

Espai Europeu
del Coneixement

Tendències IV:

Les universitats europees
implementen Bolonya

SYBILLE REICHERT CHRISTIAN TAUCH



Generalitat de Catalunya
Departament d'Universitats, Recerca
i Societat de la Informació



Tendències IV: Les universitats europees implementen Bolonya

Un informe de l'EUA

Escrit per:

Sybille Reichert Christian Tauch

BIBLIOTECA DE CATALUNYA - DADES CIP

Reichert, Sybille

Tendències IV : les universitats europees implementen Bolonya

Tít. orig.: Trends IV : European universities implementing Bologna

I. Tauch, Christian II. European University Association III. Consell Interuniversitari de Catalunya IV. Títol

1. Universitats - Unió Europea, Països de la - Avaluació 2. Ensenyament universitari - Finalitats i objectius - Unió Europea, Països de la 3.

Ensenyament universitari - Investigació - Unió Europea, Països de la 4.

Política educativa - Unió Europea, Països de la

378(4-6)

Generalitat de Catalunya

Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació

Consell Interuniversitari de Catalunya

Títol original: *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*

Autor: EUA, European University Association

Traducció: T&S

Disseny i maquetació: gemmaxinsòlit

Impressió: Ampans

Edició: Barcelona, juny de 2005

Tiratge: 1.000 exemplars

Dipòsit legal: B.29038-2005

ÍNDEX



Pròleg	7
Agraïments	9
Resum	11
Llista d'acrònims	14
1. Introducció	15
1.1. Introducció	15
1.2. Metodologia	15
2. Estructura de la titulació universitària de dos cicles	19
2.1. Implementació dels dos cicles en l'àmbit estatal	19
2.2. Actituds a les institucions d'educació superior envers les titulacions de grau i de màster	20
2.3. Títols de grau	21
2.4. Títols de màster	23
2.5. Titulacions conjuntes	24
2.6. Reforma curricular: mòduls	25
2.7. Reforma curricular: resultats de l'aprenentatge	26
2.8. Accés a l'educació superior, progressió a través del sistema	26
2.9. Reptes per al futur	27
3. Reconeixement	31
3.1. Mobilitat d'estudiants	31
3.2. Mobilitat del personal	32
3.3. ECTS	32
3.4. Suplement al Diploma	33
3.5. Reconeixement de la mobilitat d'intercanvi	33
3.6. Reconeixement de les qualificacions no formals/no acadèmiques	34
3.7. Reconeixement de les titulacions estatals	35
3.8. Reconeixement de les titulacions estrangeres	35
3.9. Reptes per al futur	35
4. Millora i assegurament de la qualitat	39
4.1. Qualitat i les reformes de Bolonya	39
4.2. Processos interns d'assegurament de la qualitat en les IES europees	39
4.2.1. Participació dels estudiants en l'avaluació de la docència	40
4.2.2. Control de l'èxit i l'abandó	40
4.2.3. Recerca: l'ús de la revisió d'experts	40
4.2.4. Administració, servei de suport, relacions externes i internacionals	42
4.3. La relació entre l'assegurament de la qualitat interna i externa	42
4.4. L'eficàcia relativa dels processos d'assegurament de la qualitat	42
4.5. Límits a la millora de la qualitat	43
4.6. Reptes per al futur	45

5. La relació de les reformes de Bolonya amb la recerca i la formació investigadora	47
5.1. Implicacions de les reformes de Bolonya per a la recerca i la formació investigadora	47
5.2. La relació de les reformes de Bolonya amb la formació investigadora	47
5.3. L'impacte de les reformes de Bolonya en la recerca de les IES	51
5.4. Reptes per al futur	53
6. Implementació de Bolonya a les institucions d'educació superior: factors d'èxit i reptes sistèmics	55
6.1. Implementació de Bolonya: els factors d'èxit	55
6.2. Les reformes de Bolonya com a reptes sistèmics	62
6.3. Reptes per al futur	64
7. Apèndixs	67

PRÒLEG



Tendències IV proporciona l'única anàlisi d'àmbit europeu sobre la manera com les universitats responen als reptes de la implementació de les reformes de Bolonya. Després de constatar el suport que ha rebut arreu la reforma, l'informe descriu els avenços assolits i identifica les qüestions que encara cal tractar. Per tant, es tracta d'una publicació significativa per a totes les parts implicades en l'educació superior europea, tant les universitats i els estudiants com els governs, les empreses i la indústria, així com altres parts interessades.

Tendències IV també és l'informe de les universitats europees per a la reunió dels ministres europeus d'educació celebrada a Bergen els dies 19 i 20 de maig de 2005 amb l'objectiu de debatre la propera fase del procés de Bolonya. Per consegüent, reflecteix les qüestions tractades en l'exercici de balanç governamental formal, és a dir, les tres prioritats exposades en el Comunicat de Berlín: estructures de les titulacions, qualitat i reconeixement. A més, *Tendències IV* analitza el lligam entre l'educació superior i la recerca, sobretot en relació amb els programes de doctorat, punt que també es troba inclòs en el Comunicat de Berlín i és de gran importància per a les universitats.

A mig camí de l'horitzó de 2010 fixat per a la realització de l'Espai Europeu d'Educació Superior, l'informe demostra d'una manera molt concreta que actualment el procés de Bolonya és objecte d'un canvi d'orientació, que ha passat de la introducció de la legislació marc que ha tingut prioritat fins ara a l'assegurament d'una instauració reeixida i sostenible a les mateixes institucions.

L'elaboració de *Tendències IV* és fruit d'un esforç col·lectiu que no hauria estat possible sense la implicació i el compromís de moltes persones i institucions procedents de diferents països. Volem agrair el temps i l'esforç dedicat per part de tots els encarregats d'organitzar visites, d'emplenar qüestionaris, així com els participants en les entrevistes. En concret, l'EUA voldria agrair a l'equip d'investigadors que van dur a terme les visites de camp i a les conferències estatals de rectors que, a banda d'organitzar aquestes visites també van facilitar un gran cabal d'informació preliminar.

En concret donem les gràcies, naturalment, als dos autors, Sybille Reichert i Christian Tauch, no només per avenir-se a dur a terme aquesta tasca enorme i complexa amb tan poc temps, sinó també per la seva dedicació i perseverança a través de tot el projecte. Tots dos han treballat de manera activa des de la concepció inicial de *Tendències IV*, contribuint al desenvolupament de la metodologia, participant en les visites de camp de recerca, analitzant el cabal d'informació recollida de les institucions, i finalment redactant un informe clar i transparent.

És reconfortant veure com les universitats europees són capaces de treballar conjuntament d'una manera tan eficaç per presentar aquesta imatge clara de les qüestions i els reptes concrets que hi ha més enllà. Els resultats d'aquest informe seran de gran ajuda per donar forma a les activitats de l'EUA en els propers anys.

Professor Georg Winkler
President de l'EUA

AGRAÏMENTS



Aquest estudi no hauria estat possible sense el suport d'una sèrie d'institucions i individus que van tenir la voluntat de prendre's seriosament les reformes de Bolonya tot centrant-se en les realitats institucionals. En primer lloc i per davant de tot, l'estudi va comptar amb el suport financer de la Comissió Europea. No s'hauria pogut dur a terme sense l'ajut flexible i diligent d'un equip d'experts europeus que han realitzat les visites de camp a moltes institucions europees d'educació superior, les quals van constituir la base principal de les dades de l'estudi. Es van haver de cenyir a una ajustada agenda d'entrevistes a diversos grups institucionals, resumir tot un seguit de diferents perspectives sense reduir-les i presentar els informes amb un termini molt reduït. A més, van tenir molt poc marge per compartir les seves reflexions un cop finalitzada tota la ronda de visites. Sense la seva dedicació, i les seves observacions detallades, aquest estudi no s'hauria pogut dur a terme.

Tendències IV hauria estat molt menys informatiu i representatiu sense l'*input* del Grup de Coïmbra que tan amablement es va avenir a dur a terme catorze visites de camp addicionals a les seves institucions membre. Els resultats d'aquests informes van completar els organitzats per l'EUA d'una manera molt útil i nosaltres volem fer palès el nostre agraïment al Grup de Coïmbra per la seva participació activa.

També agraïm el gran suport rebut de les conferències estatals de rectors, en concret dels experts estatals que van acompanyar els experts europeus a les seves visites de camp, ajudant-los a copsar les particularitats del panorama de l'educació superior estatal i dels debats actuals.

Finalment, els autors voldrien agrair l'assessorament immensament útil i el suport editorial rebut del secretariat de l'EUA, en concret, Kate Geddie, David Crosier, Andrée Sursock i Lesley Wilson. Com que les dades de *Tendències IV* havien de ser analitzades i sintetitzar-ne els resultats essencials en un marge de temps molt reduït, l'incansable suport intel·lectual (i emocional), el sentit entusiasta del procés polític que configura el teló de fons d'aquest estudi, i en darrer terme però no per això menys important, la cura editorial a càrrec de l'EUA van ser vitals per a la supervivència dels autors i van contribuir a convertir aquesta intensa experiència en una bona estona.

Sybill Reichert, Christian Tauch

Des que va finalitzar el seu doctorat a la Universitat de Yale, ja fa deu anys que **Sybill Reichert** treballa de consultora de política d'educació superior per a universitats individuals, ministeris d'educació, la Comissió Europea i l'Associació d'Universitats Europees, centrant-se en qüestions de desenvolupament estratègic, internacionalització i reformes organitzatives de les universitats d'Europa des d'una perspectiva comparativa en l'àmbit internacional. Va ser coautora de l'informe *Tendències III* de l'EUA l'any 2003. Responsable de la planificació estratègica a l'ETH de Zuric fins a començament d'aquest any, Reichert ha creat la seva pròpia empresa de consultoria política i estratègica en educació superior.

Christian Tauch treballa des de 1995 per a la Conferència de Rectors Alemanys de Bonn i actualment és el cap del "Departament Internacional" i del "Departament d'Estudis i Recerca d'Alemanya i la UE". És coautor de diversos estudis relacionats amb el procés de Bolonya, entre els quals s'inclouen els informes previs de *Tendències II* i *III*, així com l'estudi de l'EUA sobre els títols de màster i les titulacions conjuntes a Europa.

Per ampliar informació sobre els informes de *Tendències*, visiti la web de l'EUA: www.eua.be

RESUM



1. Tendències IV: Les universitats implementen Bolonya. *Tendències IV* ha estat assumit a través d'una exhaustiva recerca de camp, amb 62 visites de camp a universitats (amb el sentit més ampli de la paraula) al centre de recollida d'informació. Si bé els resultats de la recerca continguts en l'informe són de naturalesa qualitativa, i per tant no ofereixen certesa estadística, *Tendències IV* ofereix una instantània exhaustiva i actualitzada de l'estat d'implementació de les reformes de Bolonya a les universitats d'Europa.

2. El suport a la reforma: Les dades relatives a les actituds envers la reforma a les universitats contrasten significativament amb els punts de vista expressats pels líders institucionals tan sols fa dos anys a través del qüestionari de *Tendències III*. L'acceptació general de la necessitat de reformes sembla àmpliament difosa a les universitats. De fet, moltes institucions han fet grans esforços per «interioritzar» el procés de reforma, amb la incorporació de les qüestions de Bolonya en les seves pròpies estratègies i les activitats institucionals. En molts casos, les reformes són reconegudes com una oportunitat per abordar els problemes que ja fa temps que se sap que existeixen. La percepció aclaparadora de les visites de camp és que els agents de les institucions s'estan enfrontant i lluitant actualment amb els reptes de la implementació amb compromís i energia.

3. El plantejament de la reforma: La crítica de les reformes des de l'àmbit de les mateixes universitats tendeix a no prioritzar l'objectiu de la reforma –hi ha un consens considerable sobre la necessitat del canvi–, sinó més aviat en quina mesura es dona suport a les reformes. Sovint la implementació es veu obstaculitzada per la manca de l'autonomia institucional necessària per prendre decisions clau o els recursos financers addicionals perquè les universitats puguin fer front a un exercici de reestructuració d'aquestes característiques i les noves tasques que han sorgit com a part de les reformes. Alhora, el paper del lideratge dins les universitats també és crític: en aquells casos que el lideratge proporciona un suport sòlid i positiu al procés, donant cabuda a la deliberació interna, els avenços són més uniformes.

4. La introducció de tres cicles: S'han fet uns progressos considerables quant a la introducció d'estructures de

tres cicles arreu d'Europa, tot i que encara hi ha alguns obstacles legislatius a la reforma estructural en alguns dels països cinc anys després de la signatura de la Declaració de Bolonya. Moltes institucions, però, actualment se situen el bell mig del procés de transició. El canvi estructural ha d'anar juntament amb el nou desenvolupament adequat dels currículums, la qual cosa sovint no s'ha dut a terme. De vegades hi ha confusió pel que fa als objectius dels estudis de primer cicle (que molts erròniament consideren una versió comprimida dels anteriors programes de cicle llarg) i en molts casos les institucions i el món universitari no han disposat del temps suficient per fer front a les reformes d'una manera exhaustiva i beneficiar-se de les oportunitats ofertes a través de la reestructuració curricular.

5. L'impacte de les reformes estructurals: Massa sovint, Bolonya encara és concebuda essencialment com un procés d'harmonització d'estructures de les titulacions. *Tendències IV* il·lustra que, tot i que s'està avançant molt, el procés d'acostament cap a un sistema comprensiu de tres cicles arreu d'Europa és una transformació cultural i social summament complexa que ha instaurat una cadena d'avenços amb la seva pròpia dinàmica en diferents contextos. Si bé els canvis en la durada dels estudis es poden descriure fàcilment, la quantificació de la seva significació i el seu impacte requereixen una anàlisi molt més exhaustiva i sofisticada: per exemple, l'acceptació de les noves qualificacions de primer cicle a la societat, l'àmbit fins al qual aquestes noves qualificacions satisfan les necessitats del mercat laboral i les implicacions d'un canvi pedagògic cap a l'aprenentatge centrat en l'estudiant.

6. Ocupabilitat dels titulats de primer cicle: A la majoria d'universitats visitades es van expressar inquietuds sobre l'ocupabilitat dels titulats de primer cicle. De fet, en els països que s'aparten d'un primer cicle llarg, molts catedràtics encara no estan preparats per confiar plenament en les noves qualificacions del primer cicle i amb freqüència recomanen als seus estudiants continuar en l'educació superior fins a la fi del segon cicle. D'altra banda, les institucions de països on les reformes estructurals van començar abans notifiquen l'existència de força menys problemes d'acceptació de titulats de primer cicle al mercat laboral –la qual cosa indica que

els països que tenen dificultats es troben potser simplement en una fase més preliminar d'una transició normal. Malgrat tot, també hi ha diferències significatives entre les disciplines. Les dades també revelen que cal un debat públic més ampli sobre les reformes i suggereixen que les autoritats públiques s'estan quedant enrere quant a l'adaptació de les seves estructures de carreres per incloure les qualificacions del nou primer cicle. Els organismes professionals – especialment a les professions regulades – també tenen un paper important. L'informe inclou ambdós exemples d'àrees en les quals els organismes professionals encoratgen nous programes, i altres on hi ha obstacles importants. Moltes institucions pròpiament tampoc no estan abordant seriosament les necessitats dels empleadors locals, regionals, estatals i internacionals a l'hora d'elaborar els seus nous programes d'estudi.

7. Potenciació de la qualitat: Els resultats de l'estudi fan palès que les universitats són cada vegada més conscients de la importància de millorar la qualitat de les seves activitats, i això s'expressa en un ampli ventall de processos que van més enllà de les respostes formals i obligatòries als requisits de l'assegurament de la qualitat externa. Si bé és indubtable la necessitat d'una millor cooperació entre institucions i organismes responsables en qüestions d'assegurament de la qualitat, *Tendències IV* assenyala una sèrie d'altres factors, entre els quals s'inclou la participació dels estudiants, que tenen una influència molt directa sobre la millora de la qualitat. Cal destacar que hi ha indicis clars que l'èxit en la millora de la qualitat en el marc de les institucions té correlació directa amb el grau d'autonomia institucional. Les institucions que exhibeixen la major propietat pel que fa als processos de qualitat interns també són aquelles que gaudeixen de major autonomia funcional.

8. Reconeixement de les qualificacions: Les millores qualitatives es consideren una de les claus d'un reconeixement més automàtic de les qualificacions arreu d'Europa. Les visites de camp revelen que s'estan fent uns avenços considerables en el reconeixement, però novament cal fer més per tal de garantir un ús sistemàtic de les eines de transparència comunament acordades de Bolonya, en concret, l'ECTS i el Suplement al Diploma.

El Suplement al Diploma s'està introduint a tots els països visitats, en línia amb el compromís del Comunicat de Berlín, però a més dels problemes tècnics, el repte de facilitar una informació clara sobre els resultats de l'aprenentatge es manté. L'ECTS s'utilitza de manera generalitzada per a «la transferència d'estudiants» i, en general, sembla funcionar bé. Encara se sol percebre, però, com una eina per traduir els sistemes estatals en un llenguatge europeu, més que no pas com a tret central del disseny curricular. Per tant, la consolidació dels esforços envers la racionalització d'aquestes eines europees a les institucions europees continua essent una prioritat.

9. El lligam entre l'educació superior i la recerca: En relació amb les tasques de docència i recerca, les institucions i els catedràtics sovint experimenten estrebades en diferents direccions per les demandes conflictives que se'ls exigeixen. Segons molts catedràtics, la prioritat necessària sobre els currículums de reestructuració, els reptes del disseny de nous programes d'estudi i la implantació d'un assessorament i suport addicionals per a una educació centrada en l'alumne que sigui més flexible han significat disposar de menys temps que abans per poder dedicar a les seves activitats de recerca. Això és un motiu concret de preocupació en vista de la conscienciació creixent en l'àmbit europeu de la necessitat de potenciar l'atractiu de les carreres investigadores i subratlla la importància d'enllaçar els programes d'educació superior i recerca. Fins ara hi ha pocs indicis que aquest discurs s'hagi traduït en una acció concreta i se li hagi atorgat prioritat a les universitats.

Conclusions

10. Tendències IV revela que la reforma i la innovació continuades ja han esdevingut una realitat, i l'única opció seriosa, a moltes universitats, i que s'estan combinant molts factors per influir en la naturalesa i l'èxit d'aquests processos complexos. Si les reformes han de tenir èxit, cal que hi hagi una conscienciació molt més gran de tota la societat que aquest període actual representa un desplaçament cultural important que transforma les nocions arrelades d'educació superior i que la implementació de les reformes d'una manera



sostenible requereix **temps i suport**. Cal que els governs siguin sensibles al fet que els objectius no s'assoliran simplement amb un canvi de legislació. Les institucions necessiten una autonomia més funcional com a condició fonamental per a una reforma amb èxit i acceptar que això implica l'enfortiment de les estructures de governança, lideratge institucional i gestió interna. Cal abordar la qüestió del finançament de la reforma i així

mateix les qüestions més àmplies d'inversió en educació superior com a mitjà de les demandes de desenvolupament de les societats de coneixement europees. Al capdavant, la solidesa d'Europa procedeix de la concepció de l'educació superior com a responsabilitat pública que respon a les necessitats col·lectives, i això requereix el compromís envers una base de finançament públic sostenible a llarg termini.

LLISTA D'ACRÒNIMS

APEL	Accreditation of prior experiential learning (Acreditació i avaluació de l'aprenentatge experiencial previ)
APL	Accreditation of prior learning (Acreditació de l'aprenentatge previ)
ECTS	European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits)
EEES	Espai Europeu d'Educació Superior
ENIC	European Network of Information Centres (Xarxa Europea de Centres d'Informació)
EER	Espai Europeu de Recerca
EUA	European University Association (Associació d'Universitats Europees)
IES	Institucions d'educació superior
LLL	Lifelong learning (Aprenentatge al llarg de la vida)
NARIC	National Academic Recognition Information Centres (Centres d'Informació Estatal sobre el Reconeixement i la Mobilitat Acadèmics)
QA	Quality assurance (Assegurament de la qualitat)

1. INTRODUCCIÓ



1.1. INTRODUCCIÓ

La Declaració de Bolonya de 1999 ha iniciat el procés de reforma de més ampli abast en l'educació superior europea d'aquestes últimes dècades. La magnitud del procés afecta tant l'abast de les reformes en els àmbits europeu, estatal i institucional com al nombre creixent de països compromesos en la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) abans de l'any 2010 –que actualment compta amb 40 països i que preveu noves adhesions a la propera reunió ministerial. En aquest punt mitjà de cinc anys en el procés, la reunió dels ministres europeus d'Educació a Bergen, el maig de 2005, ofereix una oportunitat ideal per reflexionar sobre les diferents vies d'implementació per part de les institucions d'educació superior europees (IES) de les reformes de Bolonya, per veure quins avenços s'han fet i quins reptes queden pendents.

A través dels informes de *Tendències* elaborats per a les reunions ministerials que tenen lloc cada dos anys, l'Associació d'Universitats Europees (EUA) o una associació predecessora ha participat en «fer un inventari» dels canvis produïts en l'escenari de l'educació superior europea des que es va iniciar el procés de Bolonya. Es tracta d'una activitat de primer ordre per a l'EUA com a part de la seva participació activa en la conformació i el desenvolupament de l'EEES.

Els enfocaments i l'àmbit dels informes de *Tendències* han anat variant al llarg dels anys per respondre a l'evolució del procés de Bolonya i la prioritat canviant dels temes. L'objectiu principal de *Tendències IV* és donar llum a les condicions, els problemes, els reptes i els èxits amb els quals es troben les IES d'Europa en la implementació de les reformes de Bolonya. Continua atorgant la mateixa prioritat institucional que l'estudi predecessor, *Tendències 2003: Els avenços cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior*, conegut generalment amb el nom de «*Tendències III*», es van iniciar ara fa dos anys. Seguint el fil conductor de *Tendències III*, que encara se centrava principalment en la identificació de les expectatives, les opinions i els principals problemes que les IES associen amb els diferents objectius i línies d'actuació de les reformes de Bolonya, *Tendències IV* actualment s'està endinsant en una anàlisi més detallada d'aquestes

qüestions en una fase més avançada d'implantació. En concret, aquest informe analitza les maneres en què les institucions responen al procés de Bolonya, ofereix una nova perspectiva de l'impacte del procés en el desenvolupament institucional global, i analitza els graus de conscienciació i suport per a aquests canvis entre els diversos agents que participen a través de tota la comunitat universitària d'educació superior d'Europa.

A més, *Tendències IV* permet als membres de l'EUA disposar d'una informació actualitzada sobre els canvis que tenen lloc a les IES d'arreu d'Europa en aquest procés col·lectiu de reforma i serveix de guia del futur pla de treball de l'EUA de manera que aborda les necessitats més importants dels membres.

1.2. METODOLOGIA

La principal font d'informació de *Tendències IV* van ser 62 visites de camp a les IES de 29 països europeus (detallades en l'apèndix 7.1). La durada de les visites era d'un dia a un dia i mig i es duïen a terme per un equip d'experts internacionals molt versats en temes de política europea i desenvolupaments institucionals, dotats de les capacitats lingüístiques adequades per poder dur a terme pràcticament totes les visites en la llengua local. L'expert internacional comptava amb el suport d'un expert estatal designat per la conferència estatal de rectors del país amb l'objectiu d'oferir detalls sobre les condicions i els debats estatals que contextualitzen la informació institucional (que es relacionen en l'apèndix 7.2). A més, les visites de camp institucionals estaven complementades per qüestionaris de les conferències estatals de rectors respectives que proporcionaven informació de suport sobre la legislació estatal recent i els desenvolupaments duts a terme al llarg de les diferents línies d'actuació de Bolonya (apèndixs 7.3 i 7.4).

Les visites de camp consistien en la realització d'entrevistes per part dels investigadors a grups petits del si de la institució: lideratge institucional (rectors i vicerectors), degans, catedràtics, personal assistent, candidats al doctorat, estudiants i administradors. Es van formular preguntes a tots els agents institucionals en un marc comú (vegeu l'apèndix 7.5). Per raons de compatibilitat amb la redacció de l'inventari de les «prioritats

a mitjà termini» tal com s'esbossa al Comunicat de Berlín, les qüestions van tractar la implantació d'estructures de dos cicles, acords de reconeixement i processos d'assegurament de la qualitat. A més, l'EUA també va optar per plantejar-se les actituds generals amb vista a una conscienciació sobre el procés de Bolonya en el marc de la institució, així com qüestions de recerca i formació investigadora per fer un seguiment sobre el lligam reconegut entre l'EEES i l'Espai Europeu de Recerca (EER) introduïts en el Comunitat de Berlín. Cadascun d'aquests temes és abordat en aquest informe en capítols independents, amb un capítol de conclusions que identifica els factors clau de l'èxit per a la implementació, així com els reptes sistèmics que sorgeixen durant el procés.

La decisió relativa a quins països calia visitar es va regir per imperatius de recerca. Les limitacions financeres del pressupost de *Tendències IV*, del qual més de la meitat està cobert per la mateixa EUA, exclouïa la possibilitat de realitzar múltiples visites als 40 països signataris. Amb l'imperatiu de limitar el nombre global de països, es va decidir excloure aquells on només hi ha una universitat, que va ser el cas de Xipre, Islàndia, Liechtenstein, Luxemburg i Malta, ja que es va considerar més valuós gastar els recursos dels viatges per obtenir una percepció de la situació en un context estatal on hi havia la possibilitat de comparar diverses institucions implicades. L'EUA també va decidir que era massa aviat per avaluar els avenços fets per les institucions en països que han signat recentment la Declaració de Bolonya a Berlín, és a dir Albània, Andorra, Bòsnia i Hercegovina, el Vaticà, Sèrbia i Montenegro, l'antiga República Iugoslava de Macedònia i Rússia.¹

La selecció d'institucions per a les visites de camp es va basar en la creació d'una mostra teòrica de diferents tipus d'institucions (universitàries i no universitàries, exhaustives i més especialitzades, metropolitanes i regionals, de recerca intensiva i amb orientació pedagògica) però que eren fàcilment comparables quant

a la mida mínima de població d'estudiants, el perfil, l'oferta de les titulacions i el fet que disposaven d'un coordinador de Bolonya (sempre que fos possible). Això es va determinar fent al·lusió a les respostes del qüestionari *Tendències III*. Es va demanar a les conferències estatals de rectors membres de l'EUA que elegissin institucions rellevants, i en total 48 IES van participar a través d'aquest procés. La necessitat que les institucions estiguessin disposades a participar va significar, naturalment, la introducció de cert biaix; a més, el fet de ser «seleccionat» per al projecte també podria haver creat un biaix. Per tant, la mostra, en general, es presta més a una disposició i un avenç positius envers la introducció de les reformes que no pas les institucions en cada context estatal. Es va considerar que aquest biaix era legítim ja que l'objectiu de l'estudi és determinar quins reptes s'estan afrontant i valorar la naturalesa i la qualitat de les reformes dutes a terme a la llum del desenvolupament institucional i l'automillora, i no per mesurar els progressos que han fet globalment les institucions en la implementació.

El Grup de Coïmbra va contribuir generosament amb el projecte *Tendències IV* oferint-se a entrevistar les institucions membres de la seva xarxa, emprant la mateixa metodologia i preguntes que a *Tendències IV*. Les institucions del Grup de Coïmbra «es van unir» per introduir una perspectiva externa a les qüestions, i va aportar a la mostra 14 dels casos institucionals, amb la qual cosa el nombre total d'institucions participants es va xifrar en 62. Donat el fet que totes les institucions del Grup de Coïmbra involucrades eren universitats multidisciplinàries de recerca intensiva amb una orientació internacional, aquest tipus d'institució gaudeix, en certa manera, d'una representació excessiva a la mostra institucional de l'estudi.

Caldria fer un últim apunt sobre el temps limitat per al projecte, el qual es va iniciar el juny de 2004 amb el disseny investigador i va concloure a la Convenció d'Institucions d'Educació Superior de l'EUA a Glasgow

¹ L'EUA disposa d'àmplia informació sobre molts dels països balcànics arran de la realització d'avaluacions institucionals al llarg dels últims anys. Per exemple, s'han dut a terme anàlisis a tot Sèrbia i Montenegro (2003-2004), Bòsnia i Hercegovina (2004) i l'antiga República Iugoslava de Macedònia (2004-2005). Es té la sensació que els reptes concrets amb els quals s'enfronta la regió mereixen una atenció específica per analitzar els avenços de les reformes de Bolonya en línia amb les transformacions polítiques i la reestructuració dels sistemes d'educació superior en aquests antics estats iugoslaus. L'EUA, per tant, ha decidit fer front a aquests reptes i qüestions a la regió, fora d'aquest projecte.



el mes d'abril de 2005. L'EUA es va haver d'enfrontar al repte de trobar investigadors qualificats i disponibles amb molt poc temps, fet que sumat als calendaris acadèmics i les vacances d'estiu va significar que les visites no es podrien iniciar abans del mes d'octubre de 2004. Finalment, els autors principals van disposar de poc més de dos mesos per llegir, analitzar els informes institucionals i aplegar els resultats principals.

Aquest informe, per tant, presenta les dades clau però possiblement no faci justícia del cabal de les dades recollides. Per tal de fer un ús complet i diferenciat de les moltes observacions i perspectives aplegades en el marc de les visites de camp d'aquest estudi, després de la seva realització es duran a terme accions de seguiment addicionals i anàlisis més exhaustives dels seus aspectes individuals.

2. ESTRUCTURA DE LA TITULACIÓ UNIVERSITÀRIA DE DOS CICLES *Christian Tauch*



Estructura de les titulacions: adopció d'un sistema fonamentalment basat en dos cicles principals

Tots els ministres es comprometen a començar la implementació del sistema de dos cicles abans de 2005. [...]

Els ministres encoratgen els estats membres a elaborar un marc de qualificacions comparables i compatibles per als seus sistemes d'educació superior que tingui com a objectiu la descripció de les qualificacions en termes de càrrega de treball, nivell, resultats de l'aprenentatge, competències i perfil. També es comprometen a elaborar un marc de qualificacions que compregui tot l'Espai Europeu d'Educació Superior. [...] Les titulacions de primer cicle conduiran, segons el que es va acordar a la Convenció de Lisboa, als programes de segon cicle. Les titulacions de segon cicle haurien de permetre l'accés a estudis de doctorat. [...]

Comunicat de Berlín (2003)

La creació d'un sistema de titulacions fàcilment llegible i comparable és un objectiu important –i per a molts fins i tot essencial– del procés de Bolonya. Des de 1999, però, l'experiència de la introducció de dos o tres cicles als sistemes estatals d'educació superior europeus ha demostrat que hi ha un ampli marge per a interpretacions diferents i que de vegades entren en conflicte pel que fa a la durada i l'orientació dels programes. Especialment l'ocupabilitat dels titulats en carreres de tres anys (de grau) continua essent un problema a molts països. D'altra banda, l'oportunitat única oferta pel procés de Bolonya de revisar els conceptes pedagògics mitjançant la introducció de l'aprenentatge centrat en l'estudiant ha estat utilitzada pràcticament a tots els països, i s'estan introduint unes estructures modulars i uns resultats de l'aprenentatge clarament definits per als diversos títols atorgats. En conseqüència, s'expressa una determinació sincera de replantejament de tota l'estratègia d'ensenyament i aprenentatge en un gran nombre d'IES, en comptes de limitar-se a complir les obligacions legals formals. I mentre que la rellevància dels marcs de qualificació comuns envers el desenvolupament i el reconeixement curriculars encara no és ben coneguda a la

majoria d'IES, aquest fet es pot explicar per les força escasses activitats iniciades en aquest camp en l'àmbit estatal entre Berlín i Bergen. Els dos temes d'accés a l'educació superior i la progressió d'un cicle al següent estan gaudint d'una major atenció a molts països a mesura que es pressiona les IES per fer un ús òptim dels seus recursos, reduir la durada dels estudis i definir els seus perfils institucionals. En aquest capítol es descriu l'escenari més ampli d'aquestes reformes curriculars.

2.1. IMPLEMENTACIÓ DELS DOS CICLES EN L'ÀMBIT ESTATAL

A hores d'ara, gairebé tots els països d'aquest estudi ja han introduït el sistema de dos cicles. Només en molts pocs països on l'IES encara espera l'entrada en vigor d'una normativa governamental més detallada pel que fa als aspectes operacionals del sistema, com la durada dels cicles, l'ECTS, i el Suplement al Diploma, abans d'implantar els canvis estructurals. En el moment de les visites de camp al final de l'any 2004, aquest fet afectava a institucions de Portugal, Espanya i Suècia. Malgrat tot, els decrets del govern es van aprovar a Espanya el gener de 2005. També cal fer esment que en alguns dels països signataris de Bolonya, com el Regne Unit, les institucions gaudeixen d'autonomia per fer canvis estructurals sense haver d'esperar les reformes governamentals/legislatives.

Hi ha diverses maneres i velocitats per a la introducció dels nous sistemes. Per exemple, a Hongria la introducció va començar el 2005 i ja serà obligatòria el 2006, i a Croàcia la pressió del temps és igualment intensa i es preveu un canvi radical que tindrà efecte el curs escolar 2005-2006. A Noruega, el primer cicle s'implantarà completament abans de l'any 2005, després d'una fase de preparació més prolongada i de la completa substitució del sistema antic abans del 2007. A Finlàndia el nou sistema de titulacions començarà oficialment l'agost de 2005, després de llargues deliberacions en els àmbits estatal i institucional. En alguns dels països on la reforma ja ha estat implantada, per exemple Itàlia i els Països Baixos, el govern s'està plantejant certs ajustaments del sistema (per exemple, la nomenclatura). Estònia es troba en la situació peculiar de canviar d'un sistema de dos cicles a un altre sistema de dos cicles, és a dir, de 4+2 a 3+2, amb els consegüents problemes d'acceptació i la

confusió que comporta. Les IES de Dinamarca van introduir una estructura 3+2+3 el 1993, però actualment s'estan replantejant el contingut dels programes, la reestructuració dels currículums en un procés que inclou la consulta de les parts interessades i la definició dels resultats de l'aprenentatge.

Nombroses institucions van confirmar que la velocitat de les reformes (i la seva motivació) és percebuda de maneres molt diferents a través d'algunes disciplines i facultats. En algunes universitats, les disciplines d'humanitats semblen ser les que tenen menys problemes a l'hora d'oferir titulacions de primer i segon cycle; en d'altres, els resulta pràcticament impossible fer quelcom significatiu pel que fa al títol de grau. Passa el mateix en les professions regulades on els organismes professionals tenen un paper significatiu a l'hora d'afavorir o posar traves a la introducció de les noves estructures de les titulacions. Les IES d'alguns països, per exemple Espanya, Finlàndia i Romania, van recórrer a grups de coordinació especialitzats en la matèria o projectes pilot d'àmbit estatal que els van ajudar considerablement amb el desenvolupament dels nous currículums.

En general, però, **la situació és significativament diferent de la de fa dos o tres anys**, quan no només la medicina, sinó també la formació del professorat, l'enginyeria, l'arquitectura, el dret, la teologia, les belles arts, la psicologia i altres disciplines estaven excloses del sistema de dos cicles a molts països. Avui dia aquesta restricció sembla ser només aplicable a la medicina (i camps relacionats) a la majoria de països. En aquells casos que la medicina hi hagi estat inclosa o s'hi hagi d'incloure –per exemple, a Flandes, Suïssa i Dinamarca– la durada del màster és de 180 o fins i tot 240 crèdits de l'ECTS, i dona lloc a 360-420 crèdits de l'ECTS per al títol de grau i el de màster combinats. La formació dels professors i altres disciplines determinades continuen plantejant problemes en alguns contextos estatals més que en d'altres, i aquí és on els sistemes estatals experimenten amb un ventall de solucions.

2.2. ACTITUDS A LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ SUPERIOR ENVERS LES TITULACIONS DE GRAU I DE MÀSTER

Per regla general, les comunitats d'educació superior visitades per *Tendències IV* detecten els avantatges del

sistema de dos cicles, tot i que poden ser crítics pel que fa a aspectes concrets de la implementació.

Especialment moltes institucions de l'Europa septentrional han declarat que l'actitud dominant va ser positiva a través de la institució i que hi va haver pocs problemes. De vegades, la revisió completa de les estructures i els programes de l'estudi estava incorporada –i hi està– en un esforç de reforma estatal més gran, com és el cas del Projecte de reforma de la qualitat de Noruega.

A la gran majoria de les IES visitades per *Tendències IV*, el personal va donar suport a les idees subjacents d'una estratègia centrada en l'estudiant i d'un aprenentatge basat en els problemes, tot i que es mostrava crític envers diversos trets del procés d'implementació. Algunes institucions van reconèixer de manera autocrítica que la introducció dels dos cicles, iniciada ja fa uns anys, fins ara ha donat lloc principalment a canvis estructurals mentre que la qüestió de la qualitat no ha començat a agafar embranzida fins ara. Sovint, tot i que no sempre, però, aquestes institucions van relacionar la seva observació amb una qüestió de pressió de temps imposada per la normativa legal: massa reformes en massa poc temps.

Es va detectar una actitud negativa només en unes quantes IES, on els catedràtics es van queixar que no veien el valor de les reformes i que Bolonya els era imposada –pel lideratge institucional i/o pel ministeri.

En la majoria de casos, les crítiques no es van dirigir contra els dos cicles com a tals, sinó contra les condicions d'implantació i el treball extraordinari derivat. Per exemple, a Itàlia i Hongria hi havia poques IES que se sentissin insatisfetes pel fet que se'ls hagués demanat dissenyar els programes de grau sense rebre unes directrius ministerials clares sobre l'aspecte que haurien de tenir els programes de màster. Però fins i tot quan els requisits estructurals dels dos cicles són clars, la tasca consisteix a dividir significativament els continguts docents entre el títol de grau i el títol de màster continuant plantejant dificultats, deixant preguntes obertes pel que fa a la manera com equilibrar les assignatures generals amb les especialitzades i la



teoria amb l'experiència pràctica. Així mateix, la docència del màster, més que no pas la de grau, de vegades sembla ser percebuda com quelcom molt més prestigiós o rellevant per als interessos investigadors, per part de determinats catedràtics, la qual cosa dificulta les negociacions en l'àmbit de les facultats.

Els catedràtics de molts països van expressar la seva preocupació pels efectes negatius que s'ha derivat de la prioritització de la docència (actitud contrària a l'aprenentatge de l'estudiant) en el procés de Bolonya, especialment el grau, amb l'ús de llenguatges com «*Verschulung*», «*Didatticizzazione*». Les principals inquietuds suscitades són que els currículums estan esdevenint més rígids i comprimits amb menys espai per a la creativitat i la innovació, i en aquest sentit les queixes al voltant de l'aglutinació de massa unitats d'anteriors titulacions de més gran durada en programes de primer cicle van ser menys freqüents. A més, l'enorme quantitat de temps invertit en la reforma ha obligat a molts catedràtics a reduir les seves activitats investigadores, la qual cosa al seu torn està tenint repercussions negatives en la qualitat del seu ensenyament.

Un problema important per a les institucions, tot i que transitori, és abordar el tema dels estudiants que queden atrapats entremig dels dos sistemes, amb la desaparició dels cursos antics o la seva oferta en un ordre diferent, i l'aparició de nous cursos. Les IES intenten fer front a aquesta situació oferint solucions improvisades, però que afegeixen pressió tant als terminis com als pressupostos. Un altre problema transitori és la «llacuna generacional» descrita en algunes IES: mentre que en general els col·legues més joves hi donaven un gran suport, els més grans sovint no se sentien motivats per dur a terme reformes estructurals de primer ordre. L'excepció a aquesta tendència es va trobar en institucions a França, on les reformes generalment eren supervisades i implantades per personal universitari més experimentat.

La introducció d'estructures de dos cicles, normalment vinculada a la modularització i l'ECTS, sovint implica molta feina extraordinària per a les administracions universitàries, com l'adaptació dels serveis electrònics

d'estudiants a les vies d'aprenentatge individualitzades. En alguns països «Bolonya» va significar també el pas d'un curs acadèmic a dos semestres, amb la conseqüència de treball addicional relatiu als nous programes d'exàmens. Per consegüent, **fins i tot el personal universitari i administratiu que dóna ple suport a les reformes assenyala la necessitat de compensació, incentius i finançament extraordinari** –altrament la frustració i l'alentiment seran inevitables.

2.3. TÍTOLS DE GRAU

Les discussions sobre la durada i l'objectiu dels programes de títol de grau continuen. La concepció errònia que el procés de Bolonya «prescriu» en tot cas l'estructura de 3+2 anys encara és generalitzada. De fet, 3+2 és el model dominant a través de l'Espai Europeu d'Educació Superior, fins i tot en països on les IES poden elegir entre tres i quatre anys pel que fa al títol de grau, com a Alemanya. A la majoria de països els títols de grau de tres anys són la regla legal, i només uns quants tenen una durada estàndard de quatre anys, com és el cas de Bulgària, Croàcia, Grècia, Escòcia i Turquia (i el sector no universitari d'alguns països).

En moltes universitats, els catedràtics i, en menor grau, els degans i de vegades el lideratge institucional, continuen expressant dubtes profunds pel que fa a la possibilitat d'oferir un títol de grau després de només tres anys que sigui tan vàlid des del punt de vista acadèmic com rellevant per al mercat laboral; «l'ocupabilitat» d'aquestes crítiques sovint sembla ser sinònim d'una reducció dels estàndards acadèmics. Les reserves al voltant de la validesa de les titulacions de grau de tres anys són particularment marcades en les disciplines d'enginyeria, ciències físiques i belles arts.

Podem fer tres observacions pel que fa a les crítiques dels títols de grau de tres anys:

- En primer lloc, el model de tres anys no solament ha estat adoptat, sinó també acceptat en molts països i disciplines. Podria ser útil per als crítics demanar assessorament a aquelles institucions i facultats que han demostrat que els programes de grau de tres anys, de fet, poden funcionar.

- En segon lloc, en moltes universitats el debat sembla continuar molt centrat en la durada formal, sense parar gaire esment als resultats pretesos. En aquests casos, les titulacions de tres anys poden esdevenir una qüestió de reputació acadèmica –les universitats no volen que se'ls consideri que donen títols a un nivell que tradicionalment està reservat al sector professional o vocacional. El problema s'agreuja (i aparentment es corrobora) en algunes universitats per les temptatives de comprimir el contingut dels quatre (o fins i tot cinc) cursos tradicionals en programes de grau de tres anys. Com a conseqüència, els estudiants són incapaços d'estudiar els programes en el marc temporal previst i els catedràtics veuen confirmada la seva convicció que no es pot obtenir res que sigui acadèmicament viable després de tres anys. Aquests problemes es deriven d'un malentès o de l'omissió de la reorientació pedagògica que s'ha associat amb les reformes de Bolonya, caracteritzades pels termes «orientació als resultats» i «aprenentatge centrat en l'estudiant». L'oportunitat d'analitzar i «fer neteja» dels currículums s'està passant per alt en aquestes institucions. No es pretén que els programes de grau proporcionin els mateixos coneixements i competències que els programes tradicionals de cinc anys.
- En tercer lloc, hi ha una preocupació justificada sobre l'enfocament «un servei per a tots» adoptat en moltes lleis estatals que imposen títols de grau de tres anys: algunes disciplines argumenten de manera convincent que tres anys és massa poc temps per impartir els coneixements i les competències necessaris per a un primer grau significatiu i que els agradaria veure la substitució de les actuals normatives per una major autonomia a les IES en el disseny dels seus programes de grau. Tant tres anys i mig com quatre anys s'ajustarien plenament al «consens de Bolonya» –requeririen, però, una durada inferior en els casos de programes de màster consecutius.

Quant a la pregunta sobre si els titulats de grau tenen més possibilitats d'entrar en el mercat laboral o de continuar en un programa de màster, les respostes van variar substancialment d'un país a un altre. Al Regne Unit i a Irlanda, la majoria d'estudiants deixen l'educació superior amb el títol de grau, i tornen més endavant per

cursar un títol de màster. Però també les IES d'alguns països que van introduir els títols de grau ara fa uns quants anys, com ara Letònia, Lituània, Noruega, Suècia i Turquia, confirmen que no s'han plantejat problemes greus amb la seva acceptació per part de la indústria i altres empresaris.

D'altra banda, a moltes IES de països on l'estructura de dos cicles s'està introduint ara, els estudiants declaren estar mal informats sobre el valor i el significat del títol de grau («títol per als menys capacitats») i generalment preveuen continuar per obtenir el títol de màster, «per estar més segurs». Els seus catedràtics sovint donen suport i encoratgen aquesta actitud. En aquests països també hi ha informes que constaten que els empresaris estan igualment poc informats sobre l'objectiu i el valor de les titulacions de grau.

Un impediment molt important per a una millor acceptació dels títols de grau és la **incapacitat de molts governs d'establir un exemple clar del valor dels titulats de grau respecte de l'ocupació en el servei públic**, a través de l'ajustament de graus de servei civils i demostrant positivament les expectatives professionals i salarials dels titulats de grau.

Els països amb sistemes binaris (sectors universitari/politècnic) semblen tenir problemes concrets pel que fa al títol de grau: per exemple, als Països Baixos, Letònia i Finlàndia, es fa una distinció entre titulacions de grau professionals i universitàries. Normalment s'espera que els titulats en estudis professionals entrin al mercat laboral, mentre que els titulats en estudis universitaris tenen més probabilitats de continuar la seva formació en un programa de màster. En aquests països, el títol de grau professional pot durar quatre anys, mentre que el títol de grau universitari només té una durada de tres anys. A les universitats de països amb sistemes binaris de vegades els preocupa la competència del sector politècnic: els titulats de grau de les escoles politècniques, normalment amb uns elements pràctics obligatoris en els seus programes, poden resultar més atractius per als empresaris que els titulats de grau de les universitats. Algunes d'aquestes universitats actualment treuen la conclusió que les seves titulacions de grau són més formals o, en el millor dels casos, una plataforma per a



la reorientació. Les institucions de tipus politècnic, d'altra banda, tenen força confiança que els seus titulats de grau són competitius al mercat laboral.

Les vies professionals i l'ocupació dels titulats en educació superior estan essent controlats en diversos graus a molts països en l'àmbit estatal, però encara és massa aviat perquè els titulats de grau de molts països les duguin a terme de manera específica. Mentrestant les activitats de les mateixes IES en aquest sentit tendeixen a ser, pel cap baix, simples pedaços.

Així mateix, la cooperació amb el món del treball quant al disseny de currículums –tal com es requereix en virtut del Comunicat de Berlín– encara no sembla ser la regla. El personal universitari sovint es dona per satisfet amb la presumpció de conèixer millor quin tipus de coneixements i competències ajudaran els seus graduats a trobar un lloc de treball. L'acceptació o la no-acceptació del títol de grau sovint es descriu en termes fatalistes, com «el temps dirà si el mercat laboral dóna una bona acollida a la nova titulació». Només una minoria d'IES duen a terme una recerca de mercat abans d'iniciar un nou programa i promouen activament els seus nous títols entre els empresaris. Els exemples de diàleg reeixit entre IES i associacions patronals, cambres de comerç, per exemple d'Alemanya, Espanya i el Regne Unit, podrien servir d'inspiració per a d'altres.

2.4. TÍTOLS DE MÀSTER

El consens sobre la durada, les funcions i els perfils dels programes de màster en l'Espai Europeu d'Educació Superior s'ha assolit en conferències i seminaris successius entre Bolonya i Berlín, especialment a Hèlsinki el 2003 i, tot i així, encara hi ha una varietat significativa d'estructures de programes per explorar.

La durada encara continua essent un problema en alguns països. El tipus més freqüent de programa de màster és un títol de postgrau que parteix d'un programa de titulació de grau i que requereix entre 60 i 120 crèdits ECTS. Les universitats de Bèlgica, els Països Baixos i

Suècia consideren els seus màsters de 60 crèdits ECTS, després de l'obtenció del títol de grau de 180 ECTS, massa curts i mancats de competitivitat internacional.² Les universitats del Regne Unit, d'altra banda, consideren els seus programes de màster d'un any de durada (sovint equivalents a més de 60 ECTS) com un element especialment atractiu de les seves ofertes d'estudi, sobretot per als estudiants de fora d'Europa.

Encara es poden trobar excepcions a aquestes tendències de reforma. Els programes tradicionals d'un sol cicle llarg de més de 300 crèdits ECTS continuen existint a les universitats i gaudint de popularitat en alguns països (per exemple Polònia, Hongria) i també en algunes disciplines (especialment medicina i enginyeria). A Bèlgica també hi ha un fenomen de programes de postmàster que requereixen un primer títol de màster per donar dret a la seva admissió. A Irlanda i Escòcia també s'han trobat alguns exemples de translació cap als programes de màster integrats de cinc anys, per exemple en les disciplines d'infermeria, llevadores, odontologia, medicina i en ciències i enginyeria, mentre que el model de «màsters integrats» de quatre anys també existeix al Regne Unit. És difícil veure de quina manera es podria integrar aquest model en la seva forma actual com a qualificació de *segon* cicle en el marc europeu de qualificacions comú.

No s'ha arribat a cap mena de consens europeu quant a la qüestió de l'oportunitat de la diferenciació sistemàtica entre programes de màster més aplicats/professionals d'una banda, i més orientats a la recerca, de l'altra. Les institucions de diversos països, incloent Letònia, França, Alemanya i els Països Baixos troben útil aquesta diferenciació, mentre que altres com Àustria, Bèlgica i Polònia no ho creuen així. Mentrestant, tant al Regne Unit com a Irlanda es fa una important distinció entre màsters de «docència» i de «recerca», i el sistema turc estableix màsters «amb tesi» o «sense tesi».

Una majoria aclaparadora de titulacions universitàries de màster de les institucions visitades dóna accés a estudis de doctorat, tal com estipula el Comunicat de Berlín.

² Llevat que s'especifiqui el contrari, les comunitats de parla francesa i flamenca prenen Bèlgica com a referent pel que fa a les IES.

En el sector no universitari/politècnic, es poden observar diferències considerables entre països. A Àustria i Alemanya, les *Fachhochschulen* poden oferir tant màsters professionals com de recerca, i ambdós donen accés a estudis de doctorat d'àmbit universitari. Als Països Baixos, el cas és molt similar al de les *Hogescholen*, que ofereix principalment programes professionals de màster sense rebre cap mena de finançament públic per sufragar-los. A Finlàndia encara no s'ha pres cap decisió pel que fa al cas.

En aquells països on la reforma encara es troba en una fase preliminar, els programes de grau, de vegades, s'estan desenvolupant sense tenir en compte el temari per impartir i assolir en el títol de màster (mètode «per etapes»). Algunes IES són plenament conscients que aquesta estratègia és insatisfactòria i tindran repercussions negatives, tot i que encara són incapaces de desenvolupar programes de màster sense que el ministeri faciliti els marcs i les directrius necessaris per al marc de títol de màster.

En aquells països on s'han introduït recentment programes de màster de segon cicle o tot just s'estan introduint hi ha sovint una tendència a crear massa programes perquè «tots els catedràtics volen disposar d'un de propi». De vegades no s'albira cap estratègia institucional i és força probable que no es disposi ni de finançament ni d'acreditació (segons escaigui) per a tots aquests programes. Aquests programes de màster són sovint dissenyats amb una focalització molt minsa en el programa de grau precedent, és a dir, els títols de grau i de màster són considerats exclusivament com una entitat consecutiva per als mateixos estudiants, la qual cosa es confirma pel fet que els màsters «independents», de vegades dissenyats explícitament per atraure estudiants estrangers i possiblement per ser impartits en anglès, són encara l'excepció a la majoria de països i només són comuns al Regne Unit i a Irlanda. La majoria d'IES es continuen adreçant principalment als seus propis titulats de grau. La mobilitat vertical (és a dir, entre els títols de grau i de màster o entre el màster i el doctorat) és percebuda com una amenaça en algunes institucions on es considera com una «fuga de cervells» potencial dels millors estudiants més que no pas com una oportunitat de «guanyar-ne».

Moltes institucions valoren de manera explícita la nova llibertat per al disseny de programes de màster interdisciplinaris, així com de programes en àrees emergents de ciència i coneixement.

En alguns països (Grècia, Portugal, Espanya i Suïssa), els estudiants van expressar els seus dubtes sobre la continuïtat del finançament públic per al títol de màster, tot tement el cobrament d'unes taxes massa elevades en concepte dels nous programes de màster. Tant si els temors són fundats com si no, els governs no han tingut èxit, i en ocasions ni tan sols ho han intentat, a l'hora de dissipar aquestes inquietuds suscitades entre els estudiants.

2.5. TITULACIONS CONJUNTES

Segons les conferències estatals de rectors, la situació relativa a la possibilitat jurídica d'atorgar titulacions conjuntes està millorant. A molts països no estan permeses, com és el cas d'Àustria, Bèlgica, la República Txeca, Finlàndia, França, Alemanya, Grècia, Itàlia, Eslovènia i Espanya. Les IES de les universitats del Regne Unit són les que tenen una autonomia més àmplia per decidir si establir programes de grau de titulacions conjuntes i amb qui. Les IES de Letònia, Lituània, els Països Baixos i Turquia poden atorgar titulacions conjuntes ja que a la legislació no se'n fa esment i, per tant, no estan excloses. Només en un grup relativament petit de països, com Estònia, Hongria, Noruega i Suècia, les titulacions conjuntes encara no són possibles, tot i que s'estan elaborant esmenes a la legislació. A les IES daneses, es percep com una qüestió d'autonomia institucional de les institucions; actualment el govern no permet les titulacions conjuntes llevat que pugui argumentar-se que la titulació en un camp específic és «indispensable».

L'estudi de *Tendències III* de 2003 va revelar que l'interès en titulacions conjuntes entre les conferències de rectors i els ministeris era «de mitjà a baix». Aparentment el panorama havia millorat a la majoria de països, potser a causa de la influència del programa Erasmus Mundus. **L'interès va augmentar i sembla probable que hi hagi una major oferta de titulacions conjuntes en els propers anys.** Itàlia, per exemple, considera les titulacions conjuntes com una eina especialment important en la



internacionalització del seu sistema d'educació superior. Només a mitja dotzena de països l'interès es va mantenir inalterat o fins i tot va disminuir en els darrers dos anys.

Nogensmenys, malgrat l'interès creixent en les titulacions conjuntes, hi continua havent poca informació disponible sobre el nombre de programes existents, amb accés a unes xifres exactes solament en alguns països com França, Alemanya i Itàlia.

Un dels problemes pràctics més grans que plantegen els programes de grau de titulacions conjuntes és la qüestió de l'assegurament de la qualitat/acreditació. **Els programes d'educació superior transnacionals necessiten formes especials d'assegurament de la qualitat** i cal esperar que el progressos envers la qualitat assolits a escala europea quant a la convergència sobre directrius i estàndards compartits també faciliti els mecanismes d'acreditació apropiats per als programes de grau de titulacions conjuntes.

2.6. REFORMA CURRICULAR: MÒDULS

Una observació alligadora introductòria sobre les dades recollides relatives a la modularització dels programes d'estudi: a diferència de l'ECTS o el Suplement al Diploma, la «modularització» és un concepte per al qual no hi ha documents europeus de referència (per exemple, formularis estàndard, «trets clau», manuals de l'usuari). Per tant, **es pot trobar un amplí ventall d'interpretacions del concepte, que va des de la definició de cada unitat individual (conferència, seminari, etc.) com a mòdul fins a uns sistemes moduls contrastats i molt elaborats amb elements interdisciplinaris**. Per consegüent, la informació facilitada per les institucions varia considerablement i dificulta la comparació.

Un gran nombre d'IES declaren que els seus programes han estat o són actualment modularitzats, com per exemple a Àustria, Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Alemanya, Hongria, els Països Baixos, Noruega, Romania, Suècia i Turquia. A França, Portugal, Espanya i Suïssa, les IES van comunicar que havien iniciat el procés mitjançant la introducció de semestres (amb exàmens obligatoris al final), amb l'oportuna substitució del curs escolar com a unitat de referència. Algunes IES estan

preparant la modularització tenint en compte exemples de bones pràctiques, sobretot del projecte Tuning, i prenent bons models de l'ús de l'ECTS.

Malgrat tot, es va fer l'observació que la modularització, especialment pel que fa al títol de grau, podria ser força difícil perquè els currículums tendeixen a tenir una estructura més rígida que el sistema tradicional d'un sol grau i requereixen un nombre més elevat de matèries obligatòries i hores de contacte. El consens intern (en el marc de les IES o del departament) sobre la definició de modularització i dels seus mòduls sembla configurar-se com un repte comú.

En ocasions, l'administració central s'ha queixat de la pesada càrrega de treball addicional causada per «l'atomització» dels programes. Algunes IES van subratllar que la modularització, si es duu a terme de la manera adequada, requereix que es pari especial esment a la coherència interna dels programes a través d'una agrupació significativa de cursos, per tal de maximitzar l'espectre d'eleccions per als estudiants. Altrament, el risc és que no es faci una revisió i un ajustament reals dels currículums, sinó que simplement siguin tallats i comprimits en menys semestres.

Generalment, els estudiants han donat una bona acollida a la modularització –en aquells indrets on s'aplica– perquè fa que els programes d'estudi siguin més manejables i flexibles, però també **subratlla la necessitat d'un assessorament i una consultoria addicional per tal de beneficiar-se dels ventalls d'opcions que, de vegades, resulten confusos**. Alguns s'han queixat que la modularització de les seves IES ha estat superficial, i en comptes d'englobar programes sencers, només havia entrat en vigor pel que fa a uns quants cursos opcionals, mentre que el gruix del programa continuava sense estar modularitzat i essent obligatori. En conseqüència, la major flexibilitat que els estudiants esperaven arran de la modularització no es va produir. Algunes institucions, de la seva banda, van informar que no podrien introduir tanta flexibilitat com volien a causa de la limitació dels recursos i de l'espai. Moltes d'aquestes institucions van assenyalar la càrrega addicional sobre els recursos humans (dedicació de la plantilla) derivada de la introducció d'unes vies d'aprenentatge flexibles.

2.7. REFORMA CURRICULAR: RESULTATS DE L'APRENTATGE

Un grup significatiu d'IES de la nostra mostra procedent d'arreu d'Europa es declara plenament o àmpliament familiaritzat amb el concepte de resultats de l'aprenentatge (o competències), els han implantat (o els estan implantant) a tots els programes i els consideren una eina útil. El projecte Tuning va ser esmentat per diversos grups de determinades IES com a font d'informació i d'inspiració.

El Comunicat de Berlín havia exigint l'elaboració d'uns marcs de qualificació estatals, però a la majoria de països s'han fet escassos avenços en aquest sentit. Dinamarca, Escòcia, Anglaterra, el país de Gal·les, Irlanda del Nord, Irlanda i Hongria van continuar utilitzant o desenvolupant els seus marcs existents, mentre que a Alemanya es va elaborar un marc d'educació superior l'any 2003. De fet, les IES visitades a Dinamarca i el Regne Unit van fer una referència molt positiva a l'actual marc estatal de qualificacions comú com a eina per al desenvolupament i el reconeixement curriculars. Els estudiants danesos van declarar la seva participació en la definició dels resultats de l'aprenentatge, basat en el marc de qualificacions comú, i que sense cap dubte havia estat una experiència molt positiva.

La manca de marcs estatals de qualificacions comuns, malgrat tot, no vol dir que no existeixin requisits i estàndards específics de les matèries relatius al desenvolupament curricular en un context estatal. Aquests estàndards poden adoptar la forma d'assignatures comunes o obligatòries, definides pel ministeri, de requisits d'acreditació o de regulacions emeses pels organismes professionals (per exemple, a enginyeria i ciències de la salut). En alguns casos, aquests mètodes encara poden estar força orientats a la situació de partida i als professors, però aquest és, nogensmenys, el màxim de proximitat d'algunes IES al concepte de resultats de l'aprenentatge.

En una sèrie d'IES només es tenen unes nocions imprecises dels resultats de l'aprenentatge, i de vegades només un grup (per exemple, els degans o l'administració central) mostra cert grau de familiaritat amb el concepte, mentre que d'altres (sovint els estudiants) no l'han sentit mai. En algunes IES d'Àustria, Alemanya, Portugal, Espanya, Suècia, Suïssa i altres països on els resultats de l'aprenentatge encara no formen part de la realitat institucional, l'actitud és sovint força positiva i s'obté una bona percepció de les implicacions dels resultats de l'aprenentatge més àmplies (com ara l'estratègia institucional, el lligam amb l'ECTS i l'aprenentatge centrat en l'estudiant).

Són ben poques les IES que han expressat crítiques o reserves explícites contra el concepte de resultats de l'aprenentatge. D'altra banda, la dimensió europea del concepte de resultats de l'aprenentatge només va ser percebuda pel personal universitari que tenia alguna mena de coneixement sobre el projecte Tuning.

2.8. ACCÉS A L'EDUCACIÓ SUPERIOR, PROGRESSIÓ A TRAVÉS DEL SISTEMA

El Comunicat de Berlín ratifica el compromís dels ministres per fer l'educació superior igualment accessible a tothom, sobre la base de la capacitat. Amb referència a la darrera part d'aquesta frase, moltes IES estan analitzant la qüestió de la selecció d'estudiants que correspon al seu perfil institucional i als seus estàndards de qualitat.

Accés a programes de grau:

A una sèrie de països com Àustria, Bèlgica, França, Alemanya, Grècia, Itàlia, Països Baixos, Portugal, Espanya i Suïssa, les IES van notificar la impossibilitat de fer una selecció institucional de títol de grau: tret que s'apliqui un *numerus clausus* per a una disciplina específica, s'hauran d'admetre tots els titulars de les qualificacions formals (educació secundària) amb titulacions per damunt de cert nivell –de vegades després de la seva participació reeixida en un examen competitiu d'àmbit estatal.³

³La referència a Àustria únicament fa al·lusió al sector universitari ja que els imperatius legals per a l'accés/admissió dels estudiants difereixen per al sector no universitari on les institucions poden elegir els seus estudiants.



En algunes d'aquestes IES, té lloc una selecció després del primer any del títol de grau, sobre la base del rendiment. A Àustria, Bèlgica i els Països Baixos, es van expressar inquietuds al voltant del fet que l'obligació d'acceptar tots els sol·licitants debilitarà la competitivitat de les institucions en l'àmbit europeu. A Alemanya, la possibilitat legal per a les IES quant a la selecció de sol·licitants ha estat considerablement ampliada el 2004.

Moltes IES, per exemple les de la mostra de Croàcia, Finlàndia, Irlanda, Hongria, Letònia, Polònia, Eslovàquia i el Regne Unit poden seleccionar els seus estudiants segons uns criteris definits institucionalment o departamentalment.

Accés a programes de màster:

En línia amb el Comunicat de Berlín, la majoria de titulacions de grau semblen possibilitar al graduat per optar al títol del programa de màster. La majoria de les IES d'aquest estudi, però, tenen la possibilitat d'elegir els candidats als programes de màster malgrat que encara romanen algunes restriccions: als Països Baixos, Suïssa, França, Bèlgica i Dinamarca, els titulats amb l'esquema de grau tenen garantit l'accés a programes de màster de la mateixa disciplina: els Països Baixos i Suïssa, però, poden aplicar processos de selecció entre els sol·licitants estrangers.⁴ França sembla ser l'única que té instaurat un mecanisme de selecció al final del primer any de la seva seqüència de programes de màster de dos anys de durada.

En aquells casos que els programes de màster encara no han estat introduïts, com a Finlàndia, Suècia i Portugal, les modalitats de transició del títol de grau al títol de màster són encara objecte de debat. **Admissió a estudis de doctorat:**

Pel que fa als estudis de doctorat, la majoria de títols de màster permeten als graduats la sol·licitud de l'admissió a un projecte de doctorat, i al Regne Unit els títols de grau són suficients per donar accés als estudis de docto-

rat. A la gran majoria d'IES, el procés de selecció es deixa a discreció de la càtedra. Això no obstant, en un petit grup d'IES –de Bèlgica i universitats d'Àustria– no sembla possible la selecció en cap punt, ni de títol de màster ni de doctorat –ja que tots els candidats que satisfan els requisits d'admissió formals han de ser acceptats.

2.9. REPTES PER AL FUTUR

- **La implementació d'estructures de dos cicles i la revisió dels currículums es troben en curs** a la majoria d'institucions, però la reorientació i la racionalització dels currículums en el sentit d'alleujar i focalitzar els continguts encara no han conclòs. Així doncs, cal aclarir urgentment el malentès relativament freqüent que Bolonya tracta sobre la impartició de les mateixes assignatures en menys temps: un nou programa de tres anys no podrà oferir el mateix nivell de qualificació ni obtenir els mateixos resultats d'aprenentatge que els tradicionals programes de quatre anys, i encara menys que els de cinc anys.

- A diversos països, hi ha un risc elevat que els conceptes i les eines com l'aprenentatge centrat en l'estudiant, els resultats de l'aprenentatge i la modularització en el desenvolupament curricular, així com el lligam amb l'ECTS i el Suplement al Diploma s'implantin aleatòriament per complir la normativa existent, sense tenir uns coneixements profunds de la seva funció pedagògica.

- **Els resultats de l'aprenentatge són vitals** si cal basar el sistema de títols fàcilment llegibles i comparables arreu d'Europa en la mateixa nomenclatura dels títols. Els resultats de l'aprenentatge **encara són considerats complementaris per part de molts degans, catedràtics i estudiants**, però cal que esdevinguin un element intrínsec del canvi pedagògic previst pel procés de Bolonya.

⁴Això fa referència als programes de finançament estatal d'universitats orientades a la recerca dels Països Baixos. Les Hogescholen disposen i utilitzen totes les opcions per elegir els estudiants dels cursos de postgrau.

- **La modularització** continua essent un tema difícil, sovint força mal entès. Cadascuna de les IES es beneficiaria de l'adopció d'una estratègia coordinada vers la modularització, amb la definició de la mida i el format dels mòduls de tota la institució.

- **Caldria dur a terme una àmplia divulgació d'exemples de bones pràctiques i d'informació sobre els desenvolupaments pel que fa a la matèria i a escala estatal o europea** que s'anallitzarien en tallers i conferències. Hauria de ser una tasca conjunta dels ministeris, les xarxes professionals, les conferències de rectors i les associacions d'estudiants.

- En el redisseny d'uns currículums més centrats en l'estudiant, les institucions han de preveure que els **estudiants necessitaran més orientació i assessorament** per trobar les seves vies acadèmiques individuals en un entorn d'aprenentatge més flexible.
- En els àmbits disciplinari i institucional hi ha un marcat interès per aprendre de les experiències d'altres indrets. Els **grups de coordinació estatal per al desenvolupament de nous currículums pel que fa a la matèria** que s'han establert podrien servir d'exemple de bones pràctiques, especialment per a les disciplines «difícils» com la medicina, el dret, les belles arts, etc. on també caldria recollir i oferir exemples a escala europea.
- Les IES es poden beneficiar del desenvolupament d'un **pla estratègic per al desenvolupament curricular** en nous programes orientats a l'aprenentatge que responguin a diferents necessitats amb diferents perfils de programes. Els programes de grau i de màster haurien de ser concebuts com a part d'un sistema global.
- **Els títols de màster sovint tenen un potencial per explotar quant al posicionament estratègic de les IES.** En el desenvolupament de la seva planificació curricular, els líders institucionals i els degans poden dipositar un èmfasi concret en el

màster, donant prioritat concreta als aspectes internacionals i interdisciplinaris, i centrant la docència en llengües d'ús generalitzat.

• **Els marcs de qualificació comuns** han estat esmentats en el Comunicat de Berlín com una de les pròximes eines per desenvolupar, però pocs esdeveniments han succeït fora d'aquells països que ja disposaven d'un marc abans del Comunicat de Berlín. **Actualment, caldria que tots els països adoptessin un enfocament més sistemàtic sobre aquest tema**, tenint en compte el model per al marc europeu de qualificacions comú aprovat pel Seminari de Bolonya a Copenhaguen el mes de gener de 2005.

- La varietat de perfils de màster relativament àmplia (programes de llarga integració en comparació de programes curts, orientació professional enfront d'orientació investigadora) fa d'allò més òbvia **la necessitat d'uns marcs de qualificació comuns i del Suplement al Diploma.**
- Els títols de grau sovint pateixen una manca de credibilitat entre els estudiants i empresaris de molts països. Les institucions i els governs haurien d'intentar intensificar el diàleg amb els empresaris. **És vital que els governs donin bon exemple declarant clarament la seva voluntat de contractar titulats de grau per ocupar llocs del sector públic** i amb quines condicions (expectatives professionals, salaris). A molts països encara hi ha una necessitat inequívoca d'aclarir els possibles perfils de grau i del significat del terme ocupabilitat. L'experiència d'aquells països on el títol de grau és o ha estat un títol plenament acceptat pel mercat laboral s'hauria d'aprofitar.
- Són poques les IES que fan un seguiment de les sortides professionals dels seus graduats. **Seria útil disposar de més estudis sobre l'ocupació dels graduats**, tant a escala estatal com institucional, i dels sistemes de retroacció dels resultats en el desenvolupament curricular.



- **Les titulacions conjuntes** cada cop disposen de major reconeixement com a element particularment atractiu de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Malgrat tot, **encara calen esmenes a les lleis d'educació superior** d'alguns països on les titulacions conjuntes són excloses o almenys no s'esmenten i encoratgen de manera explícita la legislació estatal.

- Les qüestions relatives a l'accés dels estudiants i a la progressió a través del sistema d'educació superior estan altament influenciades per les

tradicions i les prioritats estatals. Això no obstant, **la manca d'autonomia institucional en la selecció d'estudiants crea tensions amb la reducció general del finançament públic i majors expectatives relatives a la responsabilitat institucional**. Podria ser el moment adequat per fer una revisió de la legislació sobre l'accés i la selecció (als països afectats) per tal de possibilitar la fixació de prioritats per part de les IES, així com el desenvolupament d'un perfil clar i la competitivitat en els àmbits regional, estatal o europeu.

3. RECONeixEMENT

Christian Tauch



«Reconeixement dels títols: adopció d'un sistema de fàcil lectura i títols comparables»

Els ministres subratllen la importància de la Convenció de Reconeixement de Lisboa, que hauria de ser ratificada per tots els països participants en el procés de Bolonya [...].

Així mateix, els ministres estableixen l'objectiu que tots els estudiants que es graduïn a partir de 2005 rebran el Suplement al Diploma automàticament i de franc. El document haurà d'estar redactat en una llengua europea majoritària.

Promoció de la mobilitat

La mobilitat d'estudiants i del personal acadèmic i administratiu és l'eix de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Els ministres remarquen la seva importància tant en l'esfera acadèmica i cultural, com en la política, social i econòmica [...] i decideixen prendre les mesures necessàries per millorar i difondre les dades estadístiques sobre mobilitat estudiantil.

Creació d'un sistema de crèdits

Els ministres subratllen l'important paper de l'ECTS pel que fa a facilitar la mobilitat estudiantil i el desenvolupament dels plans d'estudi internacionals. Observen que progressivament l'ECTS s'està convertint en una base generalitzada per als sistemes estatals de crèdits. Els ministres encoratgen una intensificació dels progressos amb l'objectiu que l'ECTS esdevingui no només una transferència, sinó també un sistema d'acumulació, que s'aplicarà d'una manera coherent a mesura que es vagi desenvolupant dins de l'emergent Espai Europeu d'Educació Superior.

Així mateix, els ministres demanen a aquells que treballen en marcs de les qualificacions comuns de l'Espai Europeu d'Educació Superior que englobin l'àmplia i flexible gamma de branques d'aprenentatge, oportunitats i tècniques, i que facin un ús adequat dels crèdits ECTS.

Comunicat de Berlín (2003)

L'Espai Europeu d'Educació Superior tracta sobre la mobilitat d'estudiants, graduats, professors i investigadors. Una condició per a la mobilitat és disposar d'uns processos de reconeixement eficaços, i l'ECTS i el Suplement al Diploma són les eines necessàries per aconseguir-la. Mentre que s'han dut a terme uns avenços significatius en la implementació d'aquestes eines, es poden identificar una sèrie de problemes comuns que requereixen uns esforços de col·laboració addicionals per part dels líders institucionals, els administradors, catedràtics i estudiants, i de vegades fins i tot pels governs.

Els processos de reconeixement s'enfronten a nous reptes a mesura que s'implanten les noves titulacions i programes inspirats en Bolonya. La manca d'autonomia que pateixen algunes institucions en matèria de reconeixement no s'avé a l'esperit del procés de Bolonya que situa les IES com a eix de les reformes. Aquest capítol descriu breument les tendències en mobilitat, l'estat d'implementació de l'ECTS i el Suplement al Diploma, i alguns desenvolupaments en reconeixement relacionats amb Bolonya.

3.1. MOBILITAT D'ESTUDIANTS

La mobilitat dels estudiants europeus finançada a través dels programes Sòcrates de la Comissió Europea s'ha incrementat –de manera significativa en alguns països– entre 1999 i 2003. Algunes IES d'Irlanda i del Regne Unit insisteixen en un coeficient d'intercanvi 1:1 per tal d'evitar un desequilibri massa gran entre l'entrada i sortida d'estudiants, però altres països no anglòfons també han constatat un augment substancial en la mobilitat d'entrada. Altres IES, per exemple d'alguns països del sud-est d'Europa, han declarat específicament la seva intenció d'augmentar el nombre d'estudiants entrants mitjançant una major capitalització dels seus actius i avantatges específics.

Pel que fa a la mobilitat de sortida, moltes IES, per exemple d'Àustria, França, Grècia, Suècia, Suïssa i el Regne Unit, van expressar la seva preocupació pels nivells de sortides d'estudiants baixos o decreixents. Aquest fet podria ser degut al desig dels estudiants d'acabar a temps, a la manca de les competències lingüístiques necessàries en llengües estrangeres o a no estar disposats, en general, a incórrer en els costos financers addicionals que implica

viure a l'estranger o deixar l'ocupació actual. A més, es va fer al·lusió als problemes de reconeixement i els processos de sol·licitud excessivament complicats per als programes de mobilitat com a impediments a la mobilitat, com també els conflictius calendaris acadèmics d'arreu d'Europa.

Quant a l'impacte de la introducció de l'estructura de dos cicles sobre la mobilitat, algunes IES, sobretot d'Alemanya, els Països Baixos, Itàlia, Suïssa i Suècia, temen que la introducció d'uns programes molt diferenciats i relativament curts menaran a una reducció dràstica de la lliure mobilitat horitzontal (per exemple, en el marc d'un programa donat).

D'altra banda, algunes IES esperen o confien que la mobilitat augmentarà a través de l'existència d'estructures de dos cicles arreu d'Europa un cop superats els problemes de transició al nou sistema. Aquesta perspectiva va ser expressada a Àustria, Estònia, Finlàndia, Alemanya, Hongria, Portugal, Espanya, Turquia i el Regne Unit. Algunes IES afavoreixen la solució d'utilitzar l'estada a l'estranger per a missions pràctiques, perquè plantegen menys problemes de reconeixement o d'integració formal com a any addicional al currículum. Admirablement, els períodes de mobilitat dels estudiants són considerats tan valuosos a Noruega que el Projecte noruec de «reforma qualitativa» estipula que tots els estudiants tenen dret a cursar un semestre a l'estranger i a gaudir de beques d'estudi.

Un nombre reduït d'IES, sobretot a Espanya, tenen en compte explícitament les oportunitats ofertes per a la mobilitat vertical, és a dir, entre primers i segons cicles, o entre segons i tercers cicles. En relació amb els programes de titulacions conjuntes i Erasmus Mundus, en particular, els estudiants van confirmar que la mobilitat horitzontal –dins un programa– es pot fomentar mitjançant programes de titulacions dobles o conjuntes.

3.2. MOBILITAT DEL PERSONAL

El procés de Bolonya persegueix l'enfortiment de la dimensió europea en l'educació superior. Com a element essencial podríem esmentar la major mobilitat a llarg termini de professors universitaris i investigadors arreu d'Europa. Malgrat tot, ha estat molt difícil obtenir dades sobre aquesta qüestió: **fins ara, pràcticament no s'ha**

fet cap mena de seguiment de la mobilitat del personal acadèmic a Europa. Tan sols alguns països, com Hongria, recullen dades sobre el nombre de personal estranger que treballa a les seves IES. A la majoria de països, aquesta informació bàsica no es troba disponible, i encara menys dades més detallades com el país d'origen i l'especialització universitària. Un detall concret de Lituània és que el govern no permet als professors estades a l'estranger superiors a dos mesos, per por de patir «fugues de cervells».

3.3. ECTS

La majoria de les IES visitades declaren haver implantat l'ECTS i el seu ús tant per a l'acumulació com per a la transferència: a Àustria, Bèlgica, la República Txeca, Estònia, França, Alemanya, Hongria, Irlanda, Itàlia, Letònia, Lituània, els Països Baixos, Romania, Suècia i Suïssa. D'altres, per exemple a Bulgària, Croàcia, Finlàndia, Polònia, Espanya, estan treballant actualment en la implementació, algunes especialment sobre l'aspecte d'acumulació que van utilitzar prèviament per a la transferència. Les IES del Regne Unit i Turquia empen l'ECTS només per a la mobilitat dels estudiants dins d'Europa, i confien normalment en un sistema o sistemes de crèdits estatals diferents per a l'acumulació. Les IES portugueses en el moment de les visites de camp encara estaven esperant l'entrada en vigor de legislació estatal.

El canvi de la unitat bàsica, que ha passat del nombre d'hores de contacte amb els professors a la càrrega de treball dels estudiants, encara és motiu de debat en una sèrie d'IES tal com s'ha informat a Àustria, França, Alemanya, Grècia, Irlanda, Itàlia, Espanya i Suïssa. En un cas, les regulacions ministerials es troben a les portes de substituir el principi de les hores de contacte pel concepte de càrrega de treball. Ocasionalment, també es van expressar reserves relatives als estàndards i els nivells de l'ECTS i a l'escala de puntuació de l'ECTS, mentre que algunes IES encara no han resolt el problema de l'atorgament de diferents nombres de crèdits al mateix curs, d'acord amb el programa estudiat. Una universitat va informar d'un problema diferent vinculat amb la càrrega de treball: la reducció de les hores de contacte que s'hauria de traduir en un estudi més individual aparentment ha donat lloc al fet que alguns estudiants desatenguin els seus estudis.



L'ECTS, com a instrument de transferència, pot causar problemes pel que fa a les professions regulades d'alguns països per raó de les estrictes directives vigents relatives al currículum. D'altra banda, algunes IES van suggerir que podria ser necessària la definició de les assignatures comunes o obligatòries per evitar que els estudiants s'orientin exclusivament envers a la mera acumulació de crèdits on sembli més fàcil.

3.4. SUPLEMENT AL DIPLOMA

Una majoria d'IES semblen ser capaces de complir amb l'especificació del Comunicat de Berlín segons la qual el Suplement al Diploma podrà ser expedit a tots els graduats abans que acabi l'any 2005. A les IES de Bèlgica, Dinamarca, Estònia, Finlàndia, Letònia, Noruega i Suècia, ja s'havia introduït en el moment de dur a terme les visites de camp de *Tendències IV* l'any 2004.

Les IES d'Àustria, la República Txeca, França, Alemanya, Hongria, Irlanda, Itàlia, Lituània, els Països Baixos, Polònia, Romania, la República Eslovaca, Eslovènia, Espanya, Suïssa, Turquia i el Regne Unit, van indicar que la seva implementació finalitzarà en el curs de l'any 2005. En altres de les IES visitades a Àustria, Croàcia, Alemanya, Grècia, Itàlia i el Regne Unit, es va donar una resposta més vaga pel que fa a la data prevista d'introducció.

Les dificultats comunicades amb més freqüència van fer referència als punts següents:

- el sistema de registre d'estudiants encara no conté la informació necessària;
- el programari de dades d'estudiants estatals encara no ha estat ajustat als requisits de Bolonya;
- el Suplement al Diploma requereix un desenvolupament informàtic considerable per poder fer front adequadament a la complexitat de les vies d'estudi individuals;
- hi ha implicats uns costos elevats, especialment de traducció.

A França, es va assenyalar la necessitat d'harmonitzar en primer lloc les denominacions dels títols en l'àmbit estatal, mentre que a Grècia cal la introducció de canvis legals relatius als requisits lingüístics estatals dels documents abans que es pugui oferir el Suplement al Diploma en una llengua estrangera. Les universitats italianes van comunicar l'existència de problemes vinculats a l'emmagatzematge tradicionalment descentralitzat de les dades dels estudiants a les facultats i la cooperació insuficient entre el món acadèmic i l'administració central. Sembla ser que es plantegen problemes similars a altres països.

Només una IES va esmentar la reticència dels catedràtics a veure les seves unitats descrites en els paràmetres exigits pel Suplement al Diploma. Aquest fenomen probablement no està tan vinculat al document com a tal, sinó més aviat a les reserves contra el concepte íntegre de definició de resultats de l'aprenentatge i competències, i en aquest sentit no es tracta en absolut de cap incident aïllat. Les IES franceses van esmentar el problema crucial de la integració dels resultats de l'aprenentatge en el Suplement al Diploma. En relativament poques IES, els estudiants i/o personal universitari no estaven al corrent de l'existència del Suplement al Diploma.

Totes les IES de l'estudi preveïen expedir el Suplement al Diploma en anglès, i algunes també en la seva llengua o llengües estatals (a Àustria, Finlàndia, Itàlia, Lituània, Polònia, Eslovènia, Espanya i Suècia). Una IES preveu expedir el Suplement al Diploma en tres llengües i una altra, a la seva sol·licitud, té la voluntat d'expedir-lo en totes les llengües oficials de la UE. Només una de les IES de totes les visitades pretén cobrar una taxa per al Suplement al Diploma.

3.5. RECONeixEMENT DE LA MOBILITAT D'INTERCANVI

Aquelles IES que utilitzen l'ECTS per als períodes de mobilitat juntament amb l'acord d'aprenentatge van registrar pocs problemes, o cap, amb el reconeixement de la mobilitat d'intercanvi a Bèlgica, Finlàndia, Alemanya, Irlanda, Letònia, Lituània, Espanya, Suïssa, Turquia i el Regne Unit. En un nombre reduït de casos, malgrat

tot, aquesta percepció varia entre el lideratge i/o l'administració central, que consideren que el sistema funciona bé, i els estudiants, els quals indiquen un seguit de dificultats.

Hi va haver molts pocs casos on les IES no semblessin prendre's prou seriosament la seva responsabilitat sobre la mobilitat dels estudiants, i consideressin normal la negativa ocasional al reconeixement dels períodes d'estudi a l'estranger, fins i tot si s'havia signat un acord d'aprenentatge. D'una manera similar, algunes IES informen de l'existència de dificultats que tenen relació amb una percepció de la qualitat superior de la seva pròpia docència en comparació de la de les seves institucions associades, o amb una gestió administrativa deficient de l'intercanvi a la institució associada: en qualsevol dels casos, el reconeixement pot ser difícil i, fins i tot, impossible. Més generalment, mentre que el nombre de crèdits va ser sovint transferit sense problemes, molts estudiants es van enfrontar a dificultats a l'hora d'obtenir el reconeixement dels seus cursos a l'estranger com a poc més que cursos «opcionals» o «electius» en comptes de formar part del programa troncal o de ser un component del programa requerit.

Algunes IES, a Bèlgica, França, Alemanya, Itàlia, Suïssa i el Regne Unit, declaren que encara han de fer front a dificultats importants en el reconeixement de la mobilitat d'intercanvi, la validació dels cursos a l'estranger, la traducció de les qualificacions i la transferència de crèdits.

Molts van instar una implantació més «europea» de l'ECTS que evités les inconsistències causades per les estratègies estatals o institucionals.

3.6. RECONeixEMENT DE LES QUALIFICACIONS NO FORMALS/NO ACADÈMIQUES

Els ministres a Berlín van subratllar que el reconeixement de l'aprenentatge previ ha de passar a formar part integral de l'activitat d'educació superior. Aquest punt forma part d'un tema més ampli d'aprenentatge al llarg de la vida que ha estat molt més obviat fins ara en el marc dels debats de Bolonya. Molts factors s'estan combinant actualment per fer la qüestió de l'acreditació de l'aprenentatge previ (APL) i l'acreditació i avaluació de

l'aprenentatge experiencial previ (APEL) més visibles que mai, com el debat sobre l'agenda de Lisboa, les tendències demogràfiques a Europa, i la recent iniciativa de la Comissió Europea per al marc europeu de qualificacions comú per a l'educació superior i la formació vocacional. Tot i així, la recerca de *Tendències IV* revela que l'aprenentatge previ encara no és percebut com un punt important en moltes institucions.

Diverses IES, sobretot de Bèlgica, Dinamarca, Alemanya, Hongria, Letònia, Portugal, Eslovènia i Espanya, van declarar que no havien redactat cap mena de disposició per a aquest tipus de reconeixement. D'altres, per exemple a Àustria, Estònia, Finlàndia, Grècia, Lituània, Portugal i Espanya van indicar que, tot i que encara no hi ha disposicions en aquest sentit, s'han iniciat els debats i/o la legislació futura regularà aquest problema.

Només en una minoria de països i IES hi ha estratègies explícites per al reconeixement no formal o no acadèmic, principalment a Bèlgica, França, Irlanda, els Països Baixos, el Regne Unit i Suïssa. Aquestes estratègies estan adreçades majoritàriament a estudiants madurs o desfavorits, als sol·licitants que han rebut un ensenyament secundari no estàndard o amb un mínim definit de formació professional, per exemple, en arquitectura, medicina, ciències esportives i belles arts. De vegades, es van esmentar com a exemples activitats extracurriculars com ara el compromís social, l'assistència lingüística o cantar en la coral de la universitat.

Algunes IES van acollir d'una manera explícitament favorable la idea en el context de l'aprenentatge al llarg de la vida (LLL). A Noruega, per exemple, hi ha la tradició d'acceptar estudiants de fora del campus que estudien pel seu compte i van a la universitat només per examinar-se. Malgrat tot, sovint els diferents grups no van entendre d'una manera clara la qüestió relativa a l'APL/APEL, fet que posa de manifest la conscienciació limitada existent en moltes IES, tot i que aquest tipus de reconeixement forma part inequívocament dels objectius de Bolonya de major mobilitat i aprenentatge al llarg de la vida (LLL). En algunes universitats, en els sistemes d'educació superior binaris, aquesta qüestió es va malinterpretar pel que fa a la permeabilitat entre el sector universitari i el sector polítènic/de escola superior. Només una IES



va fer una connexió amb els marcs de qualificacions comuns declarant que en aquest sentit seria útil disposar d'un marc europeu de qualificacions comú.

3.7. RECONeixEMENT DE LES TITULACIONS ESTATALS

Des d'un punt de vista formal, el reconeixement de les titulacions estatals generalment està regulat per llei i és automàtic a la majoria de països, tot i que de vegades requereix certes certificacions o avaluacions complementàries, com és el cas de Bèlgica (Fr), Finlàndia, Alemanya, Grècia, Hongria, Itàlia, Letònia, Lituània, els Països Baixos, Polònia, Portugal, Eslovàquia, Eslovènia i Suècia. A Irlanda i Escòcia, es va fer al·lusió al marc estatal de qualificacions comú com una eina molt útil en el reconeixement de les titulacions estatals.

Nogensmenys, és força probable que la majoria de respostes facin referència implícita al sistema tradicional de titulacions. **Són poques les IES que semblen preveure les dificultats que es poden plantejar arran de la introducció de titulacions de dos cicles (de les quals encara no hi ha gaires graduats) i del més ampli ventall de currículums.** Alguns països ja han desenvolupat normatives especials per als seus sistemes de dos cicles i de reconeixement de les titulacions estatals per a la progressió dins el país.

Ocasionalment, el reconeixement en el sector universitari sembla ser fàcil, mentre que es plantegen problemes quant a la mobilitat entre el sector universitari i l'altre sector d'IES. Una IES va informar de problemes de compatibilitat amb altres titulacions estatals, a causa de l'alt grau d'autonomia de les facultats i de l'estil educatiu marcadament centrat en el professor.

3.8. RECONeixEMENT DE LES TITULACIONS ESTRANGERES

La diversitat de mètodes de reconeixement de titulacions estrangeres és més àmplia que en el camp de les titulacions estatals. Un nombre sorprenentment gran

d'IES d'aquesta mostra (en comparació dels resultats de *Tendències III*) es va referir a la seva Xarxa ENIC/NARIC com a font d'informació i suport a Estònia, Alemanya, Finlàndia, Grècia, Hongria, Irlanda, Lituània, els Països Baixos, Noruega, Eslovàquia, Suècia, Suïssa i Turquia.⁵ Algunes IES, com és el cas d'Irlanda, el Regne Unit i Turquia, també fan servir llistes establertes tant pel que fa a la mateixa IES com la central, al ministeri o la Xarxa ENIC/NARIC d'IES i/o qualificacions estrangeres reconegudes i fidedignes.

A alguns països, com per exemple Croàcia, França, Hongria i Espanya, les IES van comunicar que el reconeixement de les titulacions estrangeres encara és responsabilitat del ministeri i que es duu a terme a través d'uns processos força enfarfegats, com la «*naturalització*» o «*l'homologació*». Mentrestant, altres IES d'Àustria, Bèlgica (Fl. i Fr.), Alemanya, Polònia i el Regne Unit semblen tenir una autonomia relativa o plena en les seves decisions relatives al reconeixement de les titulacions estrangeres. En alguns casos, quan les institucions han d'esperar per a l'obtenció d'avaluacions externes, les IES (per exemple a Croàcia, Bèlgica (Fr), Itàlia i Portugal) van expressar el seu descontentament amb l'eficàcia, la durada i la fiabilitat dels processos de reconeixement.

La Convenció de Reconeixement de Lisboa va ser citada diverses vegades com a marc de referència i molts dels entrevistats creien que instruments del tipus de l'ECTS, el Suplement al Diploma o els «descriptors de Dublín» facilitarien el reconeixement en el futur.

3.9. REPTES PER AL FUTUR

- El reconeixement de la mobilitat d'intercanvi ha estat enormement facilitat per l'ECTS i, en concret, pel conveni d'aprenentatge, la qual cosa es confirma per la majoria d'IES que ja s'acullen al conveni d'aprenentatge. En unes quantes institucions, però, catedràtics i estudiants assumeixen que el ple

⁵ Per a més informació sobre Xarxa ENIC/ NARIC, adreceu-vos a www.enic-naric.net.

reconeixement no és possible, fins i tot amb la signatura d'un conveni d'aprenentatge. Es tracta d'una clara violació del principi d'ECTS bàsic que ha de romandre a l'agenda de Sòcrates i ser abordat a les visites de camp de l'ECTS.

- L'ús de l'ECTS és **generalitzat**, tot i que hi continuen havent problemes, en particular pel que fa a la modalitat d'assignació de crèdits als cursos mitjançant l'avaluació de la càrrega de treball adequada dels estudiants. Cal disposar de més informació sobre bones pràctiques, per exemple a través del projecte Tuning, xarxes temàtiques, i a través de la divulgació de projectes pilot d'àmbit estatal.
- **La mobilitat horitzontal** podria resultar més difícil d'arranjar en els programes de grau i de màster que en el cas dels antics programes d'un sol cicle llarg. Cal fer més esforços, com una millor preparació de les estades a l'estranger amb reconeixement garantit (conveni d'aprenentatge de l'ECTS) i la recepció de crèdits per als cursos fets a l'estranger com a requisits del programa.
- **La mobilitat vertical** ofereix possibilitats per a l'atracció dels millors estudiants d'altres IES i de l'estranger que encara no s'han realitzat a la majoria d'IES. Encara hi ha molt per fer en aquest camp, com a través de la creació de programes de màster orientats a públics concrets en els àmbits estatal i internacional.
- Les grans diferències en els calendaris acadèmics existents arreu d'Europa són un obstacle principal per a la mobilitat que requereixen atenció i acció. Un primer pas envers la millora de la situació podria ser un conveni a escala europea sobre un període cap a la fi/el començament del segon semestre.
- La implementació del **Suplement al Diploma** està força avançada a la majoria d'IES, però encara hi ha dos reptes principals: la implementació tècnica (programes de programari, flux de dades entre les facultats i l'administració central, etc.) i la formulació

de la situació de partida del procés (denominacions de programes i cursos, traduccions, etc.)

- La majoria d'IES semblen no ser conscients que el major desafiament per a la implementació del Suplement al Diploma encara pot anar més enllà: la **inclusió de resultats de l'aprenentatge en el Suplement al Diploma**, un component essencial per facilitar informació sobre el coneixement, les experteses i les competències del titulat.
- **Cal incloure el reconeixement de les qualificacions no formals/no acadèmiques (APL/APEL)** a l'ordre del dia de més IES ja que esdevindrà un tema cada vegada més important en els futurs debats estatals i europeus sobre educació superior i formació vocacional.
- **El reconeixement de les titulacions estatals** sembla ser més o menys automàtic a molts països. Malgrat tot, pot ser que moltes IES no se n'hagin adonat que l'estructura de títols de grau-màster pot confrontar-la amb una espècie de mobilitat vertical en el seu sistema estatal que abans no existia i que requerirà noves solucions. És possible que el reconeixement automàtic dels programes de titulació regulats a escala estatal practicats en el passat ja no funcionin amb els programes de grau i de màster especialitzats i diversificats.
- **El reconeixement de les titulacions estrangeres** es duu a terme a través d'una sèrie de processos – des de la plena autonomia departamental fins als ministeris com a únics responsables. Aquesta situació no és la idònia per a una mobilitat uniforme dins l'Espai Europeu d'Educació Superior.
- El lligam entre el Suplement al Diploma i la correcta implementació de l'ECTS, la modularització de programes i l'aparició de marcs de qualificacions comuns no sempre s'ha entès a tot arreu.
- L'antic principi d'Erasmus de «responsabilitat i confiança mútues» està esdevenint més important



que mai en un moment en què el contingut dels programes es pot tornar cada vegada més especialitzat. Les IES, en primer lloc, haurien d'elegir amb cura els seus socis internacionals, i en segon lloc, aprendre a comparar els resultats de l'aprenentatge definits d'un mòdul o un curs en comptes de cercar uns continguts idèntics als seus.

- Els ministeris dels països afectats haurien d'estar preparats per renunciar al dret de prendre decisions

de reconeixement i donar potestat a les seves IES per fer-ho.

- La conscienciació de la Xarxa ENIC/NARIC i la Convenció de Lisboa sembla haver augmentat en els darrers dos anys, però encara hi ha molta feina per convèncer totes les IES perquè col·laborin més estretament amb les seves oficines respectives de la Xarxa ENIC/NARIC i apliquin els principis de la Convenció de Lisboa.

4. MILLORA I ASSEGURAMENT DE LA QUALITAT

Sybillie Reichert



En el Comunicat de Berlín, els ministres europeus d'Educació van expressar clarament la creença que «la qualitat de l'educació superior ha demostrat ser al bell mig de la instauració d'un Espai Europeu d'Educació Superior.» També van subratllar que «la responsabilitat principal de l'assegurament de la qualitat en l'educació superior rau en cada institució en ella mateixa i això proporciona la base per a la responsabilitat real del sistema acadèmic dins el marc de qualitat estatal.» Un Espai Europeu d'Educació Superior en el qual els estudiants i els catedràtics es mouen amb total llibertat pressuposa una base de coneixements i confiança en relació amb els diferents entorns d'aprenentatge, docència o recerca. En aquest estudi, nosaltres ens centrem, per tant, en els esforços de les institucions d'educació superior per assegurar i potenciar la qualitat en el si de la institució.

4.1. QUALITAT I LES REFORMES DE BOLONYA

Les visites de camp de *Tendències IV* revelen molt clarament que els esforços institucionals per al desenvolupament de la qualitat de l'educació, la recerca i els serveis van molt més enllà dels processos i els procediments de qualitat interna reals. Molts altres processos institucionals, com la selecció de personal i estudiants, el desenvolupament de la plantilla, l'assignació de recursos i la gestió d'infraestructures tenen un impacte principal sobre la qualitat de les funcions institucionals essencials i, quan es combinen d'una manera eficaç, constitueixen la cultura de qualitat d'una institució.

De fet, les reformes de Bolonya en elles mateixes en són un bon exemple: **el procés d'abordament de les principals qüestions de reforma estructural i curricular ha aportat valor afegit a les institucions de maneres molt diverses, en concret mitjançant la intensificació de la qualitat de la docència.** Caldria emfatitzar que una àmplia majoria d'institucions consideren les reformes de Bolonya com una oportunitat de reflexió i revisió de la seva pròpia oferta de docència, i són del parer que han servit per ajudar en el procés de catalització de les reformes internes dels seus currículums i docència. Això sovint ha menat cap a una planificació més racional de

les ofertes de cursos: amb l'eliminació dels cursos redundants o duplicats, i fins i tot cap a un redisseny complet dels currículums vinculats amb la introducció d'un ensenyament i un aprenentatge centrats en l'estudiant o d'una competència basada en l'ensenyament i l'aprenentatge. El següent comentari de l'informe d'una institució finlandesa es va divulgar en una àmplia gamma de contextos estatals i institucionals diferents: «El resultat principal obtingut fins ara és el treball ininterromput consistent a analitzar i reestructurar tots els currículums. S'ha iniciat un procés de debat, comparació i implementació de mesures a través dels límits de les facultats. Una paraula clau per a aquest procés és reforçament, ja que el procés de Bolonya ha estat emprat com a vehicle per dur a terme una tasca de reforma que era necessària amb o sense Bolonya.»

Nogensmenys, hi ha diferències importants relatives a l'efecte de les reformes de Bolonya sobre la qualitat. En algunes institucions, es va observar que el procés de Bolonya, amb les seves pressions i cotes externes, va contribuir a focalitzar i tirar endavant les reformes mitjançant la fixació d'uns objectius destinats a l'habilitació de millores de la qualitat i el seu assoliment més ràpid. Malgrat tot, en altres institucions, la sensació va ser que les millores de la qualitat no havien estat considerades des d'un punt de vista estratègic ni en l'àmbit de la política central, sinó que per contra havien estat dominades per debats estructurals relatius a quines unitats de cursos havien d'oferir i a quin nivell.

4.2. PROCESSOS INTERNS D'ASSEGURAMENT DE LA QUALITAT EN LES IES EUROPEES

Mentre que l'activitat relativa als processos de qualitat interns de les institucions d'educació superior clarament ha augmentat arreu d'Europa, la prioritat d'aquesta activitat està àmpliament restringida als processos d'ensenyament i aprenentatge. De fet, **totes les institucions representades a la mostra de l'estudi gaudeixen d'alguna modalitat de processos de qualitat interns respecte de la docència.** Tot i així, només un terç duu a terme qualsevol tipus d'activitat de qualitat interna relacionat amb la recerca (la revisió externa de la recerca és l'eina de qualitat més freqüent). Les revisions

de qualitat interna de l'administració i els serveis de suport són fins i tot més inusuals, i es troben en menys d'una sisena part de les institucions de la mostra. A la categoria d'administració i suport, només els serveis als estudiants són revisats amb una freqüència lleugerament superior.

4.2.1. Participació dels estudiants en l'avaluació de la docència

Fent un examen més detallat de la manera com es duen a terme les revisions internes de l'ensenyament, és obvi que difereixen àmpliament entre institucions i països en termes d'organització, sistemes de retroacció, participació dels alumnes i eficàcia percebuda.

Els qüestionaris d'avaluació dels estudiants són una eina que s'utilitza a tot arreu, però amb un ampli ventall de pràctica en la manera com s'empren. A moltes institucions, les facultats i fins i tot els catedràtics individuals poden decidir si els qüestionaris són realment distribuïts i analitzats, i també poden influir en la possibilitat i la manera de tenir en compte els resultats.

En altres institucions, malgrat tot, l'ús sistemàtic dels qüestionaris d'estudiants és obligatori a tota la institució, i la responsabilitat de l'ús de la informació s'atribueix clarament als organismes competents com els consells de qualitat o els comitès de programes en l'àmbit de la facultat, el departament o la institució. Aquests organismes es van trobar en una quarta part de les institucions visitades. A més, en algunes institucions de Bèlgica, França, Irlanda, els Països Baixos, Suïssa, el Regne Unit, les unitats d'ensenyament i aprenentatge tenen un paper important en el desenvolupament de la qualitat. Aquestes unitats sovint són responsables de l'anàlisi dels qüestionaris d'avaluació, així com d'oferir una formació de desenvolupament professional i suport continuats als professors, o d'ajudar-los amb la docència basada en la tecnologia de la informació.

En més d'una quarta part de les institucions, la participació dels estudiants va anar més enllà d'emplenar qüestionaris fins a una participació activa en els processos de retroacció, la qual cosa es podia garantir d'una sèrie de maneres, a través de reunions periòdiques entre estudiants i personal, o en el marc dels comitès d'estudiants i personal centrat

en les tasques d'ensenyament i aprenentatge. Aquest tipus de pràctica es va trobar a les institucions visitades d'Àustria, Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Alemanya, Lituània, els Països Baixos, Eslovènia, Suïssa i el Regne Unit. En una institució finlandesa, els estudiants fins i tot es van sotmetre a un curs d'inducció per millorar la comprensió dels processos de qualitat i del seu paper en l'aportació al desenvolupament de qualitat institucional.

La troballa més significativa quant a la participació dels alumnes és que **no hi havia informes de problemes amb la retroacció de les crítiques, queixes i recomanacions relatives a l'ensenyament i l'aprenentatge en les institucions on s'encoratja la participació dels alumnes i hi és activa.** Malgrat tot, l'altra cara de la moneda són les institucions on els estudiants no participen en els processos de qualitat (una quarta part de les institucions de la mostra).

4.2.2. Control de l'èxit i l'abandó

Potser resulta sorprenent, donada la major atenció en el desenvolupament de la qualitat interna, però **són moltes menys les institucions de la mostra que duen a terme un seguiment sistemàtic de la informació bàsica relativa als índexs d'èxit i d'abandó dels estudiants.** Si les institucions han d'instaurar estratègies per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge, es tracta clarament d'un requisit d'informació bàsica per a una gestió i un desenvolupament estratègics que manquen en l'actualitat.

De vegades, però rarament, es recullen dades detallades a escala institucional sobre les eleccions professionals dels graduats. En d'altres institucions, aquesta informació es pot recollir per departaments o facultats individuals, però no rep un tractament sistemàtic a través de tota la institució. De nou, sembla que la major realització de la importància de les relacions i l'ocupabilitat de les parts interessades encara no ha afectat profundament els processos de seguiment institucional.

4.2.3. Recerca: l'ús de la revisió d'experts

Només una institució de cada tres de la mostra de Tendències IV ha dut a terme algun tipus d'activitat de qualitat interna relacionada amb la recerca, mentre



que la majoria ha confiat en els processos de qualitat externa. Malgrat tot, la relació dels processos interns i externs no està clarament definida i planteja alguns reptes a les institucions. L'ingredient més cabdal i freqüent de tots els processos, la revisió d'experts, pot ser iniciat internament per la institució o bé externament per una autoritat amb competència estatal i la majoria de vegades implica una avaluació tant externa com interna. Només la revisió d'experts associada a la presentació d'articles a diaris del món acadèmic o les sol·licituds de beques no implica cap mena d'autoavaluació. El fet que les revisions d'experts investigadors se solen iniciar externament, per part de les autoritats responsables del finançament (com és el cas de les revisions periòdiques dutes a terme per les autoritats competents en matèria de finançament de Portugal, Espanya i el Regne Unit), els organismes encarregats de la concessió de beques o les revistes científiques, no impedeix que aquest procés sigui considerat, en general, com el millor instrument possible de qualitat per a la recerca endegada per les universitats. Unes quantes institucions fins i tot ja han iniciat aquestes revisions d'experts (com és el cas de Dinamarca, Finlàndia i Itàlia).

Segons les universitats, hi ha dos problemes que poden minar l'eficàcia de les revisions científiques externes. En primer lloc, poden perdre la seva legitimitat quan el cabal d'experts disponible és massa reduït per evitar «l'endogàmia» per mitjà dels intercanvis *quid pro quo*. Per fer front a aquest problema, alguns sistemes estatals de menys envergadura estan introduint una participació internacional més exhaustiva, tot i que aquesta de vegades es veu dificultada per restriccions financeres i lingüístiques. En segon lloc, l'èxit de la revisió d'experts depèn de la qualitat percebuda dels experts. Si no es considera que aquests compleixen les exigències de qualitat del departament objecte de valoració, aleshores la seva avaluació d'experts no es prendrà seriosament. Aquest és el motiu principal perquè algunes institucions competitives a escala internacional de la mostra de vegades es decanten per una revisió externa iniciada internament, una salvaguarda dels estàndards amb els quals es compararà el seu rendiment.

Si bé es tracta del mètode més dominant per assegurar o potenciar la qualitat de la recerca, la revisió d'ex-

perts dels projectes i els resultats de la recerca és només un mètode entre molts. Les institucions visitades a *Tendències IV* van subratllar un ampli ventall de processos relacionats amb la qualitat, molts dels quals depenen de la cultura de qualitat interna de les institucions i que poden tenir un impacte principal sobre la millora de la qualitat de la recerca a la institució:

- La selecció de catedràtics i personal científic és considerada àmpliament com el mètode més vital per garantir i millorar la qualitat, tot i que la competència per a la selecció no sempre rau en la institució. A més, la capacitat d'atraure personal es veu enormement afectada per la qualitat de l'entorn investigador, en termes de recursos humans i financers, així com d'infraestructura científica.
- Força sovint les avaluacions i els incentius d'aprenentatge per millorar formen part dels processos de reelecció i promoció per a catedràtics i personal investigador. Aquest és el cas de les institucions visitades a Dinamarca, Estònia, Finlàndia, Alemanya, Grècia, Irlanda, Letònia, Lituània, Romania, Eslovàquia i Espanya, on la reelecció de catedràtics o una part dels salaris pot dependre del rendiment de la recerca. En alguns altres països, els salaris no es poden veure influenciats per les institucions, però tenen uns nivells fixos que la legislació estableix.
- Algunes institucions van fer esment de la distribució interna de beques a la investigació sobre la base tant del rendiment de la recerca com de la qualitat de les propostes de concessió de beques (a Alemanya, Països Baixos, Suècia, Suïssa i el Regne Unit). Aquesta assignació de finançament a la recerca interna és gestionada d'una manera similar a la distribució de les beques externes (a partir de la revisió d'experts sovint amb experts externs) i serveix principalment com a punt de partida de les noves vies de recerca o per a la concessió de beques d'una manera més flexible i ràpida que mitjançant el finançament extern.
- Es dona una assignació competitiva de recursos entre departaments, basada en el rendiment de la recerca, en algunes institucions (per exemple a la República Txeca, Finlàndia, Alemanya i el Regne Unit).

- L'examen intern detallat dels indicadors del rendiment de la recerca a escala institucional, universitària o departamental sembla ser una pràctica creixent, en línia amb l'ús freqüent d'aquests indicadors quantitatius en l'àmbit estatal. A diverses institucions (dels Països Baixos, Suècia i el Regne Unit) el personal acadèmic i auxiliar va esmentar que s'estava desenvolupant una nova mentalitat d'examen mutu del rendiment.
- El seguiment de la qualitat de la formació investigadora doctoral se sol abordar pel que fa al programa, departament i càtedra. A les institucions o facultats que disposen de consells o comitès de qualitat, aquests també adreçarien la qualitat de la recerca i la provisió doctoral.

4.2.4. Administració, servei de suport, relacions externes i internacionals

Mentre que moltes institucions citen avaluacions ocasionals *ad hoc* de serveis administratius concrets, normalment impulsats per la percepció d'un problema o motiu concrets per al canvi, només una sisena part sotmeten els serveis d'administració i suport a anàlisis periòdiques. Malgrat tot, en una altra sisena part de les institucions de la mostra, els representants esmenten que estan començant a abordar la qualitat de l'administració i els serveis de suport d'una manera més periòdica i sistemàtica.

Els serveis dels estudiants s'analitzaven amb més freqüència que altres serveis, sovint amb l'ajuda de qüestionaris de satisfacció dels estudiants.

A moltes institucions, la transferència de tecnologia o els serveis de suport empresarial s'havien establert recentment i, tot i que es van trobar alguns exemples aïllats de processos de qualitat, en general es tenia la sensació que l'avaluació de qualitat d'aquests serveis era prematura.

La qualitat de les relacions internacionals semblava un problema només respecte de la necessitat creixent de concentrar-se en uns socis coneguts i de tota confiança, de manera que l'intercanvi i els processos de reconeixement podrien ser tractats amb major uniformitat i fiabilitat.

4.3. LA RELACIÓ ENTRE L'ASSEGURAMENT DE LA QUALITAT INTERNA I EXTERNA

Arreu d'Europa, les institucions d'educació superior estan ampliant els seus mecanismes de qualitat interna i alhora estan posant en pràctica un nombre creixent de processos externs d'assegurament de la qualitat (QA). La relació entre l'assegurament de la qualitat interna i externa es va avaluar d'una manera força divergent a tota Europa. En els sistemes on els processos de qualitat interns encara estan essent establerts, la relació entre mecanismes de qualitat interna i externa sembla funcionar bé. En sistemes més arrelats amb uns processos de QA intricats i més institucionalitzats, l'assegurament de la qualitat externa es tendeix a considerar com una càrrega burocràtica d'ús limitat per al desenvolupament institucional.

Cal destacar que **en opinió de les institucions, una cultura de qualitat interna perfectament desenvolupada hauria d'estar associada amb una lleugera estratègia de qualitat externa**. Generalment, les institucions consideraven que els processos de qualitat interna estaven més orientats a les millores que els processos d'assegurament de la qualitat externa. Aquests processos externs es percebien com més orientats al control i la conformitat i menys en consonància amb els objectius, les prioritats i les condicions en virtut dels quals es desenvolupaven les institucions o la unitat avaluada.

Els informes d'autoavaluació proporcionen una interfície entre els processos d'assegurament de la qualitat interna i externa. Freqüentment, els representants institucionals van declarar que aquests constitueixen la part més útil de qualsevol procés d'assegurament de la qualitat, però només si menen a un seguiment i una implantació concretes.

4.4. L'EFICÀCIA RELATIVA DELS PROCESSOS D'ASSEGURAMENT DE LA QUALITAT

Es van fer molts comentaris pel que fa a **l'eficàcia relativa de diferents mesures d'assegurament de la qualitat externes**, majoritàriament respecte de la docència. L'avaluació externa de l'ensenyament



s'examina indirectament a escala de les institucions a través d'auditories de qualitat que analitzen els processos de qualitat interns, o a través de l'avaluació de programes, com és el cas de Finlàndia, Irlanda, en aquests últims anys també del Regne Unit i més recentment de Suïssa. Mentre que l'avaluació dels programes té generalment relació amb els resultats de l'ensenyament, sovint s'informa que l'acreditació del programa està centrada predominantment en la situació de partida i l'estructura, tot i que hi ha excepcions a aquesta regla general. En el cas d'avaluacions de matèries o programes, es van notificar alguns exemples positius de processos significatius orientats a la millora, especialment pel que fa a les millores en els sistemes de retroacció d'avaluacions negatives. Malgrat tot, algunes institucions assenyalen que sovint manca el lligam amb els serveis rellevants de recerca i suport quan l'avaluació només es concentra en la docència.

Les institucions tendien a mostrar-se crítiques sobre l'acreditació del programa i, en concret, presentaven objeccions als resultats de control, prescriptius i limitadors de les pràctiques d'acreditació. Per exemple, es van expressar queixes sobre la pràctica de prescriure una llista de matèries en les quals es poden oferir els programes o impedir l'establiment dels programes interdisciplinaris a causa de prejudicis disciplinaris dels comitès d'acreditació. Les institucions no veuen cap diferència en el fet que aquestes restriccions de la seva llibertat de desenvolupar nous programes estiguin imposades pel govern o per un organisme d'acreditació independent. Sovint l'acreditació era exigida i definida per organismes professionals, sense tenir en consideració altres processos de qualitat interna a les universitats i, per tant, obvia les possibles sinergies o solapaments amb processos de qualitat institucional. Aquest fet va afegir càrregues burocràtiques addicionals i innecessàries a les institucions.

Aquests problemes, malgrat tot, no es van registrar respecte de les auditories de qualitat institucional. Solament es consideraven útils si tenien en compte els objectius i les prioritats estratègiques fixades per la institució, així com els lligams entre la docència, la recerca i els serveis de suport. Altrament, es considerava que les auditories corrien el risc de donar una prioritat excessiva als processos i instruments i de parar massa

poc esment als problemes de qualitat més importants de la institució. Es va assenyalar que això en limitava la utilitat per a la institució auditada. Alguns representants institucionals també van assenyalar el perill d'una comunitat d'especialistes en assegurament de la qualitat que justificaven la seva existència promovent l'establiment de més i més processos d'assegurament de la qualitat amb escassa connexió amb qüestions d'àmbit acadèmic, les quals haurien de ser cabdals per a la definició de qualitat en un domini donat. En general, si bé les experiències amb les auditories institucionals van ser més positives que amb l'acreditació, també van suscitar reaccions ambigües, que van des de considerar-les com una experiència ben acollida per la contribució a l'establiment i la potenciació d'uns processos de desenvolupament de la qualitat interna fins a criticar-les per la seva escassa focalització en els processos, que es deturen abans d'arribar a les qüestions de qualitat reals.

Així doncs, des del punt de vista de les institucions, el debat sobre l'avaluació enfront de l'acreditació i sobre la prioritat del programa enfront de la de caràcter institucional continua i està evolucionant cap a una anàlisi més complexa al voltant de la millor combinació desitjable. En l'àmbit estatal, els models mixtos estan guanyant popularitat, amb la realització de les anàlisis de les institucions, així com dels programes, a càrrec de les agències d'assegurament de la qualitat o d'acreditació. **Una majoria d'institucions, nogensmenys, prefereixen les auditories institucionals ja que solen ser més lleugeres i més sovint adaptades als objectius i les estratègies institucionals.**

4.5. LÍMITS A LA MILLORA DE LA QUALITAT

Els resultats de les visites de camp també il·lustren molt clarament que en un nombre considerable d'IES que persegueixen una agenda de reformes, **els factors més restrictius de la potenciació de la qualitat són els limitats recursos disponibles i l'abast de l'autonomia**, és a dir, l'àmbit fins al qual les institucions poden decidir i planificar el seu propi futur.

Els límits a l'autonomia institucional encara són generalitzats a Europa i inclouen tots els processos institucionals que influeixen en la qualitat global i en la fixació

del perfil, des de la selecció d'estudiants fins a la selecció i el desenvolupament de personal (promoció, recompenses), el desenvolupament del programa educatiu, la fixació de prioritats investigadores o l'assignació de recursos interns.

Les diferències entre els països europeus individuals són enormes: alguns països, com el Regne Unit, Irlanda, Finlàndia, els Països Baixos, i recentment també Dinamarca i Àustria, atorguen una gran autonomia a les seves universitats amb uns clars requisits de responsabilitat. Altres països, com la comunitat francesa de Bèlgica, Alemanya i Grècia imposen restriccions severes a la governança interna de les seves institucions. De vegades, l'autonomia no està limitada per la intervenció ministerial, sinó més aviat pels organismes d'acreditació, que poden restringir els tipus de cursos que es poden desenvolupar i oferir. Malgrat tot, respecte de les disposicions de qualitat institucional, les institucions van acceptar certa modalitat d'interferència per part de les autoritats amb competència estatal sempre que no donés lloc a una quantitat desproporcionada d'esforços burocràtics, i es va orientar generalment envers el desenvolupament de la qualitat més que no pas cap al control. Aquestes demandes de responsabilitat també van gaudir d'una acceptació molt més bona quan anaven de la mà d'una autonomia institucional més gran.

Clarament, les dades de *Tendències IV* revelen que les institucions amb una estratègia de qualitat més sistemàtica són també les que es beneficien de la major autonomia institucional. Per contra, les institucions amb menor grau d'autonomia encara no han començat a desenvolupar una estratègia sistemàtica de la qualitat. A la gran majoria d'institucions, especialment aquelles a les quals els manca autonomia, els processos de qualitat interna pateixen d'una manca de coherència. De fet, menys d'una quarta part de les institucions de la mostra aborden els seus arranjaments de qualitat interna d'una manera sistemàtica. Molt sovint les pràctiques de qualitat poden diferir enormement entre els diferents cossos docents.

Hi ha una tendència clara cap a uns enfocaments més institucionals per explotar les sinergies, les economies d'escala i difondre els models de bones pràctiques a les

institucions que no es veuen afectades per uns nivells d'autonomia baixos. Més d'una quarta part de les institucions tenen establertes estructures institucionals per fer que els seus processos de qualitat interns siguin més sistemàtics, per optimitzar els sistemes de retroacció, explotar sinergies i intercanviar models de bones pràctiques a través de les diferents parts de la institució.

Arreu d'Europa, els representants institucionals expressen un malestar creixent, causat per la futilitat de l'assegurament de la qualitat externa quan es revelen les debilitats amb les solucions conegudes, però que no poden ser adreçades per manca de finançament. Molts representants creien que l'assegurament de la qualitat només s'establiria i es desenvoluparia posteriorment, amb l'existència d'un compromís envers la millora de la qualitat un cop identificats els problemes amb total claredat.

A moltes institucions es va comunicar l'existència de límits a la potenciació de la qualitat a través d'uns recursos financers restringits, i més freqüentment a la República Txeca, Croàcia, Letònia, Lituània, França, Itàlia i Eslovàquia. Per tant, diferents grups d'una universitat francesa van assenyalar que els debats sobre les reformes de Bolonya ja havien esperonat el desenvolupament d'un programa interdisciplinari, havien menat a més treball en grup i a una millor comprensió de la universitat com un tot. Però mentre que el fet que l'èmfasi de Bolonya sobre les vies d'aprenentatge flexible i els seus resultats era àmpliament apreciat (és a dir, en concret el fet que «assumeix que els estudiants són adults capaços de fer eleccions»), aquestes eleccions flexibles van esdevenir impossibles per manca de recursos i d'aules. Es considerava, per tant, que les fites de la reforma oferien un gran potencial per a la millora de la qualitat, però que eren utòpiques.

Es van poder sentir uns comentaris semblants arreu d'Europa, no només en relació amb les reformes de Bolonya, sinó també pel que fa a altres idees amb un potencial de millores qualitatives irrealitzable a causa de l'existència d'uns recursos limitats. Les mesures concretes que es van veure afectades per la manca de finançament oscil·laven entre l'establiment dels serveis d'orientació i assessorament adequats per als estudiants i la selecció de catedràtics destacats a escala internacional, juntament amb l'actualització de la infraestructura de recerca.



L'objectiu essencial de les reformes de Bolonya, és a dir, la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior basat en la qualitat i, per tant, atractiu per als seus membres així com per al món exterior, només es pot assolir si la preocupació sobre la qualitat no es redueix únicament a l'establiment o l'optimització d'uns processos d'assegurament de la qualitat externa, sinó que té en compte tots els processos de desenvolupament institucional.

4.6. REPTES PER AL FUTUR

- Seguint l'exemple positiu d'algunes institucions, **les IES es poden beneficiar d'una estratègia més sistemàtica de millora de la qualitat a través de la institució**, mitjançant l'explotació de les sinergies entre l'avaluació docent i l'avaluació investigadora, i donant suport als serveis i l'administració. Els governs i les agències de QA haurien de donar suport a aquestes anàlisis combinades per tal de garantir el lligam entre la recerca i la docència i la idoneïtat

dels serveis existents, així com per potenciar l'eficàcia dels processos d'avaluació.

- **Les IES i les agències de QA haurien de col·laborar en l'optimització de les relacions i la coordinació entre els processos d'assegurament de la qualitat interna i externa**, per alleujar la càrrega administrativa que recau sobre les institucions sense reduir-ne el valor per a la millora de la qualitat. En particular, l'assegurament de la qualitat externa s'hauria de reduir en correlació directa amb les dades que corroboren l'existència d'uns processos sòlids de qualitat interna.
- **Els governs haurien de reconèixer que la potenciació de la qualitat**, com la que es persegueix en el procés de Bolonya, **no només s'aconsegueix a través de mesures i processos d'assegurament de la qualitat**, sinó que sovint **s'introdueix mitjançant altres canals de desenvolupament institucional**.

5. LA RELACIÓ DE LES REFORMES DE BOLONYA AMB LA RECERCA I LA FORMACIÓ INVESTIGADORA



Sybille Reichert

5.1. IMPLICACIONS DE LES REFORMES DE BOLONYA PER A LA RECERCA I LA FORMACIÓ INVESTIGADORA

Aquest estudi de la implementació de Bolonya a 62 institucions d'arreu d'Europa confirma que els ministres europeus d'educació van demostrar gran saviesa el 2003 quan van introduir la dimensió de recerca al procés de Bolonya. En el Comunicat de Berlín, els ministres van reconèixer «la importància de la recerca com a part integral de l'educació superior de tot Europa [...]» i van posar èmfasi «en la importància de la recerca, la formació dels investigadors, i de la promoció de la interdisciplinarietat per mantenir i millorar la qualitat de l'educació superior i per augmentar la competitivitat de l'educació superior europea en general.» Per tant, van detectar «la necessitat de promoure uns lligams més estrets entre l'EEES i l'EER en una Europa del coneixement, per anar més enllà de l'actual proposta centrada en els dos cicles principals d'educació superior i incloure l'àmbit del doctorat dins el procés de Bolonya com a tercer cicle.» De fet, les dades de *Tendències IV* posen de manifest que les reformes de Bolonya, si bé aborden principalment qüestions d'educació, també ofereixen oportunitats i plantegen riscos a la qualitat de la recerca i la formació investigadora al si de les IES. Aquest estudi revela que mentre que les institucions són conscients del fet que el desenvolupament de la recerca i la formació investigadora poden afectar positivament l'èxit de les reformes de Bolonya, que les reformes de Bolonya també podrien perjudicar la recerca i la formació investigadora si no es fonamenten en les condicions adequades i s'impliquen en la millora de la qualitat.

Mitjançant la concentració en les implicacions institucionals de les reformes de Bolonya sobre recerca i formació investigadora, les entrevistes de la visita de camp de *Tendències IV* van revelar la possible distinció de quatre qüestions principals:

1. A la majoria d'institucions, el lligam entre recerca i docència constitueix una qüestió urgent en el disseny i la implantació dels nous currículums en les estructures de dos cicles. Els nous currículums sovint debiliten l'exposició investigadora dels estudiants al títol de grau. Per contra, normalment es

considera que el nou títol de màster ofereix l'oportunitat de vincular l'educació d'una manera més íntima amb la recerca duta a terme a la institució, lligam que es garanteix mitjançant l'èmfasi de l'experiència de recerca dels estudiants en els programes de màster.

- 2. L'àmbit del doctorat es veu afectat de diferents maneres per les reformes de Bolonya:** respecte de la transició del màster als estudis de doctorat; respecte de la durada desitjada de la formació de doctorat; o respecte de la major atenció a la tutela i l'assessorament del doctorat, suscitada pels debats curriculars de Bolonya.
- 3. Les reformes de Bolonya encoratgen la comunicació interinstitucional i la presa de decisions, que poden influir positivament en el desenvolupament investigador.** Cal remarcar que els programes interdisciplinaris que estan essent desenvolupats en un nombre considerable d'institucions, especialment pel que fa al títol de màster, estan aplegant els interessos docents i investigadors a partir de l'establiment d'uns lligams entre facultats consolidats i de vegades, fins i tot, nous. En casos comptats, les institucions desenvolupen explícitament aquests programes de màster per posicionar els seus potencials de recerca a escala estatal o internacional, com a part de l'estratègia investigadora.
- 4. Les reformes de Bolonya absorbeixen una quantitat de temps i de recursos considerables,** no solament en la fase d'implementació sinó també quant a temps de docència i avaluació addicionals per als catedràtics que hagin d'aplicar les noves estructures i estratègies –en detriment de l'activitat investigadora.

En els apartats següents es descriuran aquests efectes amb més detall.

5.2. LA RELACIÓ DE LES REFORMES DE BOLONYA AMB LA FORMACIÓ INVESTIGADORA

El lligam obvi entre la cerca d'unes EEES i EER comunes rau en l'àrea de formació investigadora de la qual les

universitats en són les principals responsables. Com a principals proveïdores de formació de doctorat i com a úniques proveïdores de formació investigadora pel que fa als títols de grau i de màster, les IES s'estan enfrontant amb molts nous reptes:

- la conscienciació creixent de la importància de la recerca per a tot un seguit de professions més enllà del món acadèmic planteja noves qüestions a l'àmbit i el pes específic de la formació investigadora, des de l'exposició preliminar als projectes de recerca fins al foment d'unes competències transferibles i professionalment rellevants;
- la recerca fonamental i aplicada al sector industrial i acadèmic cada cop requereix més perspectives interdisciplinàries per al seu desenvolupament en la formació investigadora;
- les ciències naturals i tècniques reconeixen la necessitat d'una cooperació intensa amb la indústria per a la recerca i la formació investigadora, la qual cosa requereix noves formes de comunicació i suport administratiu;
- una major conscienciació de la importància de l'interès públic general i la comprensió de la ciència requereixen una major inversió de temps per part dels investigadors per a la comunicació de les implicacions socials o econòmiques dels resultats de la recerca, però també per a les noves demandes sobre les competències de comunicació dels investigadors.

Per tant, no és sorprenent el fet que **un nombre considerable de representants universitaris durant les visites de camp hagi esmentat la formació investigadora, especialment la doctoral, com la pròxima qüestió cabdal objecte de reforma de l'ordre del dia.** La majoria d'institucions esperen finalitzar la implementació de les reformes de primer i segon cicle abans d'endinsar-se en el tercer cicle, però n'hi ha que

intenten abordar les reformes de la formació investigadora de manera simultània a les reformes educatives en curs.

Exposició i formació investigadores en els títols de grau i de màster

Les visites de camp en el marc d'aquest estudi no confirmen la declaració del Grup d'Alt Nivell de Ciència i Tecnologia de la Comissió Europea segons la qual «la implicació dels estudiants universitaris en activitats investigadores com a part normal del seu currículum és encara molt excepcional».⁶ Nogensmenys, mentre que una majoria d'institucions van confirmar que els estudiants estan exposats a la recerca, la meitat va declarar que aquesta exposició és sovint força limitada en l'àmbit de grau. Força sovint, aquesta exposició preliminar a la recerca implica la introducció a una metodologia i unes competències investigadores, així com a seminaris o treballs de cursos on els estudiants són introduïts a una activitat investigadora independent. En els àmbits de les ciències socials i naturals, els estudiants estan exposats ocasionalment a la recerca a través del treball del projecte. **Generalment, a totes les institucions, diferents grups han informat que l'exposició a la recerca depenia enormement de la disciplina i la facultat.**

Un punt crític esmentat a moltes de les institucions respecte de les implicacions de les reformes de Bolonya sobre la formació investigadora relata el fet que **l'exposició investigadora sovint es concentrava en l'últim any del programa.** En aquells països on aquest últim any no es refereix a l'últim any del títol de grau, sinó a l'últim any del títol anterior més llarg, això implica que aquesta tasca de recerca correspon i, per tant, molt sovint s'adscriurà al nivell de màster. Així mateix, es va témer que les competències investigadores del personal esdevindrien insuficients si el títol de grau havia de representar la darrera titulació per a una majoria de graduats universitaris. Sovint es va tenir la sensació que hi havia massa poc temps en els tres anys

⁶ Augment dels recursos humans per a la ciència i tecnologia a Europa. Informe presentat a la Conferència de la CE Europa necessita més científics (abril de 2004), Grup d'Alt Nivell sota la presidència de José Mariano Gago, Brussel·les, abril de 2004, p. 8.



que conduïen al títol de grau, període durant el qual també calia conferir altres competències, per fer que el titulat estigués en condicions d'entrar en el mercat laboral i fos capaç de fer front a l'activitat de recerca d'una manera adequada. A més, el cos docent i els estudiants sovint declaraven que el temps per a la recerca o l'estudi independents, la reflexió crítica i el foment d'una mentalitat independent s'havien reduït en els nous programes, significativament més comprimits, en els quals la nova modalitat d'avaluació continuada va donar lloc al desenvolupament d'una major eficàcia i rendiment. La càrrega docent i d'exàmens addicional que sovint acompanya el nou règim curricular també deixa menys temps als professors per ocupar-se de petits projectes de recerca (ja que la majoria d'institucions no compten amb recursos addicionals per contractar nou personal). Només un grapat d'institucions van esmentar una política explícita per donar èmfasi real a la recerca i l'estudi independent en el grau.

A totes les universitats que es van visitar en el context d'aquest estudi, el nivell de màster és definit com el primer nivell en el qual la recerca hauria d'entrar en acció, bé a través de projectes de recerca o bé a través de tesis d'un màster. Aproximadament en un terç de les institucions, però, s'oferien o es desenvolupaven dos tipus de títols de màster: un orientat a la recerca i l'altre a l'especialització professional; el darrer no necessàriament exclou les activitats investigadores, sinó que més aviat situa la recerca dins un entorn professionalment rellevant.

En termes generals, es podria observar que les reformes de Bolonya van iniciar un desplaçament en l'exposició investigadora d'algunes institucions, i intensifica sovint la recerca en el segon cicle. **En un nombre considerable d'institucions, semblava que hi havia un clar desplaçament de l'exposició investigadora des del primer cicle cap al segon** (fet esmentat, per exemple, a diverses institucions italianes, alemanyes i franceses). Sovint el cos docent universitari desitjava una major exposició investigadora en el primer cicle, però va assenyalar l'existència de limitacions de recursos humans i financers.

La formació investigadora en l'àmbit doctoral

Pel que fa als debats d'àmbit estatal, **dels 29 països inclosos en aquest estudi, tots llevat d'un, van respondre que la formació investigadora constituïa una qüestió de reforma important.** A més, tots els països van comunicar l'existència de debats d'àmbit estatal per encoratjar que el sector privat donés suport a la formació i mostrés una major implicació envers les activitats de recerca i de formació investigadora a escala universitària. Aproximadament una cinquena part dels debats de formació investigadora d'àmbit estatal es concentren en millores qualitatives de la formació doctoral i en la introducció d'uns elements curriculars més estructurats en formació doctoral (Àustria, Finlàndia, Alemanya, Itàlia, els Països Baixos, Noruega, Polònia i Suïssa). En alguns països, l'estatus, les condicions contractuals, la selecció i el desenvolupament professional dels investigadors també constitueixen una àrea d'atenció prioritària dels debats estatals (Àustria, Alemanya i Itàlia). En d'altres (Dinamarca, Letònia i Estònia) s'atorga una prioritat política a la necessitat de disposar de més investigadors, especialment en els camps de les ciències naturals i tècniques.

Durant les visites, es van formular preguntes sobre l'impacte de les reformes de Bolonya en l'àmbit doctoral al si de la institució, que van obtenir respostes contradictòries. En general, en opinió dels representants institucionals encara era massa aviat per jutjar si el nivell doctoral es veuria afectat per les reformes de dues seqüències, tot i que alhora una majoria d'institucions estaven introduint reformes en la seva formació doctoral o preveïen fer-ho. Aquests plans de reformes generalitzades semblen ser el resultat combinat d'una major conscienciació qualitativa respecte de la qualitat de la docència, la qual cosa s'havia plantejat en el context de les reformes de Bolonya en algunes institucions, i d'una percepció que les institucions en competència ja havien començat a millorar la formació doctoral, tal com esmenten algunes institucions.

Quins són els objectius d'aquests plans de reforma? En la majoria de països europeus, la formació doctoral s'ha basat principalment en la recerca independent duta a terme pel candidat doctoral, el qual rep assessorament i orientació d'un individu –el supervisor doctoral–

suposadament sobre el model de la relació mestre/aprenent. **Un dels punts cabdals de la reforma relacionada amb aquest model fa referència al nivell fins al qual la recerca independent del candidat de doctorat s'hauria de complementar amb elements impartits i incorporats a les estructures de suport.** Només en alguns països l'activitat investigadora essencial és complementada per altres modalitats de formació i elements impartits, amb informes d'experiències positives a la majoria dels casos, com va succeir en algunes institucions de la República Txeca, Finlàndia, Hongria, Letònia, Lituània, Polònia, Romania i Espanya. En una àmplia majoria de països on la recerca independent i la supervisió bilateral eren tradicionalment els únics ingredients, es van esmentar amb freqüència nous elements, com els mòduls impartits sobre metodologia o contingut de recerca. La majoria de candidats al doctorat valoren la introducció dels mòduls impartits, com també que aquests elements impartits només són útils si s'orienten a les seves necessitats científiques o professionals. En algunes institucions, el cos docent va lamentar la introducció d'elements impartits a causa de la consegüent pèrdua de temps per a la recerca doctoral, i d'altres van opinar que seria millor incloure el gruix dels cursos relacionats amb el contingut dels programes doctorals dins el programa de màster, de manera que permetés als estudiants de doctorat iniciar més ràpidament els seus estudis de doctorat (amb només part de la formació en competències addicionals impartida en l'àmbit del doctorat). Molts acadèmics i estudiants de doctorat subratllen que «la millor educació en recerca encara duu a terme activitats de recerca i no assisteix a conferències». Cal esmentar que molts acadèmics i estudiants de doctorat posen èmfasi en dos **factors importants que influeixen en la qualitat dels estudis doctorals i de recerca, que són la flexibilitat i la focalització en els interessos i les necessitats individuals dels candidats.**⁷

Un altre element cabdal per a la reforma en un terç de les institucions és el **desenvolupament d'escoles de graduats o doctorats per tal de garantir una millor interacció i intercanvi entre diferents facultats i grups**

de recerca. En aquells casos en els quals hi ha escoles de doctorat, les institucions de vegades les optimitzen de manera addicional, per exemple mitjançant la integració de diversos d'aquests programes en escoles més grans per optimitzar l'oferta comuna (mòduls impartits) i l'encoratjament de l'intercanvi interdisciplinari.

La qüestió de l'ocupabilitat, que és un factor clau en el context de l'establiment de nous programes de grau, també està començant a ser considerada més detingudament en l'àmbit doctoral. Cal esmentar l'atmosfera de pessimisme generalitzat entre candidats al doctorat pel que fa a les carreres extrauniversitàries. Només en comptats països s'ofereix assessorament i suport professional als joves investigadors, i aquests són països on les carreres de recerca han esdevingut una qüestió d'importància estatal amb l'oferta d'incentius estatals per millorar el desenvolupament professional de la recerca (per exemple, al Regne Unit). Altrament, el candidat doctoral depèn dels contactes i la iniciativa del seu supervisor, la qual cosa sovint dona lloc a una manca d'exploració en els sectors extrauniversitaris.

Per contra, **la rellevància professional s'està abordant d'una manera creixent a través de la formació de competències, que es troba clarament en alça en moltes parts d'Europa.** Aquestes iniciatives es basen en la percepció que si cal més recerca, més innovació i més investigadors perquè Europa pugui ser un continent pròsper, les carreres professionals d'aquests investigadors no necessàriament han de seguir unes directrius acadèmiques tradicionals, a tenor de la preocupació ministerial sobre el fet que les «institucions d'educació superior [haurien d'] ampliar el paper i la rellevància de la recerca en l'evolució tecnològica, social i cultural per cobrir les necessitats de la societat» (Comunicat de Berlín). Però fins i tot pel que fa a les carreres universitàries tradicionals, caldrà assolir els nous reptes de fer front a un entorn de recerca cada cop més interdisciplinari i a un mercat de la recerca summament competitiu, la qual cosa requereix certes competències professionals dels investigadors. Especialment els ocupadors privats d'investigadors sovint assenyalen tot un ventall de compe-

⁷ Cf. *També les Conclusions del seminari de Salzburg sobre programes doctorals*: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf



tències transferibles importants que contribueixen a l'èxit de la recerca, més enllà de l'expertesa científica i dels coneixements tècnics reals.⁸

La formació en competències rara vegada estava sistemàticament organitzada a través d'una institució donada, sinó que majoritàriament depenia de les iniciatives i les demandes de les facultats o els departaments/programes doctorals. Per exemple, en alguns casos, la formació en competències només es donava a les escoles de doctorat existents, mentre que altres estudiants de doctorat que quedaven exclosos d'aquests tipus d'estructures no es beneficiaven de l'oferta. En altres casos, estava parcialment integrat a l'oferta d'educació continuada, i no necessàriament orientat als investigadors. Molt sovint la formació en competències s'ofereix voluntàriament i engloba les competències següents: docència (seminaris didàctics), presentació, comunicació i treball d'equip, llengües estrangeres (especialment escriptura acadèmica en anglès), gestió de projectes i de temps, sol·licitud de beques de recerca. Ocasionalment, també s'impartien competències empresarials i en matèria de patents, ètica científica i redacció científica per al públic general. Els candidats al doctorat esmenten força sovint que valoren la idea de la formació en competències i alguns notifiquen experiències positives, però les perspectives difereixen pel que fa a la idoneïtat de la seva realització: en l'àmbit doctoral o bé en una etapa preliminar.

A més de la formació en competències, s'esmenten altres mecanismes que reflecteixen la relació amb el desenvolupament individual de l'estudiant de doctorat: un pla educatiu o d'estudis per als estudiants de doctorat per millorar el seu rendiment s'està introduint en algunes institucions (els Països Baixos i la República Eslovaca), o un llibre de bitàcola dels estudiants com a nova eina per al seguiment dels objectius i progressos (Regne Unit).

Alguns indiquen la formalització d'«acords» institucionals entre els candidats al doctorat i els assessors per tal de detallar les relacions i les expectatives laborals respecte

de la planificació temporal, la docència, el finançament, la publicació de treballs, els drets de propietat intel·lectual i l'assessorament (per exemple a Alemanya, Noruega i Finlàndia). En algunes institucions, s'han introduït comitès de doctorat o equips de supervisors per garantir que la recerca doctoral sigui analitzada per més d'una persona, amb l'objectiu de reduir la dependència del candidat doctoral respecte del seu supervisor.

Per regla general, les característiques comunes de les reformes en curs relatives a la provisió doctoral semblen **concentrar-se en més orientació, més guiatge, més integració, més formació de competències professionalment rellevants, així com unes estructures institucionals més definides que donin cabuda a més intercanvi i massa crítica**. Aquestes qüestions semblen notablement afins a l'esperit de les reformes de Bolonya implantades per moltes institucions i, per tant, formen part integral de la major conscienciació de la qualitat de la docència a moltes institucions d'arreu d'Europa.

5.3. L'IMPACTE DE LES REFORMES DE BOLONYA EN LA RECERCA DE LES IES

Enfortiment de l'estratègia institucional de recerca

Donada la naturalesa globalitzadora de les reformes de Bolonya, **tot un seguit d'institucions van declarar l'efecte de consolidació de les reformes a escala institucional, així com la comunicació i la coordinació intrainstitucionals**. S'havien format nous organismes o grups de coordinació o bé freqüentment s'assignaven els ja existents per al disseny dels detalls de les reformes curriculars. Algunes institucions van informar que aquesta comunicació intensificada es derivava en beneficis involuntaris per a la cooperació investigadora, que permetien al personal universitari que seguís els nous lligams entre educació i recerca a partir dels recents desenvolupaments en matèria de recerca. El benefici esmentat amb més freqüència d'aquesta comunicació horitzontal va ser la creació de nous programes interdisciplinaris, actualment

⁸ Cf. les aportacions dels representants d'empreses multinacionals amb base tecnològica, com per exemple Philips i Robert Bosch a la Conferència de l'EUA celebrada a Maastricht l'octubre de 2004, http://www.eua.be/eua/en/Maastricht_Presentations.aspx. El mateix èmfasi es va donar a la Conferència de Lieja L'Europa del coneixement 2020: Una universitat fundada sobre la base de la recerca i la innovació, organitzada per la Comissió Europea l'abril de 2004, http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index_en.cfm.

un repte organitzatiu de primer ordre per a les institucions de recerca intensiva i un valor afegit important per a les reformes curriculars. Per contra, les institucions que van ser incapaces d'establir aquesta coordinació i comunicació a través de les línies universitàries es van queixar de la dificultat que es plantejava per al desenvolupament d'aquests programes per raó de l'organització vertical de la institució.

Les reformes de Bolonya semblaven tenir un efecte escàs o nul sobre el posicionament estratègic de la institució en relació amb la recerca. **Mentre que una majoria d'institucions van notificar que les reformes de Bolonya estaven integrades en els seus plans estratègics, la manca d'un vincle amb els objectius de recerca globalitzadors era remarcable.** Això bé podria tenir relació amb el fet que només una tercera part de les institucions visitades informés de disposar efectivament d'una estratègia investigadora institucional –si s'aplica una noció generosa del terme «estratègia» que no es restringeix a la fixació d'àrees prioritàries de recerca, sinó que comprèn totes les temptatives d'enllaçar els objectius institucionals globalitzadors amb alguns mètodes que permetin fer realitat aquests objectius. La meitat (és a dir, una sisena part de les institucions de l'estudi) han definit àrees de recerca en les quals volen concentrar els esforços institucionals per tal de consolidar la visibilitat internacional. Naturalment, l'orientació investigadora internacional es va esmentar en moltes altres institucions, però només unes quantes (sobretot del nord i nord-oest d'Europa) van fer al·lusió a un mercat de recerca internacional en el seu propi desenvolupament estratègic, desenvolupament del qual els nous currículums havien de formar part. També cal remarcar que molt poques de les institucions van fer esment de l'existència d'associacions internacionals en les seves reflexions estratègiques, ni pel que fa als objectius educatius ni investigadors. Per contra, hi va haver molts pocs casos on s'apuntessin idees molt concretes al voltant de la intensificació d'associacions regionals que es beneficiessin del desenvolupament educatiu i de la cooperació investigadora.

A més d'establir o ampliar els serveis de suport per a l'obtenció de beques per part dels investigadors o les activitats de transferència tecnològica, algunes institucions també havien definit uns incentius per a la promoció de l'excel·lència en la recerca i la recompensa de l'alt rendiment

entre els investigadors o en la formació investigadora. La majoria d'institucions semblaven preocupar-se principalment pel manteniment de la capacitat investigadora en temps de restriccions pressupostàries més que no pas d'ampliar el potencial o els avantatges competitius existents. Si bé la recerca era considerada com una part internacionalment rellevant de la institució i les reformes de Bolonya eren tractades normalment com una part de la internacionalització de la institució **només una petita minoria d'institucions semblaven considerar les reformes de Bolonya com una oportunitat per enllaçar el posicionament dels nous programes educatius amb el posicionament del seu potencial de recerca.**

Generalment, cal observar que es duu a terme una gestió investigadora i educativa independent a la majoria d'institucions, amb molt escassa interfície organitzativa per sobre de l'àmbit departamental, de manera que només és probable que el desenvolupament institucional de l'educació i la recerca estiguin vinculats si el lideratge institucional fa un esforç conscient i orientat per establir aquests lligams amb les diferents càtedres.

Els recursos per a l'educació enfront dels recursos per a la recerca: els límits temporals i de finançament

«Els ministres faran els esforços necessaris perquè les institucions d'educació superior europees esdevinguin una part encara més atractiva i eficient. [...] Els ministres entenen que existeixen obstacles que inhibeixen el compliment d'aquests objectius i que les institucions d'educació no poden resoldre totes soles. La superació d'aquests obstacles requereix una potent ajuda, que inclogui decisions econòmiques adequades per part dels governs estatals i dels organismes europeus.» (Comunicat de Berlín, 2003)

La implementació del procés de Bolonya ha representat una enorme dedicació de temps per part dels acadèmics i administradors d'arreu d'Europa. Donat el fet que són molt poques les institucions que han rebut un suport addicional per al procés o més tasques de docència o assessorament, aquesta inversió de temps s'ha fet i s'està fent a costa de la recerca, tal com han informat pràcticament totes les universitats durant les visites de camp. Per tant, la major part dels acadèmics esperen i confien en no sotmetre's a una nova onada



d'aquest tipus de reformes fonamentals en un futur pròxim. Però allò que preocupa fins i tot més molts acadèmics és el fet que els ingredients de les reformes que tenen l'objectiu de contribuir a la millora de la qualitat de l'educació superior europea, com la major atenció a les necessitats dels estudiants, unes vies d'aprenentatge més flexibles i avaluacions periòdiques, que moltes institucions han instaurat amb plena convicció, tindran un efecte negatiu en la recerca ja que es disposa de menys temps per a aquesta última qüestió. Mentre els governs o altres fonts no facilitin recursos addicionals, no es podrà contractar personal addicional per ajudar amb la major càrrega de docència, assessorament i exàmens. En algunes institucions, la càrrega administrativa regular també sembla haver augmentat. La majoria de grups van emfatitzar que aquesta qüestió haurà de ser abordada amb urgència per tal d'evitar la competència entre l'EEES i l'EER que, al seu torn, també minarà la qualitat de l'educació universitària. **L'augment de la qualitat de la docència a Europa no s'hauria de pagar amb una disminució de la qualitat de la recerca.**

Els recursos limitats que es poden destinar a la recerca semblen constituir un problema principal amb el qual s'estan enfrontant actualment molts països europeus. Sobretot a molts països de l'Europa de l'Est, però també a França i a Itàlia, es va esmentar la urgència d'aquest problema força freqüentment sense que ni tan sols es demanés a la gent que abordessin aquesta qüestió. Donat que alguns altres països (com Finlàndia, Suècia, Dinamarca, Irlanda i Noruega) s'han adonat del paper crucial de la recerca per al seu futur benestar i han desenvolupat polítiques i destinat més fons a servir a aquests objectius, hi ha el perill que les diferències quant a la intensitat i la competitivitat de la recerca de l'EEES augmentin, en comptes de disminuir, donant lloc a noves fugues de cervells intraeuropees i a la reducció de la qualitat de l'educació superior en algunes regions d'Europa, un panorama força oposat als objectius generals d'un EEES comú.

5.4. REPTES PER AL FUTUR

- Si bé atorguen prioritat a les qüestions educatives, les reformes de Bolonya també donen oportunitats

i suporten riscos respecte de la qualitat de recerca i la formació investigadora. Les institucions i els governs hauran de mobilitzar idees i recursos per assegurar que la qualitat de l'educació no s'estigui desenvolupant en detriment de la qualitat de la recerca sinó d'una manera mútuament reforçant.

- Per explotar el potencial de les reformes curriculars i les noves estratègies interdisciplinàries que les universitats han identificat, les institucions estan fent front al repte de l'enfortiment de la comunicació entre facultats, la coordinació i uns plantejaments institucionals globalitzadors envers els dissenys de nous programes i posen èmfasi en la recerca. Per tal de situar-se en els seus contextos competitiu rellevants, moltes institucions es poden beneficiar del desenvolupament d'un enfocament més estratègic del seu perfil general, relacionant més clarament el seu potencial de recerca amb l'oferta de docència.
- Les universitats i altres IES s'enfronten al repte de treballar plegades per explotar els potencials amb major eficàcia per satisfer les necessitats professionals i de recerca universitària que es plantegen a Europa.
- Les institucions i els governs s'enfronten al repte de parar esment a la potenciació de les expectatives professionals i al desenvolupament de joves investigadors i tenint en compte les diverses carreres investigadores que poden emprendre els titulats de màster i de doctorat.
- En general, les institucions s'estan enfrontant al repte de desenvolupar una formació en competències adequada i suficientment orientada que sigui rellevant per a les carreres investigadores, sense minar l'espai per a la recerca independent.
- Els governs i les autoritats estatals estan fent front al repte de donar suport financer a les institucions per tal de cobrir aquestes noves tasques addicionals que requeriran més personal i la dedicació d'un temps i d'unes competències addicionals per part de les institucions.

6. IMPLEMENTACIÓ DE BOLONYA A LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ SUPERIOR: FACTORS D'ÈXIT I REPTES SISTÈMICS



Sybillie Reichert

6.1. IMPLEMENTACIÓ DE BOLONYA: ELS FACTORS D'ÈXIT

Perquè l'EEES esdevingui una realitat, cal que els governs estableixin les condicions adequades i que les IES converteixin el possible en real. Les visites de camp de *Tendències IV* van revelar que la legislació adequada és un bon punt de partida perquè les qüestions relacionades amb la reforma agafin forma. Malgrat tot, altres factors, tant estatals com institucionals, tenen un paper important en l'èxit de les reformes. Les visites a diverses institucions d'un país van fer palès que les mateixes condicions estatals podrien donar lloc a moltes accions institucionals diferents. Algunes institucions es decanten per aprofitar l'oportunitat que el procés de Bolonya ha presentat d'una manera molt proactiva, intentant optimitzar la posició de la institució amb l'ajuda del nou marc de canvis estructurals, mentre que d'altres s'han abstenut de revisar els seus processos d'ensenyament i aprenentatge fins que ja no ho han pogut demorar més. Les visites de *Tendències IV*, però, també van revelar que diferents mètodes estatals d'abordar l'oportunitat de Bolonya poden afectar considerablement les actituds i les accions institucionals.

Si l'èxit es defineix en termes de realització dels objectius de les reformes de Bolonya, hom pot distingir diferents factors que han tingut un efecte significatiu: pel que fa a les institucions, la naturalesa i el contingut d'altres reformes cabdals que s'estaven duent a terme de manera simultània també van influir en la bona disposició per adoptar l'agenda de Bolonya com si es tractés de la seva pròpia. A més, la capacitat de la comunicació horitzontal interna ha marcat una diferència notable, tal com va fer la qualitat del lideratge exercit pels gestors institucionals de tan complex procés de reforma globalitzador. Respecte del context estatal, la qualitat de la informació, l'orientació i el suport financer que els agents estatals han ofert ha afectat significativament la capacitat institucional d'actuar. I el que és molt important, el grau d'autonomia va definir el *marge de maniobra* i, per tant, la motivació amb la qual les institucions van abordar les reformes, d'acord amb la creença de si podien forjar el seu futur. Cadascun d'aquests factors mereix una anàlisi.

Factor d'èxit 1: la relació amb altres reformes d'educació superior

Les reformes de Bolonya van ser la qüestió de reforma dominant per a les IES en un nombre aclaparador de països visitats en el context d'aquest estudi. La majoria d'aquests sistemes d'educació superior han instaurat un marc de Bolonya a través de la legislació a la qual les institucions s'estan adaptant actualment. Hongria i Espanya estaven en procés d'aprovació d'aquesta legislació en el moment de dur-se a terme les visites de camp; a Portugal, s'havia acabat d'aprovar el febrer de 2005 una legislació que especificava l'ús de l'ECTS com a futur sistema de crèdits estatal. Només a Anglaterra i Turquia es considera que les reformes de Bolonya només són parcialment rellevants a la situació estatal (Escòcia va constatar major rellevància del procés de Bolonya als seus desenvolupaments de reforma).

L'onada de reformes de l'educació superior europea sembla fins i tot anar més enllà i ser més profunda que les reformes de Bolonya en si: en un terç dels països visitats, les conferències de rectors van afirmar que la implementació exhaustiva de les reformes de Bolonya es va conformar com un aspecte integral d'una anàlisi més àmplia dels sistemes d'educació superior íntegres (la comunitat flamenca de Bèlgica, la República Txeca, Estònia, Finlàndia, Alemanya, Hongria, Lituània, Noruega, Polònia i Suïssa). Les nostres dades revelen que l'educació superior europea està essent objecte de reformes fonamentals que sovint van força més enllà del ja ampli abast de les reformes de Bolonya. Les qüestions relacionades amb la reforma que es van esmentar cobreixen tot l'espectre de temes que defineixen les IES, incloent els mecanismes de finançament (per exemple a través de la introducció de finançament basat en el rendiment), estructures de governança, distribució de competències entre diferents nivells d'una estructura federal, diferenciació i articulació entre tipus institucionals, i condicions professionals des d'un punt de vista acadèmic. Totes aquestes qüestions poden anar de la mà amb les reformes de Bolonya i sovint són generades o accelerades pel procés de Bolonya (per consultar el panorama complet, vegeu la taula 1).

La percepció de la relació d'aquestes reformes amb l'agenda de Bolonya és força diferent en els diferents contextos estatals. A Àustria, per exemple, la reforma fonamental de les estructures de governança i la introducció d'autonomia universitària amb els corresponents mecanismes de gestió i finançament manté les institucions plenament ocupades, de manera que es veuen obligades, de moment, a deixar les reformes de Bolonya aparcades. Fins i tot la Llei d'universitats de 2002 dona suport a la implementació de diversos dels objectius de Bolonya, es plantegen problemes a causa del solapament dels dos complexos processos de reforma, que dona lloc a la concentració dels membres universitaris en assumptes estatals i interns. Per contra, a Noruega, les reformes de Bolonya han estat integrades en l'anomenada «reforma de la qualitat» que afecta totes les dimensions de l'educació superior, però són percebudes com complementàries i, per tant, reforcen els objectius de Bolonya.

En alguns països, els representants institucionals creuen que l'etiqueta de «reforma de Bolonya» s'utilitza per introduir reformes que realment no formen part de l'agenda de Bolonya. La reestructuració de la relació entre IES, la reducció del nombre de programes d'estudi i la introducció d'elements de competitivitat són exemples de reformes introduïdes en alguns països com a part del paquet de Bolonya.

Si bé molts representants institucionals van observar que Bolonya havia desencadenat unes reformes que sovint ja havien madurat internament, també caldria parar esment en el fet que es va comentar que les reformes de Bolonya de vegades havien demorat altres canvis interns, bé perquè es va decidir retardar la seva implantació per tal de fer-les coincidir amb la plena implementació de les reformes de Bolonya o perquè es creia que les reformes cabdals no s'havien de simultaniejar.

Factor d'èxit 2: conscienciació del problema institucional: directives descendents com a oportunitat per a la revisió i la reforma ascendents

De les 62 institucions visitades en el marc d'aquest estudi, **dues tercers parts han decidit adoptar i internalitzar les reformes de Bolonya, tot integrant-les en el seu desenvolupament institucional i transformant un programa essencialment descendent en la seva pròpia**

interpretació ascendent del canvi desitjable. Donades les crítiques dels primers anys posteriors a la Declaració de Bolonya, aquest resultat sembla força remarcable. No només s'informa actualment de l'existència d'una conscienciació de les reformes de Bolonya –que encara es considerava baixa entre el món universitari de fa dos anys– alta a la majoria d'institucions, sinó que l'acceptació dels objectius generals i del valor afegit de les reformes de Bolonya també és generalitzada en el marc de les institucions d'arreu d'Europa. De fet, un gran nombre de personal universitari sembla estar d'acord que són necessàries reformes de les estructures i models d'ensenyament i aprenentatge.

Mentre que es van expressar algunes crítiques relatives al procés d'implementació o als aspectes individuals de les reformes a la majoria d'institucions, només hi va haver una sola institució que no atribuís cap mena de valor afegit a les reformes de Bolonya i on l'agenda general de la reforma de Bolonya fos, de fet, rebutjada. Fins i tot tenint en compte la possibilitat que hi hagués un lleuger biaix positiu a la mostra institucional, cal parar un esment especial en aquesta acceptació generalitzada de l'agenda fonamental de Bolonya.

Els valors afegits de les institucions associades amb les reformes de Bolonya cobreixen un ventall força ampli de qüestions (vegeu l'apèndix 6), fet que revela l'existència d'una gamma àmplia de motius que advoquen per la integració de les reformes de Bolonya als plans estratègics institucionals. Només comptades institucions de Bulgària, Croàcia, Hongria, Portugal i Espanya van dir que era massa aviat per valorar si calia atribuir el valor afegit a Bolonya (tot i que esperaven que la internacionalització i la mobilitat de les seves institucions es veiessin esperonades per les reformes).

El motiu principal pel qual moltes institucions van transformar les reformes de Bolonya en el seu propi programa institucional sembla raure en la necessitat percebuda **de revisar i reformar els currículums**. En aproximadament una quarta part de les institucions, diferents grups van comentar que les reformes de Bolonya tenien un «efecte desencadenant», accelerant la implementació de reformes que ja havien estat preparades mitjançant molts debats interns previs. De vegades, es



van emetre comentaris al voltant del fet que la pressió externa facilitava la focalització en un conjunt de reformes, la depuració de l'oferta existent dels elements superflus o desfasats i l'impuls d'una agenda de reforma que s'hauria vist més fàcilment obstaculitzada per les desavinences si s'hagués tractat merament d'una agenda generada internament.

Més sovint, es va apreciar que les reformes de Bolonya oferien l'oportunitat de concentrar-se més en les necessitats i les competències dels estudiants (vegeu-ne els detalls al capítol 2) i d'establir una major transparència al si de la institució pel que fa a l'oferta, el contingut, la metodologia docent, els resultats esperats de l'aprenentatge i la càrrega de treball. Les reformes de Bolonya també s'apreciaven sovint com una oportunitat per introduir uns programes més interdisciplinaris. Algunes institucions de Finlàndia, França, Dinamarca i Suïssa també van informar que Bolonya havia brindat l'oportunitat d'augmentar la cooperació interuniversitària a escala regional.

Factor d'èxit 3: una sòlida comunicació a través de la institució i un lideratge consultiu però determinat

La implementació de les reformes de Bolonya afecta clarament la majoria de grups en el marc d'una institució donada. Aquesta penetració de les reformes no solament requereix una inversió addicional i considerable de temps per part de molts agents institucionals, sinó que també exigeix una comunicació horitzontal que es trobi en perfecte funcionament dins la institució. Per contra, en algunes institucions dotades d'una organització interna descentralitzada, es va observar que a la institució li mancava la capacitat per coordinar. És interessant el fet que moltes institucions van observar que **el procés de reforma de Bolonya havia servit com a oportunitat especial per a l'enfortiment de la coherència institucional, el foment de la transparència i la coordinació institucionals, i el reforç dels canals de comunicació horitzontals, i va donar lloc a diferents combinacions dels trets següents:**

- lideratge consolidat;
- millor distribució del treball i els recursos;

- reducció del nombre de facultats;
- reformes organitzatives impulsades per la millora de la cooperació entre facultats;
- uns programes de mestratge més coherents a tota la universitat;
- la millor integració dels administradors.

L'organització institucional d'implementació reeixida va revelar un element comú arreu d'Europa: un membre del lideratge institucional assumeix la responsabilitat general del procés d'implementació. La majoria de vegades és el vicerector de temes docents/educatius o acadèmics, i alguna vegada es pot tractar del vicerector de relacions internacionals. A més, la majoria d'institucions han format un nou grup de coordinació o bé han utilitzat un comitè institucional existent per coordinar els processos en l'àmbit de la facultat, amb vista a desenvolupar unes directrius globalitzadores i supervisar-ne tot el procés d'implementació. Amb tota seguretat, podem dir que en l'etapa avançada d'implementació, la inversió més intensiva en temps s'ha donat en l'àmbit de la facultat on els degans o els vicedegans han tingut un paper principal de coordinació i gestió. A moltes facultats també es designava un coordinador en relació amb la iniciativa de Bolonya i o bé s'establien xarxes o comitès de facultats per a la coordinació en aquest àmbit o s'empraven els organismes existents per implantar les noves estructures curriculars i el sistema de crèdits. En alguns països, especialment al nord i oest d'Europa, els sindicats d'estudiants o els seus representants tenien un paper actiu en el procés d'implementació.

Donada la complexitat de les relacions institucionals, molts grups pertanyents a la institució van comentar que el procés d'implementació es veia fortament afectat tant per la bona disposició del lideratge a comprometre's en un diàleg genuí (és a dir, informar i escoltar les diferents posicions), així com en la seva capacitat de definir unes línies o directrius globalitzadores en una etapa preliminar del procés. El repte continua essent la instauració per part del lideratge d'un marc per a la gestió d'alt nivell, equilibrat amb l'espai per a les iniciatives ascendents en el si dels departaments i facultats.

Mentre que les nostres dades no ens permeten analitzar aquesta qüestió en detall, hi va haver unes quantes

institucions que van destacar sobretot per la seva actitud proactiva envers les reformes, actitud que reflecteix un lideratge institucional reeixit. Especialment a països on es van visitar diverses institucions, va ser interessant veure com les mateixes restriccions estatals podien donar lloc a un comportament institucional molt diferent. Sembla ser que el lideratge institucional (tant si es tracta d'una persona com d'un equip de lideratge) va tenir un efecte de molt més ampli abast sobre la capacitat institucional per al canvi, sobre la bona disposició per plasmar les condicions estatals en un pla institucional i per conciliar actituds contradictòries.

Es poden trobar exemples interessants de conducta proactiva, per exemple, a països on la normativa o les directives d'àmbit estatal encara estan pendents de ser definides. Així doncs, a Estònia, segons els representants institucionals, la universitat va ser qui va tirar endavant les reformes, mentre que el ministeri s'hi va adherir posteriorment. A Portugal, mentre s'esperava l'oficialitat del nou govern abans de poder aprovar la legislació corresponent, una universitat va tirar tan endavant com va poder les deliberacions internes al voltant de les noves estructures, explorant les vies òptimes per a la reforma dels actuals currículums. A Espanya, una universitat, mentre esperava que es produïssin canvis en la legislació estatal i el marc, estava preparant la implementació de les reformes avaluant el potencial inherent d'innovació educativa. A altres institucions, per exemple a la República Txeca, Finlàndia, Alemanya i Suïssa, les reformes de Bolonya van servir per tirar endavant els seus propis programes de reforma ràpidament per tal d'avançar posicions. Cal destacar que tots els líders de les set institucions no universitàries d'aquest estudi van fer un ús marcat i proactiu de les reformes de Bolonya per consolidar la seva posició en els sistemes duals estatals i per enfortir el nivell de màster i la recerca aplicada.

Factor d'èxit 4: l'equilibri correcte entre regulació i coordinació d'àmbit estatal i autonomia institucional

Les entrevistes de les visites de camp van fer palesa l'enorme afectació, contribució o obstaculització dels processos d'implementació interna mitjançant **l'orientació, el suport i les normatives d'àmbit estatal.**

Aquests últims van afectar la bona disposició amb la qual es van acceptar les reformes de Bolonya com a programa significatiu per al canvi institucional i, a més, l'àmbit en el qual es van utilitzar per potenciar la qualitat institucional.

Hi va haver alguns països on la interacció entre institucions i autoritats estatals va funcionar bé i per a l'aparent satisfacció de la majoria de representants de les institucions visitades. Si bé hi va haver punts de crítica individuals, es va assumir que tots dos nivells intentaven comprendre la posició de l'altre i que consideraven el diàleg com un compromís envers una causa complexa, però comuna en darrer terme. Aquest va semblar ser el cas de Finlàndia, Noruega, Dinamarca, Irlanda, Suïssa i en gran mesura (depenent de la regió) d'Alemanya, per exemple. Aquí, les institucions van comunicar i expressar la seva apreciació pel temps considerable que havien assignat a informar les institucions i convidar-les a col·laborar en les deliberacions sobre el perfil de la normativa o la legislació estatal. L'aglutinació dels punts de la reforma estatal amb els punts de desenvolupament institucional va semblar ser viable i consolidatiu. A Finlàndia, els marcs basats en assignatures de les reformes curriculars es van considerar especialment útils i van donar la sensació d'intensificar la cooperació interinstitucional considerablement. A Suïssa, es va apreciar que la política estatal no donava un salt precipitat envers la legislació, sinó que es construïa amb solidesa a partir de la coordinació de la conferència estatal de rectors que va ajudar a preparar les directives estatals, i salvaguardar l'autonomia institucional en la mesura del possible. (Només el punt de les regles d'imposició de l'admissió a escala estatal es va considerar una violació per part de l'àmbit estatal de la capacitat d'esbossar un perfil institucional i de l'autonomia institucional.) En una institució de la comunitat francesa de Bèlgica, en què donava la impressió que l'autonomia institucional era generalment força limitada, es va constatar que aquesta autonomia limitada s'alleujava per la intensitat amb la qual les IES havien estat incloses a la deliberació sobre la legislació estatal.

Més freqüentment, a la majoria dels altres contextos estatals, es van expressar crítiques sobre el paper del ministeri. En particular, les queixes es van referir a la combinació insostenible, d'una banda, d'una legislació



prescriptiva massa precipitada i excessiva, aprovada després d'un procés de consulta massa breu i, de l'altra, d'escassos incentius per a l'acció. Donava la impressió que les lleis no havien estat prou reflexionades, de vegades fins i tot eren incongruents, i sovint estaven insuficientment informades dels debats europeus. Freqüentment havien de ser revisades posteriorment, la qual cosa implicava una pèrdua de temps per a totes les parts implicades. En particular, es van expressar crítiques freqüents relatives a la interpretació sovint rígida i de vegades sobre la base del desconeixement de les reformes de Bolonya dins les unitats de servei dels ministeris que es consideraven molt més problemàtiques i menys coherents amb l'esperit de les reformes de Bolonya que les declaracions i intencions d'alt nivell.

Molts representants de les universitats van afirmar que els calia més informació i orientació, però es van adonar que el personal civil normalment estava menys informat que els representants del món universitari dels desenvolupaments europeus. En els exemples més extrems, la legislació fins i tot va imposar que els crèdits ECTS tinguessin relació amb les hores de contacte i amb un mínim d'hores de contacte, i va donar lloc a incoherències i a una sobrecàrrega dels nous programes que tant el cos docent universitari com els estudiants creien perjudicial per a la qualitat de l'oferta docent. També es van expressar queixes freqüents al voltant d'un **excés de legislació administrativa, prematura o innecessària, que va interferir amb l'autonomia institucional**. L'excepció es va donar al Regne Unit, on es va criticar la manca d'interès ministerial pel que fa a les reformes de Bolonya, per damunt de qualsevol possible interferència.

També es planteja un problema greu a escala institucional quan es produeix un **desajust entre les disposicions estatals o regionals pel que fa a algunes assignatures (com la formació dels professors) i les noves estructures de titulacions de Bolonya**. Es va dir que aquestes estructures incoherents impedièren que es produïssin eficiències d'escala institucional, les quals

havien estat possibles abans, quan els programes que menaven a l'obtenció de diferents títols de la mateixa assignatura es podien combinar i entrellçar. Per tant, s'estaven emprant uns recursos humans addicionals sense cap benefici net.

Les institucions també es veien **significativament afectades per la velocitat prescrita pels agents estatals quant a la plena implementació**. Es va declarar que un procés precipitat havia impedit el fet de donar cabuda a una «maniobra creativa» o a un redisseny més fonamental d'alguns programes. No només es va creure que les idees més innovadores mereixien més temps de deliberació, sinó que també es va observar que alguns processos com el càlcul dels crèdits per als cursos o mòduls individuals es duïen a terme d'una manera més superficial a causa de la pressió del temps. El fet de disposar de més temps permetria comprovar millor la càrrega de treball dels cursos i l'assignació d'un pes específic més adequat. Per contra, també val la pena observar que les institucions que van registrar una reforma institucional especialment positiva i profunda en el marc de Bolonya van ser aquelles que, per motius interns i per actituds proactives, havien iniciat el seu procés d'implementació aviat i havien invertit molt temps en una deliberació generalitzada i en un procés de presa de decisions perfectament preparat. Això va transformar les reformes de Bolonya en una agenda de reforma institucional genuïna, integrada al pla estratègic i amb el suport dels incentius i les decisions financeres.

En alguns països, la implementació institucional depèn enormement de les directrius d'àmbit estatal de les agències com els organismes d'acreditació, com és el cas de molts països d'Europa de l'Est, Alemanya i el Regne Unit. Per exemple, a Alemanya, el Consell d'Acreditació ostenta una posició clau en el procés ja que és responsable de l'estreta supervisió de la implantació de les disposicions per a l'acreditació dels cursos de grau i de màster.⁹ Aquestes directrius d'acreditació exerceixen una influència directa i les institucions de Polònia, així com les de la República Txeca i d'Eslovàquia van informar de dificultats

⁹ Tal com s'estipulava a la «Resolució de la conferència permanent de ministres d'educació i afers culturals dels Länder a la RFA» (2003), i a les «Directrius estructurals comunes dels Länder». Els degans de cada facultat han d'elaborar un informe d'autoavaluació sobre les modalitats d'implantació d'aquestes directrius per a l'organització de programes d'estudi que s'ajustin als requisits de la reforma de Bolonya, que serà presentat al procés de revisió externa organitzat per les comissions d'acreditació corresponents.

en la introducció de currículums interdisciplinaris. En conseqüència, en comptes de fomentar la creativitat i la innovació a través del desenvolupament interdisciplinari, el personal universitari pateix les restriccions de les directrius que encoratgen els programes tradicionals i els estàndards mínims. En alguns casos, un registre dels cursos autoritzats també evita la definició de nous programes al voltant d'interfícies disciplinàries, per exemple a Grècia i a la comunitat francesa de Bèlgica.

Respecte a l'oferta de cursos, també es va observar l'existència de restriccions addicionals a l'autonomia institucional pel que fa a la llengua d'impartició a Bèlgica (FI) i Grècia. A Bèlgica (FI), la nova prescripció del ministeri segons la qual només el 10% dels cursos serien oferts en anglès va plantejar un problema greu per a les institucions amb major orientació internacional que volien posicionar els seus competitiu programes de màster en anglès en un mercat internacional. Malgrat tot, a banda d'aquestes restriccions d'autonomia relatives al contingut curricular, la majoria d'institucions europees tenien la sensació de gaudir de plena autonomia respecte del contingut i el disseny de la seva oferta docent.

L'autonomia universitària està molt més restringida respecte d'altres dimensions de l'educació superior. En aquest context, caldria recordar la convicció dels ministres expressada en el Comunicat de Berlín: *«Conscients de la integració que les institucions fortes poden fer en el desenvolupament econòmic i social, els ministres reconeixen la necessitat d'atorgar poders a les institucions perquè purguin prendre decisions sobre la seva organització i l'administració internes. Els ministres també apelen a les institucions perquè garanteixin que les reformes estiguin totalment integrades en les funcions i els processos institucionals bàsics»*. La integració de les reformes en l'eix del desenvolupament institucional és naturalment més difícil d'aconseguir si els elements essencials no poden ser configurats per la mateixa institució. Aquesta **manca d'autonomia es va observar més sovint respecte de la gestió i selecció de personal, així com pel que fa a la selecció d'estudiants**.

Quant a la selecció i promoció de personal, la impossibilitat per a moltes institucions d'introduir unes condicions i uns incentius diferenciats en termes de salaris de

personal i altres recursos fa que les institucions siguin menys competitives en el mercat internacional. Encara més freqüents que les queixes sobre la manca d'autonomia relativa a la gestió de recursos humans van ser les inquietuds pel fet que les institucions fossin incapaces d'elegir els estudiants més idonis per al seu perfil institucional, però en molts casos simplement van haver d'acceptar els que gaudien d'unes qualificacions definides a escala estatal. Quant al segon cicle, sovint se suposava que els títols de grau del mateix país serien admesos sense criteris de selecció addicionals (malgrat tot, això va semblar no representar cap problema per a la majoria d'institucions). Segons el parer dels representants de les universitats, la seva capacitat de definir els perfils de qualificació adequats per als seus programes es va veure minada greument per aquestes regles d'admissió imposades en l'àmbit estatal. Sobretot pel que fa als programes internacionalment competitiu, es va emfatitzar que els estàndards d'excel·lència també s'haurien de veure reflectits en la naturalesa selectiva del programa que hauria d'aplegar els millors estudiants qualificats. Les institucions més autònomes del Regne Unit i Irlanda van expressar la seva commiseració obertament i conjuntament amb els seus socis europeus quant a les restriccions imposades a escala estatal.

També es van esmentar les prescripcions estatals o regionals en relació amb les hores de docència. Per exemple, una universitat es va haver d'assegurar que tot el personal impartís el mateix nombre d'hores lectives. No es va permetre cap variació, per exemple, a partir del rendiment de la recerca. Això era sinònim d'una disminució de la competitivitat en el mercat internacional dels científics, ja que el ministeri concret acabava d'augmentar el nombre aleshores comparativament ja elevat d'hores lectives que un professor havia d'impartir. Com a conseqüència, es va informar que els sol·licitants més qualificats havien perdut interès pels càrrecs.

Es va percebre que totes les restriccions esmentades de l'autonomia institucional minaven la flexibilitat, l'eficàcia i la motivació institucionals envers el desenvolupament institucional.

En alguns països, la manca d'autonomia percebuda havia estat abordada en la legislació recent. A Àustria i Dina-



marca, per exemple, l'autonomia universitària ha augmentat amb les recents reformes de governança. A Dinamarca, els representants van observar que «la reforma de la governança que va ser introduïda per un rector professionalment designat i per una junta externa va millorar el grau d'independència de la universitat.» A Àustria, un rector d'universitat va informar que «de sobte es va trobar assumint la gestió real de la institució. Va ser necessària la redacció d'un nou pla organitzatiu, la definició d'objectius estratègics, canvis jurídics, regulacions d'estudis, *estatus* del personal i finançament.» A pesar de tot el treball addicional que es va haver d'invertir en la implantació de les noves estructures de governança, aquesta nova situació es va valorar enormement. Un benefici tangible va ser que ara semblava més fàcil, per exemple, crear nous programes d'estudi.

En general, la **tendència cap a una major autonomia sembla guanyar terreny lentament a Europa**. Només en un país (Lituània), es va comunicar que l'autonomia prèviament introduïda semblava estar decreixent amb les reformes de Bolonya. A Estònia, Letònia, Irlanda i el Regne Unit, en concret, les IES van valorar enormement la seva autonomia institucional, i estaven en perfectes condicions d'acceptar la necessitat, com a contrapartida, d'unes mesures de responsabilitat addicionals.

Factor d'èxit 5: moment per a l'ajustament i la sintonització

Arreu d'Europa, fins i tot en els entorns institucionals més positivament predisposats, hi ha una sensació creixent de fatiga arran de la reforma. Sense tenir en compte els valors afegits i els beneficis que s'atribueixen a les reformes de Bolonya, degans i cos docent universitari expressen la seva preocupació per l'enorme quantitat de temps invertida que van haver de manllevar a altres projectes i funcions.

Hi ha un marcat consens a les institucions d'aquesta mostra, des dels rectors i administradors fins al cos docent i els estudiants, que aquestes reformes de gran abast, com són la reestructuració completa de currículums, el canvi als sistemes d'acumulació de crèdits i els nous processos d'avaluació engendrats per les reformes de Bolonya, requereixen una considerable inversió de temps,

no només per a la deliberació, sinó també per als posteriors ajustaments i millores. Les moltes qüestions obertes i l'elevada velocitat d'implantació que s'ha observat amb freqüència s'han traduït en el fet que una **gran majoria d'agents institucionals emfatitzin que cal temps per a la sintonització de les reformes**. Molts temien que els polítics volguessin concebre una altra reforma principal per potenciar el seu propi perfil o visibilitat en comptes de deixar assentar aquestes reformes principals, i van permetre el seu desenvolupament i la producció dels millors beneficis possibles. Per tant, les institucions van formular freqüents peticions als governs perquè no els imposessin una altra onada de reforma massa aviat, abans que es pugui realitzar el ple potencial de les reformes de Bolonya. En paraules d'un estudiant: «Digueu als ministres que cal més temps per implantar una reforma que per concebre-la.»

Factor d'èxit 6: suport financer estatal

Durant les visites de camp, sovint es va observar l'existència d'una **llacuna considerable entre els objectius de les reformes de Bolonya que figuraven a les declaracions polítiques dels ministres, d'una banda, i els mitjans i el suport atorgats per l'Estat a les institucions per materialitzar aquests objectius, de l'altra**. Malauradament, l'impressionant consens i el compromís que els ministres d'educació europeus han trobat i confirmat cada dos anys després de la Declaració de Bolonya ha continuat sent una proposta neutral de costos en la majoria de països europeus. La majoria de països signataris de Bolonya van expressar el seu compromís ministerial només mitjançant l'establiment del marc legislatiu al qual les institucions s'haurien d'adherir, però no han donat suport a les reformes de Bolonya amb mitjans financers addicionals, ni per als considerables costos d'implantació ni per als costos més elevats de personal que, segons el parer de moltes institucions, estan associats a les estructures de Bolonya.

Moltes IES van emfatitzar que la introducció de les noves estructures de titulació i un ensenyament i aprenentatge centrat en l'estudiant més flexible impliquen considerables inversions de temps no només per a la informació, debat, decisions, formació del personal i desenvolupament a l'hora d'introduir els canvis, sinó també per a

les disposicions extraordinàries ofertes a través d'aquest ensenyament i avaluació reestructurats, que impliquen més assessorament i més contacte amb els estudiants. Només alguns governs, com els de Noruega, Finlàndia, Irlanda, Països Baixos i Suïssa han intentat fer front als costos meritats, a la llum del trastorn profund i el potencial que impliquen les reformes de Bolonya. Fins i tot en aquests països, encara s'està lluny de cobrir els costos extraordinaris de les reformes de Bolonya a escala institucional. De fet, ja que **la majoria dels costos de les reformes de Bolonya han de ser suportats per les mateixes institucions, en temps de pressupostos institucionals restringits això és sinònim que s'estan manllevant recursos a altres funcions essencials de l'educació superior, com és el cas de la recerca.**

Es podrien citar molts comentaris per posar de manifest com la manca de finançament estatal presenta un greu problema per a les universitats d'arreu d'Europa, i impedeix que puguin realitzar el ple potencial de les reformes de Bolonya (vegeu l'apèndix 7). Freqüentment es va emfatitzar que la pressió financera per part de les universitats inhibirà la reforma i minarà el projecte de l'EEES. En opinió de les institucions, els governs haurien de demostrar el seu compromís envers la dimensió qualitativa de les reformes per mitjà de suport amb els fons suficients.

6.2. LES REFORMES DE BOLONYA COM A REPTES SISTÈMICS

El 2005, hi ha suficients indicis per estimar que, com la majoria de les reformes de més ampli abast dutes a terme en el marc de l'educació superior europea aquestes últimes dècades, les reformes de Bolonya no només han contribuït a crear unes bases comunes per als diferents sistemes estatals d'educació superior, sinó que també han tingut uns efectes profunds en els mateixos sistemes estatals individuals, i aquests principals desplaçaments sistèmics mereixen una atenció conclouent.

El pas envers l'aprenentatge centrat en l'estudiant

A part dels efectes pretesos de la creació d'unes estructures de titulació més compatibles i d'uns instruments comuns de transparència com l'ECTS i el Suplement al Diploma, s'estan produint canvis de gran abast en les

estratègies d'aprenentatge, i molts dels sistemes tradicionalment centrats en els professors estan duent a terme una reflexió sobre les vies possibles per ubicar les necessitats dels estudiants al centre de la seva atenció. Aquest canvi de focalització també s'està sentint en la cultura de qualitat interna pel que fa a la docència, amb major atenció al rendiment de l'ensenyament i una cerca de retroacció per part dels estudiants sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

El desenvolupament dels serveis de suport adequats als estudiants també és un problema creixent a mesura que l'expansió dels sistemes i les institucions prossegueix.

Hi ha una divergència considerable a Europa pel que fa als enfocaments d'ensenyament i al grau fins al qual es pot afirmar que l'aprenentatge centrat en l'estudiant defineix el dia a dia de les universitats, amb un domini clar del nord i el nord-oest d'Europa en els entorns d'aprenentatge centrat en l'estudiant i cert escepticisme en altres parts d'Europa envers la idea de l'aprenentatge basat en la competència i unes vies d'aprenentatge flexibles. Nogensmenys, sembla ser que hi ha un nombre creixent d'institucions arreu d'Europa que s'estan començant a moure en la mateixa direcció. Aquests canvis no només exigeixen el replantejament dels currículums i del desenvolupament del personal, sinó que també donen lloc a una demanda considerable de serveis de tutelatge i assessorament addicionals, així com de noves modalitats de tutoria i avaluació. Això presenta un repte principal a les institucions, així com als governs dels quals reben suport.

El pas cap a uns programes més compactes

Tant si estan centrats en els estudiants o en els professors, caldria subratllar una tendència freqüentment esmentada, tot i que podria ser de naturalesa transitòria: el pas d'uns programes de primer cicle més llarg a una estructura més curta sovint dona lloc a la compressió de massa contingut en massa poc temps. De vegades, aquesta tendència està motivada pel temor de perdre un coneixement disciplinari essencial, és a dir, la inclinació a considerar fonamentals massa unitats del curs. En ocasions, el nombre obligatori a escala estatal d'hores de contacte requerides dels estudiants agreuja el problema. Sigui quina sigui la causa, alguns professors



i estudiants temen que la naturalesa comprimida dels nous programes no proporcioni el temps suficient per desenvolupar un plantejament crític i reflexiu dels materials presentats i generalment no fomenti la independència de pensament. Es van emetre comentaris freqüents sobre el fet que l'eficàcia, la gestió del temps i la finalització oportuna ara tenen un paper més important que abans, mentre que la curiositat acadèmica i el desenvolupament intel·lectual han esdevingut factors menys importants. A alguns també els amoïnava el fet que els estudis a temps parcial, una modalitat d'estudi requerida per molts estudiants contemporanis, resultava significativament més difícil de gestionar en el nou règim (vegeu el capítol 2).

La diferenciació desdibuixada entre universitats i altres institucions d'educació superior

Un resultat especialment sorprenent de la recerca de camp d'aquest estudi va ser que l'àmplia diferenciació entre els dos «tipus» predominants d'institucions d'educació superior europea, les universitats i altres institucions d'educació superior, semblen haver-se desdibuixat arran de la introducció dels nous sistemes de titulació. Sembla ser que la distinció no només es veu reduïda en virtut de la introducció dels mateixos títols per a les qualificacions a partir de tots dos tipus d'institucions – a la majoria de sistemes que donen accés al mateix nivell de progressió posterior– sinó també per la importància que ara s'atorga a la idea d'ocupabilitat que solia ser el principal avantatge competitiu de la institució no universitària d'educació superior.

Mentre que les universitats sovint batallen amb la idea de què podria oferir en realitat un «títol de grau acadèmic» al mercat laboral i de quina manera els mercats de treball acceptaran els estudiants que hagin obtingut aquestes qualificacions, altres institucions d'educació superior sovint amplien la seva oferta docent al títol de màster i, en consonància, la seva capacitat de recerca (aplicada). Aquestes experiències es van notificar a Àustria, Bèlgica, Croàcia, Finlàndia, Alemanya, Hongria, Irlanda i els Països Baixos. Mentrestant, Lituània i la Eslovàquia acaben d'introduir un sector no universitari. Alguns sistemes ja preveuen la coexistència d'uns títols de recerca professional aplicada i acadèmica en el marc de les

mateixes institucions (Hongria, Letònia i Portugal). Sigui quina sigui la situació estatal, tots els sistemes comparteixen la creença que la major permeabilitat entre els sectors aportarà un valor afegit als estudiants i graduats.

Retirada de finançament estatal de l'educació superior

També s'ha expressat freqüentment el temor que les reformes de Bolonya exacerbin el finançament deficitari generalitzat de l'educació superior.

En primer lloc, aquestes inquietuds estan nodrides per la percepció que la majoria de governs no han donat suport financer a la revisió més fonamental de l'educació superior a Europa que s'ha produït al llarg d'aquestes últimes dècades. Malgrat els compromisos ministerials envers les reformes de Bolonya, només alguns governs van mostrar un compromís suficient per ajudar les institucions amb la cobertura de l'enorme dedicació de personal addicional esmerçada. Així doncs, moltes institucions no arriben a poder posar en pràctica la potenciació desitjada dels objectius de qualitat que sovint impliquen una inversió addicional de temps de personal i competències, o manllevem els recursos necessaris d'altres funcions universitàries essencials, com és el cas de la recerca. Hi ha una preocupació generalitzada davant el fet que l'augment previst en la qualitat de la docència a Europa que van portar les reformes de Bolonya s'hagi de pagar amb una disminució de la qualitat de la recerca. A més, la idea àmpliament valorada de vincular la cerca d'un Espai Europeu d'Educació Superior amb la creació d'un Espai Europeu de Recerca més competitiu òbviament es perdria si aquestes restriccions han de continuar.

En segon lloc, moltes institucions temen que Bolonya s'estigui utilitzant com a part d'un programa perquè l'Estat retiri finançament a l'educació superior. Segons aquesta tesi, el suport estatal a l'educació superior retrocedirà encara més mitjançant la restricció del finançament estatal complet a la titulació de primer cicle i mantindrà el màster per a un grup més selecte d'estudiants, millor qualificats i/o que paguin les taxes de matrícula. El títol de màster es restringiria a una elit que gaudeix d'un estipendi a partir del seu rendiment

preliminar i per als que es poden permetre l'ensenyament imposat. Aquest panorama reduiria probablement el nombre d'estudiants capaços de cursar els estudis més enllà dels tres o quatre anys comunament associats al títol de grau, la qual cosa fa plantejar qüestions relatives a l'existència de diferents models de finançament públic/privat a diferents nivells de l'educació superior, i també poden suscitar qüestions al voltant dels incentius financers de l'Estat per reduir addicionalment la durada de les seqüències grau de quatre a tres anys.

En un gran nombre de contextos estatals, les IES es pregunten quin serà l'àmbit futur del finançament estatal i quin serà l'abast fins al qual aquest finançament els permetrà mantenir o ampliar la competitivitat. Mentre que moltes estan ampliant les seves associacions privades, tenen la sensació que els avantatges d'un sistema d'educació superior amb ampli finançament estatal pel que fa a l'orientació a llarg termini, la distància crítica i el potencial innovador no s'haurien de subestimar.

Institucions d'educació superior més sòlides per a Europa

La implementació de Bolonya a les IES d'Europa no solament ha implicat que molts grups diferents s'hagin d'enfrontar a un programa comú, sinó que també ha potenciat la conscienciació, i en alguns casos la identificació amb la perspectiva institucional globalitzadora, més enllà de les inquietuds suscitées pel que fa als departaments, programes o individus concrets. El procés de Bolonya ha presentat un repte per a les institucions consistent a reforçar els processos interns de comunicació, coordinació i presa de decisions. També els ha conscienciat més dels límits de la seva autonomia i llibertat d'acció, tant des de la perspectiva jurídica com financera. Moltes institucions veuen clarament on s'haurien de dirigir per tal d'enfortir-se i ser i més competitives, però encara s'estan preguntant on mobilitzaran la seva bona voluntat i els seus recursos per poder donar suport a aquest moviment. Les reformes de Bolonya han consolidat i confirmat la capacitat institucional envers el canvi. El futur Espai Europeu d'Educació Superior i l'Espai Europeu de Recerca depenen d'unes sòlides IES que són capaces de perseguir l'excel·lència pel que fa a les seves respectives missions.

6.3. REPTES PER AL FUTUR

- La majoria d'IES es beneficiarien de l'**enfortiment addicional de la seva comunicació interna i coordinació institucional** per tal de permetre una implementació coherent i fer un ús òptim del potencial innovador de les reformes de Bolonya.
- Les institucions i els governs haurien de donar **temps suficient per la realització dels ajustaments necessaris** i l'optimització addicional de les reformes de Bolonya.
- L'**autonomia institucional de les IES s'hauria d'ampliar** en aquells casos en què encara pateix restriccions a l'increment de la motivació i capacitat de canvi.
- A fi que les reformes de Bolonya puguin donar lloc a una intensificació de la qualitat general a les IES, **caldría que els governs expressessin el seu compromís envers el procés de Bolonya a través de suport financer**. Altrament, les institucions i els sistemes d'educació superior poden córrer el risc de millorar la qualitat de la seua docència en detriment de la qualitat de la seva recerca que, al seu torn, perjudicaria la qualitat de la docència més tard o més d'hora.
- Els governs s'enfronten al repte de satisfer una demanda creixent d'educació superior i d'oferir un finançament estatal adequat per tal de mantenir un alt nivell de qualificacions entre els graduats universitaris.
- Les IES es beneficiarien de la (re)definició del seu perfil institucional per permetre la cooperació i la creació d'unes interfícies creatives per al futur. També hauran de dissenyar la millor progressió possible d'estudiants entre les institucions, tot maximitzant la flexibilitat i, a més, fent justícia dels seus diferents perfils. Els governs haurien de crear les condicions idònies per donar cabuda a la permeabilitat, flexibilitat i diferenciació necessàries entre institucions.

APÈNDIXS



Apèndix 1: Llista d'institucions participants	69
Apèndix 2: Membres de l'equip de <i>Tendències IV</i>	70
Apèndix 3: Conferències estatals de rectors que han emplenat qüestionaris	71
Apèndix 4: Qüestionari enviat a les conferències estatals de rectors	72
Apèndix 5: Marc del qüestionari d'entrevista utilitzat durant les visites de camp institucionals	76
Apèndix 6: Taula 1 - Altres reformes en curs d'àmbit estatal	79
Apèndix 7: Taula 2 - Valor afegit de les reformes de Bolonya	81
Apèndix 8: Taula 3 - Finançament estatal extern per a les reformes de Bolonya segons les institucions i les conferències estatals de rectors	83

7. APÈNDIXS



APÈNDIX 1: LLISTA D'INSTITUCIONS PARTICIPANTS

Institucions participants en les visites de camp de *Tendències IV*

- University of Salzburg, Àustria
- Fachhochschule Vorarlberg, Àustria
- Université Libre de Bruxelles, Bèlgica
- HEC Liège, Bèlgica
- University of Ghent, Bèlgica
- University of Veliko Turnovo, Bulgària
- University of Split, Croàcia
- Brno University of Technology, República Txeca
- University of Copenhagen, Dinamarca
- University of Tartu, Estònia
- University of Helsinki, Finlàndia
- Helsinki Polytechnic Stadia, Finlàndia
- Université de Lyon 1, França
- Université d'Aix-Marseille 3, França
- University of Konstanz, Alemanya
- University of Bremen, Alemanya
- FH Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, Alemanya
- University of Ioannina, Grècia
- Debrecen University, Hongria
- Budapest Business School, Hongria
- National University of Ireland Galway, Irlanda
- Università degli Studi di Trieste, Itàlia
- Università degli Studi Federico II di Napoli, Itàlia
- University of Latvia, Letònia
- Kaunas Technological University, Lituània
- Mykolas Romeris University, Lituània
- University of Amsterdam, Països Baixos
- Fontys Hogescholen, Països Baixos
- University of Bergen, Noruega
- Jagiellonian University, Polònia

- Wroclaw University of Technology, Polònia
- University of Algarve, Portugal
- University of Aveiro, Portugal
- Babes-Bolyai University, Romania
- Comenius University in Bratislava, Eslovàquia
- University of Ljubljana, Eslovènia
- Universitat de Barcelona, Espanya
- Universidad de Cantabria, Espanya
- Umeå University, Suècia
- University of Stockholm, Suècia
- Universität St. Gallen, Suïssa
- Université de Fribourg, Suïssa
- Istanbul Technical University, Turquia
- Sakarya University, Turquia
- York St. John, Regne Unit
- University of Strathclyde, Regne Unit
- University College London, Regne Unit
- University of Cardiff, Regne Unit

Institucions que han col·laborat amb la Xarxa del Grup de Coïmbra

- Karl Franzens Universität Graz, Àustria
- Katholieke Universiteit Leuven, Bèlgica
- Turun Yliopisto (Turku), Finlàndia
- Åbo Akademi University, Finlàndia
- Eötvös Loránd University (Budapest), Hongria
- Trinity College Dublin, Irlanda
- Università Degli Studi di Bolonya, Itàlia
- Università Degli Studi di Padova, Itàlia
- Università Degli Studi di Siena, Itàlia
- Universiteit Groningen, Països Baixos
- Universidade de Coïmbra, Portugal
- Universidad de Salamanca, Espanya
- Université de Genève, Suïssa
- University of Bristol, Regne Unit

APÈNDIX 2: MEMBRES DE L'EQUIP DE *TENDÈNCIES IV*

Investigadors de *Tendències IV*: internacionals

- Andrée Sursock, Secretariat de l'EUA
- Andrejs Rauhvargers, Conferència de Rectors Letons
- Antoinette Charon, Université de Lausanne
- Bernadette Conraths, consultora de l'EUA
- Christian Tauch, Conferència de Rectors Alemanys (HRK)
- David Crosier, Secretariat de l'EUA
- Dionnysis Kladis, University of Peloponnese
- Hanne Smidt, consultora de l'EUA
- Howard Davies, London Metropolitan University
- Karel Van Liempt, Universiteit Antwerpen
- Kate Geddie, Secretariat de l'EUA
- Lars Ekholm, exmembre de l'Associació Sueca d'Educació Superior
- Lazăr Vlăsceanu, UNESCO-CEPES
- Lewis Purser, Secretariat de l'EUA
- Sandra Bitusikova, Secretariat de l'EUA
- Sybille Reichert, ETH Zürich

Investigadors de *Tendències IV*: estatals

- Andrea Frank, Conferència de Rectors Alemanys (HRK)
- Andrejs Rauhvargers, Conferència de Rectors Latvís
- Andrzej Krasniewski, Conferència de Rectors d'Escoles Acadèmiques de Polònia
- Anne-Marie de Jonghe, Vlaamse Interuniversitaire Raad
- Bengt Karlsson, Associació Sueca d'Educació Superior
- Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna
- Claire Sourbès, Conférence des présidents d'université
- Constantin Bratianu, Bucharest University of Technology
- David Bohmert, Associació d'Universitats dels Països Baixos
- Egbert de Vries, HBO-Raad
- Ellen Hansen, Rektorkollegiet
- Freddy Coignoul, Université de Liège
- Gerard Madill, Universities Scotland
- Istvan Bilik, Confederació de Conferències Hongareses sobre Educació Superior
- Ivan Leban, Univerza v Ljubljani
- Ivan Vickovic, University of Zagreb
- Julia González, Universidad de la Iglesia de Deusto
- Karin Riegler, Conferència de Rectors Austríacs
- Katerina Galanki, Athens University of Economics & Business

- Kestutis Krisciunas, Conferència de Rectors d'Universitats Lituanes
- Maria Cikesova, Conferència de Rectors Eslovacs
- Mart Laidmets, Conferència de Rectors Estonians
- Nicole Nicolas, Conferència dels Presidents d'Universitat
- Öktem Vardar, Isik University
- Ola Stave, Consell Noruec per a l'Educació Superior
- Patricia Ambrose, Conferència Permanent de Rectors
- Raffaella Pagani, Universidad Complutense
- Susanne Obermayer, Confència de Rectors de les Universitats Suïsses
- Tapio Markkanen, Consell Finlandès de Rectors d'Universitat
- Tish Bourke, Universities UK
- Vaclav Cepjek, Conferència de Rectors Txecs

Aportació al Grup de Coïmbra: autors d'informes

- Piet Henderikx, Katholieke Universiteit Leuven
- Erno Lehtinen, Turun Yliopisto (Turku)
- Ole Karlsson, Åbo Akademi University
- Gurli-Maria Gardberg, Åbo Akademi University
- László Boros, Eötvös Loránd University (Budapest)
- Alexandra Anderson, Trinity College Dublin
- Catherine Williams, Trinity College Dublin
- Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova
- Paolo Monari, Università Degli Studi di Bologna
- Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna
- Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna
- Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna
- Marco Gori, Università Degli Studi di Siena
- Jan Kok, Universiteit Groningen
- Rafael Bonete Perales, Universidad de Salamanca
- Cristina Robalo Cordeiro, Universidade de Coïmbra
- Olivier Vincent, Université de Genève
- Guido Langouche, Katholieke Universiteit Leuven
- Ulrike Krawagna, Karl Franzens Universität Graz
- Sabine Pendl, Karl Franzens Universität Graz

Aportació al Grup de Coïmbra: experts externs

- Zdzislaw Mach, Jagiellonian University
- Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna
- Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna
- Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova
- Emanuela Pavia, Università Degli Studi di Padova
- Roberta Rasa, Università Degli Studi di Padova
- Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna



APÈNDIX 3: CONFERÈNCIES ESTATALS DE RECTORS QUE HAN EMPLENAT QÜESTIONARIS

- Àustria, Conferència de Rectors Austríacs
- Bèlgica NL, Vlaamse Interuniversitaire Raad
- Bulgària, Conferència de Rectors Búlgars
- Croàcia, Conferència de Rectors Croates
- República Txeca, Conferència de Rectors Txecs
- Dinamarca, Rektorkollegiet
- Estònia, Conferència de Rectors Estonians
- Finlàndia, Consell Finlandès de Rectors d'Universitat
- França, Conferència dels Presidents d'Universitat (CPU)
- Alemanya, Conferència de Rectors Alemanys (HRK)
- Grècia, Conferència de Rectors Grecs
- Hongria, Confederació de Conferències Hongareses sobre Educació Superior
- Itàlia, Conferència dels Rectors de les Universitats Italianes (CRUI)
- Letònia, Conferència de Rectors Letons
- Lituània, Conferència de Rectors d'Universitats Lituanes
- Països Baixos, Associació d'Universitats dels Països Baixos (VSNU) i Associació d'Universitats de Formació Professional (HBO-Raad)
- Noruega, Consell Noruec per a l'Educació Superior
- Polònia, Conferència de Rectors d'Escoles Acadèmiques de Polònia
- Eslovàquia, Conferència de Rectors Eslovacs
- Eslovènia, Associació de Rectors Eslovens
- Espanya, Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE)
- Suècia, Associació d'Educació Superior Sueca
- Suïssa, Conferència de Rectors de les Universitats Suïsses
- Turquia, Conferència de Rectors d'Universitat Turcs Regne Unit, Universities UK

APÈNDIX 4: QÜESTIONARI ENVIAT A LES CONFERÈNCIES ESTATALS DE RECTORS

Informe de *Tendències IV* de l'EUA

Qüestionari de les conferències estatals de rectors

*Aquest qüestionari ha estat concebut per recollir dades d'àmbit estatal que es troben disponibles a la vostra oficina. En cas que no tingui la informació disponible, **no feu una recerca exhaustiva** per trobar-la entre les institucions associades. És preferible que indiqueu que encara no es pot accedir a les dades.*

Envieu els qüestionaris emplenats a TrendsIV@eua.be abans del 15 d'octubre de 2004.

I. General

1. Nombre d'institucions d'educació superior (IES) del vostre país:
 - a. Nombre d'universitats?
 - b. Nombre d'escoles politècniques o de col·legis majors especialitzats?
 - c. Altres?

2. Nombre d'estudiants de cursos de mestratge (incloent el primer any del doctorat?):
 - a. 1999: Nombre total d'estudiants:
 - i. Percentatge d'estudiants matriculats en universitats:
 - ii. Percentatge d'estudiants d'altres IES:
 - b. 2003: Nombre total d'estudiants:
 - i. Percentatge d'estudiants matriculats en universitats:
 - ii. Percentatge d'estudiants d'altres IES:

3. Taxes de continuació dels estudis de l'any 2003:
 - a. Nombre d'estudiants que cursaran el primer any d'estudis d'educació superior:
 - b. Nombre d'estudiants que completaran un programa d'estudi de primer cicle:
 - c. Nombre d'estudiants que iniciaran un programa d'estudi de segon cicle:
 - d. Nombre d'estudiants que iniciaran un programa de doctorat:

4. Si escau, quins canvis s'han fet recentment a la legislació estatal en relació amb el procés de Bolonya?

II. Conscienciació/actituds envers les reformes de Bolonya

5. Quin és el grau d'exhaustivitat de les reformes de Bolonya implantades al vostre país? (*Encercleu la resposta que considereu més adequada*):
 - a. Les reformes de Bolonya s'estan implantant d'una manera exhaustiva, i tot el sistema d'educació superior és objecte de reavaluació i reforma.
 - b. La legislació ha estat modificada per donar cabuda al marc de Bolonya, però no totes les línies d'actuació han estat abordades. Es preveuen canvis abans de l'any 2010.
 - c. Actualment s'està duent a terme una concentració de molts dels elements del procés de Bolonya. La plena implantació tindrà lloc quan el temps i les circumstàncies estatals ho permetin.



- d. *Només es considera que algunes de les línies d'actuació són rellevants en la nostra situació estatal i nosaltres estem fent els canvis rellevants.*
- e. *Creiem que no cal fer canvis.*

6. Es disposa de finançament específic per a la implementació de les reformes de Bolonya? S / N
a. *En cas afirmatiu, aquest finançament és suficient?*

7. S'estan produint altres processos de reforma a escala estatal que influeixin en l'educació superior de manera simultània a les reformes de Bolonya? S / N
a. *Si la resposta és afirmativa, quins són els principals aspectes d'aquests processos de reforma?*

III. Reforma estructural i curricular i marc de qualificacions comú

8. Expliqueu les definicions utilitzades a escala estatal per als termes següents:
a. *Títols de primer cicle?*
b. *Títols de segon cicle?*

9. S'ha estipulat algun termini a escala estatal per a la implementació institucional d'un sistema de dos cicles? S / N
a. *Si la resposta és afirmativa, quin és aquest termini?:*

10. Segons la informació de què disposeu, quin percentatge d'IES del vostre país tenen *completament* implantat un sistema de dos cicles?

11. S'han definit uns requisits d'àmbit estatal per a l'obtenció d'un doctorat? S / N
a. *Si la resposta és afirmativa, quins són els principals aspectes d'aquests requisits?*

12. Els títols de doctorat s'inclouen actualment en els debats de la reforma estructural? S / N

13. Descriviu quin impacte preveieu en l'àmbit doctoral arran de la reforma de dos cicles

14. Títols de màster:
a. *Hi ha diferents «classes» de títols de màster? S / N*
b. *Si la resposta és afirmativa, expliqueu quines són les principals diferències:*
c. *Existeixen uns títols de màster d'orientació professional que no donin accés als programes de doctorat? S / N*

IV. Sistemes de crèdits

15. L'ECTS s'utilitza en el vostre sistema estatal amb els propòsits següents:
a. *per facilitar la transferència d'estudiants de crèdits/períodes de mobilitat? S / N*
b. *per mesurar els avenços materialitzats per tots els estudiants dins un programa/institució? S / N*

16. Hi ha algun sistema de crèdits que difereixi de l'ECTS al vostre país?

17. L'ECTS s'utilitza com a eina per a la reforma curricular? (Encerclieu la resposta que considereu més adequada)
a. *La implementació de l'ECTS ha iniciat un replantejament curricular complet i la reestructuració a totes les institucions.*

-
- b. *En algunes institucions i alguns departaments, els debats sobre l'ECTS han iniciat reformes curriculars completes, mentre que en d'altres «els crèdits ECTS» estan simplement superposats als currículums tradicionals.*
 - c. *A hores d'ara s'ha produït una reforma curricular escassa a la majoria d'institucions.*
 - d. *L'ECTS solament s'utilitza per a la transferència d'estudiants/períodes de mobilitat.*
 - e. *No es fa servir cap sistema de crèdits (ni l'ECTS ni cap altre).*

V. Qualitat

- 18. Si el sistema estatal d'assegurament de la qualitat ha canviat durant els darrers cinc anys, si us plau expliqueu quins són els principals elements del canvi:
- 19. Si les avaluacions es fan en l'àmbit de la institució, quines àrees s'aborden (per exemple docència, recerca, gestió interna, etc.)?

VI. Mobilitat

- 20. A partir de quina font obteniu informació sobre la mobilitat dels estudiants al vostre país?
- 21. Nombre d'estudiants estrangers d'una IES:
 - a. el 1999:
 - i. *Nombre d'estudiants estrangers procedents de països europeus:*
 - ii. *Nombre d'estudiants estrangers procedents de països no europeus:*
 - b. el 2003:
 - i. *Nombre d'estudiants estrangers procedents de països europeus:*
 - ii. *Nombre d'estudiants estrangers procedents de països no europeus:*
- 22. Personal acadèmic estranger:
 - a. el 1999:
 - i. *Percentatge de membres estrangers de la plantilla acadèmica procedents de països europeus:*
 - ii. *Percentatge de membres de la plantilla acadèmica procedents de països no europeus:*
 - c. el 2003:
 - i. *Percentatge de membres estrangers de la plantilla acadèmica procedents de països europeus:*
 - ii. *Percentatge de membres de la plantilla acadèmica procedents de països no europeus:*
- 23. Expliqueu de quin suport financer estatal es disposa per promoure la mobilitat d'estudiants i de personal.
- 24. Quins considereu que són els principals obstacles per la mobilitat de personal i estudiants?

VII. Titulacions conjuntes

- 25. Quina és la situació de la legislació estatal relativa a la permissivitat d'una institució per expedir titulacions conjuntes?
- 26. A *Tendències III*, l'interès entre la majoria de CR i ministeris quant a les titulacions conjuntes es va catalogar «d'importància mitjana a baixa». Aquesta situació ha canviat en els darrers dos anys? (*Encercleu la resposta que considereu més adequada*)



- a. *Sí, l'interès ha augmentat.*
- b. *Sí, l'interès encara ha disminuït més.*
- c. *No, l'interès no ha variat substancialment.*

27. Hi ha informació disponible sobre el nombre de programes de titulacions conjuntes que comptin amb la col·laboració d'institucions del vostre país? I sobre el nombre d'estudiants que hi participen?

VI. Ocupabilitat

28. L'ocupació dels graduats en educació superior se supervisa a escala estatal, institucional o cap de les dues segons la informació de què disposeu?

- a. *Quin és el percentatge de graduats de primer cicle que entren en el mercat laboral estatal en un termini de sis mesos des de la vostra titulació?*
- b. *Quin tipus d'informació es recull sobre la destinació dels graduats de segon cicle?*
- c. *Quin tipus d'informació es recull sobre la destinació dels graduats de cursos de doctorat?*

29. Com descriuriu el nivell de conscienciació i/o acceptació entre empresaris pel que fa a l'ocupabilitat dels «nous» títols de primer cicle?

VIII. Carreres de recerca

30. En els debats estatals sobre la reforma i el desenvolupament de l'educació superior, es para un esment especial a la formació investigadora i a les carreres de recerca? S / N

- a. *Si la resposta és afirmativa, expliqueu quins són els principals punts objecte de discussió:*

31. Quins han estat, si s'escau, els canvis principals en el suport públic per a la formació investigadora?

32. S'ha endegat algun debat en l'àmbit estatal per encoratjar els empresaris del sector privat a donar suport i participar més estretament en la recerca universitària o la formació investigadora? S / N

- a. *Si la resposta és afirmativa, expliqueu-ho detalladament:*

33. Dins el context de les reformes de Bolonya, s'han dut a terme avenços estatals per promoure la recerca en els nivells de titulacions de primer o segon cicle?

IX. Prioritat de Bolonya

34. En la vostra opinió, quina és la qüestió individual més important pel que fa al procés de Bolonya en el vostre país?

APÈNDIX 5: MARC DEL QÜESTIONARI D'ENTREVISTA UTILITZAT DURANT LES VISITES DE CAMP INSTITUCIONALS

Informe de *Tendències IV* de l'EUA

Qüestions per abordar durant les visites de camp

Introducció:

Explicació dels objectius de *Tendències IV* i dels propòsits d'aquestes qüestions: no per a distribució, sinó per orientar els debats

I. Actitud i avaluació general de les reformes de Bolonya

Objectiu: fer-se una idea general de la conscienciació/suport a les reformes de Bolonya

1. Com descriuríeu el nivell actual de conscienciació de les reformes de Bolonya?
2. Com està responent la vostra institució? (com està organitzat el procés de reforma de Bolonya a la vostra institució i quins en són els agents principals?)
3. Les reformes de Bolonya han aportat algun valor afegit a la institució o a l'educació que ofereix fins ara?

Només PER AL RECTOR, DEGANS, CATEDRÀTICS i ADMIN.:

4. S'estan duent a terme altres processos de reforma a la vostra institució?
5. Quina és la relació entre aquestes altres reformes institucionals i les reformes de Bolonya?
6. Com encaixa el procés de reforma de Bolonya en el pla estratègic de la institució?
7. Finançament de les reformes de Bolonya? Assignació de fons interns addicionals? Fons externs? L'estat ha fet servir incentius fiscals?
8. Quin grau d'«autonomia» creieu que té la vostra institució respecte de la implementació de les reformes de Bolonya (presa de decisions, mecanismes de finançament, cronograma)?

II. Reformes curriculars/Introducció de l'estructura de dos cicles

Objectiu: determinar l'àmbit de la implementació de dos cicles (títol de grau/títol de màster) i el seu impacte

1. **Noves estructures**
 - a. Hi ha diferències entre les disciplines en termes d'implantació de les estructures?
 - b. Quin tant per cent d'estudiants participen en els «nous» programes d'estudi (dos cicles o títol de grau/títol de màster)?
 - c. Quines implicacions té l'obtenció del títol de grau? Què fan els estudiants en acabar (continuen amb els seus estudis, entren dins el món laboral, etc.)?



- d. *Cursos de màster: quins tipus de cursos de «màster» s'ofereixen a la vostra institució? (i a quin públic estan adreçats?)*
- e. *Preveieu alguna mena d'impacte en l'àmbit doctoral de les seves reformes de dos cicles?*
- f. *Els canvis estructurals han tingut alguna mena d'impacte en els models de mobilitat dels estudiants?*

2. Ensenyament/aprenentatge i avaluació

- a. *Què creieu que vol dir el concepte de «resultats de l'aprenentatge»?*
- b. *S'està plantejant la definició dels resultats de l'aprenentatge per a cada curs/estudi/programa de titulació?*
- c. *De quina manera s'han «reestructurat» els cursos? Els cursos estan «modularitzats» o es divideixen en unitats?*
- d. *S'utilitzen crèdits (ECTS) per a la transferència i/o acumulació?*
- e. *Quines dificultats heu experimentat en la tasca de reestructuració dels currículums?*

3. Progressió a través del sistema:

- a. *Se us permet seleccionar els estudiants que han de participar en els programes? Quines són les diferències en cada àmbit (per exemple, títol de grau, títol de màster o doctorat)?*

III. Reconeixement de títols i períodes d'estudi

Objectiu: determinar la transferència i els processos de reconeixement i definir els reptes relacionats.

- 1. Es troben dificultats en el reconeixement dels períodes de mobilitat/intercanvi dels estudiants? (especialment per a estudiants)**
- 2. S'utilitzen crèdits ECTS/altres crèdits per a la transferència? Es plantegen dificultats que difereixen entre disciplines?**
- 3. Reconeix les qualificacions no acadèmiques/no formals? (inclusió de l'aprenentatge d'adults) En cas afirmatiu, com? S'han fixat límits en relació amb el nombre de crèdits no acadèmics autoritzats?**
- 4. S'expedeix un Suplement al Diploma a tots els graduats? Hi ha implicades qüestions de cost/llengua?**
- 5. Quins són els procediments que segueix la institució per al reconeixement d'altres diplomes del vostre país?**
- 6. Quins són els procediments que segueix la institució per al reconeixement de diplomes estrangers?**

IV. Qualitat

Objectiu: determinar què fan les institucions per als processos de qualitat interna i quina n'és la utilitat –o si es té algun coneixement sobre el concepte de cultura de qualitat interna.

- 1. Mecanismes de control de la qualitat interna. Quins mecanismes hi ha respecte de:**
 - a. *les activitats d'ensenyament*
 - b. *les activitats investigadores*
 - c. *el rendiment dels estudiants*
 - d. *els processos administratius*
 - e. *les activitats empresarials*
 - f. *les relacions externes (locals, regionals, estatals i internacionals)*

-
2. Quines són les responsabilitats per al control de la qualitat interna a través de la institució?
 3. Amb quina periodicitat es fa un seguiment d'aquestes activitats i fins a quin punt els resultats són eficaços per a la institució?
 4. Definiu el vincle entre processos d'assegurament de la qualitat interns/institucionals i externs/estatals?
 5. (Si teniu prou temps): S'ha dotat alguna provisió pressupostària per als processos de qualitat interna? De quina manera es financen les activitats?
 6. (Si teniu prou temps): Quins són els avantatges/desavantatges dels processos interns de potenciació de la qualitat?

V. Lligam entre docència i recerca

Objectiu: determinar l'àmbit fins al qual hi ha lligams entre els diferents processos de reforma institucional, és a dir, entre les reformes de Bolonya i l'estratègia investigadora de la institució.

1. **L'estratègia investigadora de la institució**
 - a. Fins a quin punt la institució disposa d'una política/estratègia de recerca clarament definida?
 - b. Com es gestiona la recerca a la institució i qui n'és el responsable, en concret pel que fa als programes de doctorat?
2. **Quina és l'organització que permet el lligam entre docència i recerca?**
 - a. Els estudiants universitaris participen en activitats investigadores?
 - b. De quina manera participen els estudiants de grau en la recerca?
 - c. Quin és l'equilibri entre recerca i cursos impartits en l'àmbit doctoral?
3. **Nous desenvolupaments principals en termes de formació d'investigadors**
 - a. Es disposa d'estructures concretes per a la formació de joves investigadors, per exemple, l'organització d'escoles de graduats/doctorats?
 - b. A més de dur a terme una recerca independent, els joves investigadors estan aprenent altres competències?
 - c. Es té en compte el desenvolupament de sortides professionals per als joves investigadors –dins i fora de l'àmbit universitari? En cas afirmatiu, de quina manera s'organitza aquest suport?



APÈNDIX 6: TAULA 1 - ALTRES REFORMES EN CURS D'ÀMBIT ESTATAL

PAÍS	REFORMES
Àustria	La Llei d'universitats de 2002 ha introduït uns canvis significatius en la situació jurídica, les estructures organitzatives i de governança i el finançament de les universitats públiques. També es preveu que es produeixin alguns canvis organitzatius en els estaments de formació dels professors abans de l'any 2007.
Bèlgica (FI)	Es revisarà el sistema de finançament de l'educació superior i es crearà un nou context d'associacions (cooperatives entre <i>hogescholen</i> i universitats).
Bulgària	(Canvis legislatius, majoritàriament relacionats amb BP.)
República Txeca	Canvi del sistema de finançament que hauria de donar pas als canvis estructurals en el sistema de l'educació superior i major eficàcia en l'ús dels fons estatals a les IES.
Dinamarca	Gestió de la reforma a les universitats. Prioritat política en la recerca i en la idea de l'objectiu de Barcelona de destinar el 3% del PIB a la recerca.
Finlàndia	Debat sobre els títols de dues seqüències en el sistema universitari – politècnic d'educació superior.
Alemanya	Reforma del programa salarial dels catedràtics, reforma del període de qualificacions de joves científics (professors auxiliars), disminució essencial del finançament per a l'educació superior, reforma del reglament de selecció d'estudiants i del procés de selecció.
Grècia	Revaluació del sistema estatal d'exàmens d'admissió al nivell d'educació superior.
Hongria	Un sistema de direcció de les institucions completament nou, més autonomia, s'introduirà un nou sistema en substitució de l'antic sistema binari, es reduiran les diferències entre universitats i col·legis majors/politècniques.
Itàlia	El camp de les arts i la música actualment està essent sotmès a un procés de reforma significativa que va començar el 1999 amb la Llei núm. 508 per crear un sistema d'educació superior avançada i d'especialització en les arts i la música « <i>Sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale</i> » o sistema AFAM.
Letònia	Canvi dels principis de selecció a l'admissió a les IES – la selecció s'ha de dur a terme segons els resultats dels candidats en exàmens centralitzats en deixar l'escola. Regles més estrictes i requisits més elevats quant a la qualificació del personal en la inauguració de noves IES.

Lituània	Modernització de l'educació secundària.
Països Baixos	Nova llei holandesa per a l'educació superior el 2007.
Noruega	Projecte estatal de reforma de la qualitat: un nou sistema de finançament basat en els resultats i la definició de «contractes» entre els estudiants i la institució per a tot el període d'estudi. També hi ha una nova llei per a les IES des de març de 2005 tant per a institucions públiques com privades amb especial atenció a la gestió institucional.
Polònia	Llei de regles de la ciència del finançament: consolidació de l'impacte del ministeri sobre política científica i promoció de la innovació i encoratjament al suport a la recerca procedent de fonts privades (també estrangeres).
República Eslovaca	Reforma en l'àrea de ciència i tecnologia.
Eslovènia	El ministeri ja ha modificat substancialment el sistema d'educació primària (programa des de 8 anys fins a 9 anys) i també es preveu una reforma sobre el sistema d'educació secundària. El 2004 la «quantitat global» de finançament de les IES es va introduir a partir parcialment de les xifres de graduats i d'estudiants matriculats amb els diferents rangs de les facultats.
Espanya	Carreres professionals en acadèmia. Habilitació i acreditació de catedràtics i conferenciants. Creació d'agències d'assegurament de la qualitat tant a escala estatal com regional.
Suècia	Debats en diverses àrees: principis per a l'assignació de recursos a les institucions, monitoratge de l'equiparació entre les necessitats professionals (del mercat) de la societat i els programes oferts, qualificacions necessàries per a l'accés a les institucions d'educació superior, currículums de l'escola secundària superior.
Suïssa	Debats sobre la manera de simplificar la complexa distribució de competències i crear la base jurídica per a una millor cooperació entre les parts responsables de l'educació superior (el govern federal i dels cantons).
Regne Unit	Llei d'educació superior (introducció de taxes de matriculació variables), decisió del govern sobre el títol universitari (canvi de la base d'harmonització del títol universitari).



APÈNDIX 7: TAULA 2 - VALOR AFEGIT DE LES REFORMES DE BOLONYA

Es presenta en ordre decreixent de freqüència de resposta

Oportunitat i contribució al procés d'autoreflexió per a la revisió de l'ensenyament i els currículums que menin a un redisseny complet dels currículums o que acceleri les reformes que fa temps que són necessàries

- *Racionalització de l'oferta de cursos antics*
- *Introducció de l'ensenyament i l'aprenentatge basats en la competència*
- *Unes vies d'aprenentatge i unes eleccions per als estudiants més flexibles, enfocament més orientat als estudiants*

Internacionalització

- *Internacionalització dels programes d'estudi*
- *Major mobilitat*
- *Millora de la comunicació internacional*

Oportunitat per al posicionament institucional

Foment de la interdisciplinarietat i encoratjament al debat, la comparació i la implementació de mesures a través dels límits de les facultats

Major competència entre diferents tipus d'institucions

Potenciació de l'orientació vers la recerca i la cooperació

Major cultura de qualitat, major conscienciació de la necessitat d'incrementar l'autonomia institucional

Millor comprensió de la universitat com un tot

Millor implicació del personal docent a la vida institucional

Oportunitat per a més intercanvis intrainstitucionals

Millor transparència intrainstitucional

Millores del procés d'orientació dels nous estudiants i dels serveis als estudiants

Més cooperació entre universitats a escala estatal o regional

Reducció de les taxes d'abandó, anàlisi a cada nivell sobre la manera de millorar l'eficàcia del «flux» d'estudiants

Oportunitat per als graduats que desitgin tornar a la universitat després d'experiències laborals, facilitar la provisió d'aprenentatge al llarg de la vida (LLL)

Una avaluació més preliminar i millor distribuïda que acompanyi els estudis en comptes d'un examen global molt cap al final

Més transparència, també com a conseqüència de la implementació de l'ECTS i del Suplement al Diploma

Millores en l'ocupabilitat i l'ocupabilitat internacional d'estudiants

Possibilitat de prosseguir amb els segons cicles en una altra universitat

Implementació dels programes de titulacions conjuntes

Un debat més exhaustiu sobre qüestions de qualitat en l'àmbit de la facultat

(Font: Dades de *Tendències IV*)



APÈNDIX 8:

TAULA 3 - FINANÇAMENT ESTATAL EXTERN PER A LES REFORMES DE BOLONYA SEGONS LES INSTITUCIONS I LES CONFERÈNCIES ESTATALS DE RECTORS

PAÍS	FINANÇAMENT APORTAT PER A LES REFORMES DE BOLONYA, SEGONS LA INSTITUCIÓ I LES CRN
Àustria	Cap
Bèlgica (FI)	Sí (però no suficient), és a dir, un finançament estatal durant tres anys per a la implantació del pla de desenvolupament educatiu (2003-2006).
Bèlgica (Fr)	Cap (segons les institucions/no hi ha informació disponible de les CRN).
Bulgària	Cap
Croàcia	Cap
República Txeca	Cap segons la institució. Segons la CRN es proporciona finançament en el marc dels programes de desenvolupament (introduïts el 2000) però encara cal disposar de més fons.
Dinamarca	Cap
Estònia	Sí, però no suficient, (malgrat els plans inicials).
Finlàndia	Sí, per al sector universitari. Sense finançament addicional per al sector polítècnic.
França	Cap (fins i tot s'han fet retallades en el finançament bàsic).
Alemanya	Sí, algunes mesures de suport (per exemple, finançament governamental per a l'establiment del Centre de Competència de Bolonya per al període 2004-2007/finançament de projectes rellevants al BP).
Grècia	Cap segons la institució. Segons la CRN es disposa de cert finançament, però no és suficient.
Hongria	Cap (fins i tot s'han fet retallades en el finançament bàsic).
Irlanda	Sí, a través de l'Autoritat d'Educació Superior. Així mateix, s'ha donat finançament als projectes rellevants al BP en l'àmbit estatal (no hi ha informació disponible de la CRN).

Itàlia	No hi ha finançament estatal per a la implementació de les reformes. Cert finançament governamental per a projectes relacionats (durant un període de tres anys). Altres fonts de finançament: els Fons Socials Regionals i Europeus.
Letònia	Sí, finançament a través de fons estructurals, però no suficient.
Lituània	Cap
Països Baixos	Sí, finançament per al sector universitari (per a la implantació de l'estructura de grau-màster) No es disposa de finançament addicional per a les institucions de formació professional.
Noruega	Sí, suficient (el govern va prometre total finançament de les reformes).
Polònia	Cap
Portugal	Cap (segons la institució/no hi ha informació disponible de les CRN).
Eslovàquia	Cap
Eslovènia	Cap
Espanya	No es disposa de finançament procedent del govern central. S'obté suport financer limitat del govern de les autonomies.
Suècia	Cap
Suïssa	Sí (finançament del govern federal), però no suficient.
Regne Unit	Cap

(Font: Dades de *Tendències IV*)

Un informe de l'Associació d'Universitats Europees
amb el suport de la Unió Europea



Education and Culture

Socrates