEC(2000) 1832, Bruselas, 30 de octubre.
- (2009). *Guía del usuario del ECTS*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMUNICADO DE BERLÍN. (2003). “Educación Superior Europea”, *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003*.
- COMUNICADO DE LONDRES. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, 18 de mayo.
- CROCHÉ, S. (2010). *Le pilotage du processus de Bologne*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino*

Unido, 25 de mayo.

- DOCE [DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS]. (2008). *Recomendación 2008/c 111/01/ce del Parlamento europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE)*.
- DOUE [DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA]. (2004) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*, C310, 16 de diciembre.
- EC [EUROPEAN COMMISSION]. (2005) *ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*. Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.
- EPL [ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE LOUVAIN]. (2010). *Construction d'un référentiel de compétences pour 3 Masters de l'Ecole polytechnique de Louvain : une expérience pilote pour les autres programmes de l'UCL. Rapport « User-guide »*, Fonds de développement pédagogique (2008-2009).
- GONZALEZ, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- JACQUOT, S. (2006). L'instrumentation du gender mainstreaming à la Commission européenne : entre 'ingénierie sociale' et 'ingénierie instrumentale'. *Politique européenne*, 3(20), 33-54.
- IFRES [INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR], s.f., *Développer les compétences à l'université. Appel à projets IFRES 2011*. Documento PDF consultado el 6/2/14 en : http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/?q=system/files/ifres_appel_compétences_2011_final.pdf
- LASCOUMES, P. Y LE GALÈS, P. (2004). *Introduction : L'action publique saisie par les instruments*. En P. LASCOUMES y P. LE GALÈS (dir.), *Gouverner par les instruments* (11-44). Paris : Presses de Science Po.
- MB [MONITEUR BELGE]. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*, 18 décembre, 99347-99419.
- MONCHATRE, S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. Note de recherche*. Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- RAVINET, P. (2011). La coordination européenne “à la bolognaise”. Réflexions sur l’instrumentation de l’espace européen d’enseignement supérieur. *Revue française de science politique*, 61(1), 23-49.
- SOUTO LOPEZ, M. (2012). *Les cercles vertueux de l’économie de la connaissance*. En J.-É CHARLIER, S. CROCHÉ Y B. LECLERCQ (comps), Contrôler la qualité dans l’enseignement supérieur (297-326). Louvain-la-Neuve : Academia.
- (2015). Les impacts domestiques du cadre européen des certifications : controverses autour d’un instrument. *Dynamiques régionales*, n° 2, 44-55.
 - (2016). *Acquis d’apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*. Louvain-la-Neuve: Academia.
- STAR, S.L. y GRIESEMER, J.R. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- TROMPETTE, P. y VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d’objet-frontière, *Revue d’anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- UCL [UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN]. (2011). *Bilan de l’année 2010-2011. Rapport d’activités 2010-2011*.