

TENDENCIAS IV:

UNIVERSIDADES EUROPEAS

PUESTA EN PRÁCTICA DE BOLONIA

INFORME DE LA E U A

Autores:

Sybille Reichert

y

Christian Tauch

Editores:

Kate Geddie

y

David Crosier (EUA)

Traducción al español:

Alejandro Alcaraz Sintés (Universidad de Jaèn)

Por encargo de:

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
(CRUE)

ÍNDICE DE MATERIAS

PRÓLOGO	5
AGRADECIMIENTOS	6
RESUMEN	7
1. <i>Tendencias IV</i> : Puesta en práctica de las reformas de Bolonia por parte de las universidades.....	7
2. Aceptación de las reformas	7
3. Afrontando las reformas.....	7
4. Implantación de los tres ciclos	7
5. Impacto de las reformas estructurales	8
6. Empleabilidad de los titulados de primer ciclo o de grado.....	8
7. Mejora de la calidad.....	8
8. Reconocimiento de títulos.....	9
9. Relación entre educación superior e investigación.....	9
10. Conclusiones.....	9
LISTA DE ACRÓNIMOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
1. Introducción	12
2. Metodología.....	12
TITULACIONES ESTRUCTURADAS EN DOS CICLOS.....	15
1. Implantación de los dos ciclos a nivel nacional	15
2. Actitudes de las IES hacia las titulaciones de grado y postgrado	17
3. Titulaciones de grado	18
4. Titulaciones de postgrado (máster)	20
5. Titulaciones conjuntas.....	22
6. Reforma de los planes de estudios: los módulos	23
7. La reforma de los planes de estudios: los resultados del aprendizaje.....	24
8. Acceso a la educación superior. Progresión a través del sistema	25
9. Retos futuros	26
RECONOCIMIENTO	29
1. Movilidad de estudiantes	30
2. Movilidad del profesorado	30
3. ECTS	31
4. Suplemento al Diploma.....	31
5. Reconocimiento de los intercambios de movilidad.....	32
6. Reconocimiento de méritos no académicos / no formales.....	33
7. Reconocimiento de los diplomas nacionales.....	34
8. Reconocimiento de los diplomas extranjeros	34
9. Retos para el futuro	35
LA MEJORA Y LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD	38
1. La calidad y las reformas de Bolonia	38
2. Mecanismos internos de acreditación de la calidad en las IES europeas.....	39
2.1 Participación de los estudiantes en la evaluación de la docencia.....	39
2.2 Seguimiento de los índices de éxito y abandono	40
2.3 Investigación: utilización de la revisión externa por otros especialistas en la materia.....	40
2.4 Administración, servicios de apoyo, relaciones externas e internacionales	42
3. La relación entre las acreditaciones interna y externa de la calidad	42
4. La relativa efectividad de los mecanismos de acreditación de la calidad	43
5. Los límites a la mejora de la calidad	44
6. Retos para el futuro	45
LA RELACIÓN ENTRE LAS REFORMAS DE BOLONIA Y LA INVESTIGACIÓN / FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	47
1. Relevancia de las reformas de Bolonia para la investigación y para la formación de investigadores	47
2. La relación entre las reformas de Bolonia y la formación de investigadores	48
3. Relevancia de las reformas de Bolonia en la investigación de las IES.....	53
4. Retos para el futuro	55
GRADO DE EJECUCIÓN DE LAS REFORMAS BOLONIA EN LAS IES: FACTORES DE ÉXITO Y RETOS GENERALES	57
1. Puesta en marcha de Bolonia: Factores de éxito	57
2. Las reformas de Bolonia en cuanto retos del sistema.....	66
3. Retos para el futuro	69
APÉNDICES	70

PRÓLOGO

Tendencias IV es el único estudio completo elaborado en Europa que analiza la respuesta de las universidades a los retos que plantea la puesta en marcha de las reformas de Bolonia. El estudio pone de manifiesto que existe un interés general en estas reformas, describe que se ha conseguido hasta ahora e identifica las cuestiones pendientes de resolución. Así pues, se trata de una publicación importante para todos los que están implicados en la educación superior europeas universidades y estudiantes, gobiernos y empresas, industrias y demás agentes sociales .

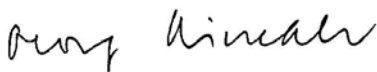
Al mismo tiempo, *Tendencias IV* es el informe que las universidades europeas presentan en la reunión de los Ministros de Educación en Bergen del 19 al 20 de mayo de 2005, en la que se tratará la siguiente fase del Proceso de Bolonia. Por ello, el informe aborda los temas estudiados por los gobiernos, en concreto, las tres prioridades contempladas en el Comunicado de Berlín, a saber, las estructuras de las titulaciones, la calidad y el reconocimiento. Además, *Tendencias IV* también estudia la relación entre la educación superior y la investigación, sobre todo en lo que se refiere a los programas de doctorado, cuestión que también fue mencionada en el Comunicado de Berlín y es de máxima importancia para las universidades.

Ya hemos recorrido la mitad de camino hasta el año 2010, es decir, el año en que se creará el Espacio Europeo de Educación Superior. Este informe revela con datos concretos que se ha producido un cambio de enfoque en el Proceso de Bolonia, pues las reformas legislativas han dado paso a la puesta en práctica de dichas reformas en las instituciones, de una forma sostenible y con garantías de éxito.

La preparación de *Tendencias IV* ha supuesto un esfuerzo colectivo que no habría sido posible sin la participación comprometida de muchas personas e instituciones de diferentes países. Expresamos, pues, nuestro agradecimiento a todos aquéllos que han dedicado parte de su tiempo a organizar visitas, rellenar cuestionarios o participar en entrevistas. En concreto, la EUA expresa su deuda con el equipo de investigadores que ha realizado visitas a diferentes lugares, así como con las conferencias de rectores que organizaron dichas visitas y nos proporcionaron una profusión de información.

También queremos dar las gracias a los autores, Sybille Reichert y Christian Tauch, por haber aceptado realizar esta enorme y compleja tarea en un período de tiempo limitado, así como por su dedicación y perseverancia durante todo el proyecto. Ambos han trabajado activamente desde el principio, contribuyendo al desarrollo de la metodología, participando en las visitas de investigación a instituciones, analizando la ingente cantidad de información que se recabó de las instituciones y escribiendo un informe claro y profundo.

Nos complace ver que las universidades europeas han sido capaces de trabajar juntas con tanta eficacia y presentar este análisis de las cuestiones y desafíos futuros. Las conclusiones del informe contribuirán en gran medida a dar forma a las actividades que emprenda la EUA en los años venideros.



Profesor Georg Winkler, Presidente de la EUA

AGRADECIMIENTOS

Este estudio no habría visto la luz sin la ayuda de instituciones y personas dispuestas a tomarse en serio las reformas previstas en la Declaración de Bolonia centrándose en la situación real de las instituciones. En primer lugar, el estudio, financiado por la Comisión Europea, no habría sido posible sin la flexibilidad y perspicacia mostradas por el equipo de expertos europeos que visitaron muchas Instituciones de Educación Superior (IES, en lo sucesivo) de Europa. Estas visitas constituyen la principal fuente de los datos manejados para el estudio. Estos expertos han sabido gestionar una agenda repleta de entrevistas a diferentes sectores institucionales, resumir equilibradamente las diferentes opiniones recabadas y presentar los informes dentro de unos plazos de tiempo muy cortos. Además, después de las visitas, es preciso señalar que dispusieron de muy poco tiempo para compartir reflexiones y preparar informes. Sin su dedicación y observaciones, este estudio, sin duda, no habría llegado a buen puerto.

Tendencias IV no sería tan informativo y representativo de no haber contado con la participación del Grupo de Coimbra, que tuvo a bien llevar a cabo otras catorce visitas más en las propias instituciones del Grupo. Sus conclusiones ayudaron en gran medida a complementar las obtenidas por la EUA, por lo que quedamos en deuda con ellos por su colaboración.

Asimismo, agradecemos la ayuda recibida de las conferencias nacionales de rectores, en concreto de los expertos nacionales que acompañaron a los expertos europeos durante sus visitas a las instituciones, pues les ayudaron a comprender la idiosincrasia de sus sistemas nacionales de educación superior así como la naturaleza de los debates actuales.

Finalmente, los autores agradecen a la Secretaría de la EUA, en particular a Kate Geddie, David Crosier, Andréé Surssock y Lesley Wilson, sus valiosísimos consejos y su apoyo editorial. Dado que los datos de *Tendencias IV* habían de ser analizados y sus principales conclusiones, sintetizadas, en un plazo de tiempo muy corto, sin duda la supervivencia de los autores y su buen humor a lo largo de tan intensa experiencia se debieron al constante apoyo intelectual y emocional de estas personas, a su aguda percepción del proceso político que subyace tras este estudio y, por último, a su profesionalidad editorial.

Sybille Reichert, Christian Tauch

Sybille Reichert se doctoró en la Universidad de Yale (EE.UU.) hace diez años y desde entonces ha trabajado como consultora en Política Educativa Superior para distintas universidades, ministerios de educación, la Comisión Europea y la Asociación Europea de Universidades, especializándose sobre todo en desarrollo estratégico, internacionalización y reformas organizativas en universidades europeas desde una perspectiva internacional comparada. Fue coautora de *Tendencias III*, publicado por la EUA en 2003. Tras un período como responsable de planificación en la ETH de Zúrich hasta principios de año, Reichert ha montado su propia consultoría de política y estrategia en educación superior.

Christian Tauch trabaja desde 1995 para la Conferencia de Rectores de Alemania en Bonn y actualmente dirige el Departamento Internacional y el Departamento de Estudios e Investigación en Alemania y la UE. Es coautor de varios estudios relacionados con el Proceso de Bolonia, incluyendo los anteriores *Tendencias II* y *III*, así como de un estudio de la EUA sobre titulaciones de postgrado y titulaciones conjuntas en Europa.

Si desea más información sobre los informes *Tendencias*, por favor visite el sitio web de la EUA: www.eua.be

RESUMEN

1. **Tendencias IV: Puesta en práctica de las reformas de Bolonia por parte de las universidades**

Tendencias IV se ha elaborado gracias a numerosas investigaciones de campo, en concreto, sesenta y dos visitas a universidades (en el sentido amplio del término) como base de la recogida de información. Si bien los resultados de la investigación en *Tendencias IV* son de naturaleza cualitativa, por lo que carecen de validez estadística absoluta, el informe sí constituye la descripción más exhaustiva y actualizada del grado de ejecución de las reformas de Bolonia en las universidades europeas.

2. **Aceptación de las reformas**

Hemos averiguado que la actitud actual de las universidades frente a las reformas contrasta sustancialmente con la que tenían hace tan sólo dos años (véase los cuestionarios de *Tendencias III*). Hoy en día y por lo general, las universidades tienen plenamente asumida la necesidad de llevar a cabo dichas reformas. Es más, muchas instituciones han realizado grandes esfuerzos por «hacer suyo» este proceso de reformas, incorporando las diversas cuestiones de Bolonia en sus propias estrategias y actividades. Hemos terminado nuestras visitas con la innegable impresión de que los actores institucionales están ahora abordando con energía y de forma comprometida los retos que plantea la puesta en práctica de Bolonia.

3. **Afrontando las reformas**

La crítica que las universidades hacen a las reformas no se centra su objetivo, pues existe un amplio consenso sobre la necesidad del cambio, sino más bien en el

grado de apoyo que estas reformas reciben o dejan de recibir. Con frecuencia, la implantación de las reformas se ve entorpecida por la inexistencia de la necesaria autonomía institucional a la hora de tomar decisiones fundamentales o por la falta de los recursos económicos suplementarios que permitan a las universidades hacer frente a una reestructuración tan importante o las nuevas obligaciones que derivan de estas reformas. Asimismo, es de máxima importancia que en las propias universidades exista un liderazgo en este proceso de reformas, ya que los cambios resultan menos conflictivos en aquellas instituciones cuya dirección es decididamente partidaria del proceso y fomenta el debate interno al respecto.

4. **Implantación de los tres ciclos**

Se ha avanzado considerablemente en toda Europa en la creación de la estructura de tres ciclos, aunque, incluso años después de la firma de la Declaración de Bolonia, siguen existiendo todavía en unos pocos países algunos obstáculos legislativos a esta reforma estructural. Sin embargo, son muchas las instituciones que ya han llegado al núcleo del proceso de transición. El cambio estructural debe ir acompañado de modificaciones en los planes de estudios y esto, en muchos casos, no se ha conseguido. Existe una cierta confusión en lo que se refiere a los objetivos de la titulación de primer ciclo (título de grado), pues muchos equivocadamente lo consideran como una versión comprimida de las antiguas carreras de ciclo largo. Además, en muchos casos, las instituciones y el profesorado no han dispuesto de tiempo suficiente para afrontar las reformas con una perspectiva global ni para beneficiarse de las ventajas

que ofrece la reestructuración de los planes de estudio.

5. Impacto de las reformas estructurales

Bolonia sigue percibiéndose demasiado a menudo como un mero proceso de armonización o convergencia de las estructuras de titulaciones. *Tendencias IV* muestra que, a pesar de los avances realizados, el cambio a un sistema de tres ciclos en toda Europa implica una compleja transformación social y cultural que, a su vez, ha desencadenado una serie de cambios, cada uno con su propia dinámica según el contexto particular. Si bien los cambios relativos a la duración de los estudios resultan fáciles de explicar, su importancia y el impacto que tienen son más difíciles de evaluar y exigen un análisis más profundo. Nos referimos a cuestiones como la aceptación por parte de la sociedad de las nuevas titulaciones de primer ciclo, la capacidad de las nuevas titulaciones de satisfacer las necesidades del mercado laboral o las implicaciones pedagógicas de un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante.

6. Empleabilidad de los titulados de primer ciclo o de grado

En la mayoría de las universidades visitadas percibimos una cierta preocupación en cuanto a empleabilidad de los titulados de primer ciclo. De hecho, en los países que estaban abandonando el modelo de un primer ciclo largo, muchos profesores siguen sin confiar plenamente en las nuevas titulaciones de primer ciclo y, con mucha frecuencia, aconsejan a sus estudiantes que sigan estudiando y se matriculen en los estudios de segundo ciclo o máster. Por el contrario, en aquellos países en los que se iniciaron antes las reformas estructurales, las instituciones

afirman no tener tantos problemas relacionados con la aceptación de sus titulados de primer ciclo en el mercado laboral, lo cual indica que los países que sí padecen estas dificultades simplemente se hallan en una fase más temprana de un proceso de transición normal. Sin embargo, existen diferencias significativas entre países. Nuestro estudio revela que es necesario que haya un debate público más amplio sobre las reformas y que las propias autoridades públicas van retrasadas en la adaptación de sus propias estructuras profesionales para dar cabida a las nuevas titulaciones de primer ciclo. Las organizaciones y colegios profesionales, especialmente los que son objeto de una reglamentación oficial, también desempeñan un importante papel. Nuestro informe incluye tanto casos de áreas en las que las organizaciones profesionales fomentan los nuevos programas como de casos en los que sí suponen obstáculos importantes. Mientras tanto, muchas instituciones siguen sin responder a las necesidades de los empresarios locales, regionales, nacionales e internacionales a la hora de diseñar sus nuevos planes de estudio.

7. Mejora de la calidad

El informe muestra que las universidades son cada vez más conscientes de la importancia que tiene la mejora de la calidad de sus diversas actividades. La calidad se percibe realmente como necesaria en un amplio abanico de procesos y no sólo como mera respuesta formal y obligatoria a las evaluaciones externas de calidad. Nadie pone en duda la necesidad de que exista una buena colaboración entre instituciones y agencias de calidad. Sin embargo, *Tendencias IV* identifica una serie de factores, incluyendo la participación estudiantil, que inciden directamente en la

mejora de la calidad. En concreto, es indudable que el éxito en la mejora de la calidad guarda una relación directa con el grado de autonomía universitaria. Las instituciones con mayor número de procesos internos de evaluación de la calidad son también aquéllas que tiene un mayor grado de autonomía funcional.

8. Reconocimiento de títulos

La mejora de la calidad se considera como un elemento clave para el reconocimiento automático de los títulos expedidos en Europa. Nuestras visitas a las diversas instituciones muestran que se está progresando considerablemente en este terreno, pero es preciso trabajar más y asegurarse de que se están aplicando sistemáticamente las herramientas de transparencia previstas en Bolonia, en concreto, el ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y Suplemento al Diploma. Si bien el Suplemento al Diploma se está implantando en todos los países que hemos visitado, en cumplimiento de lo previsto en el Comunicado de Berlín, existen problemas de naturaleza técnica. Además, la inclusión de una información clara sobre los resultados del aprendizaje sigue siendo un reto. Al mismo tiempo, el uso del ECTS para la «transferencia de estudiantes» está generalizado y, en general, parece funcionar bien. Sin embargo, sigue considerándose como una herramienta de conversión los sistemas nacionales de créditos a un lenguaje europeo común y no tanto como una característica central de los planes de estudios. Así pues, sigue siendo prioritario que se generalice el uso de estas herramientas europeas en todas las instituciones europeas.

9. Relación entre educación superior e investigación

En lo que se refiere a las funciones docente e investigadora de las instituciones, observamos que las instituciones y, en particular, los profesores sienten que son objeto de exigencias contradictorias. Muchos profesores afirman que ya no disponen de tanto tiempo para la investigación, pues deben dedicarse en la reestructuración de los planes de estudio y a la exigente tarea de diseñar nuevos programas de asignaturas, amén del trabajo adicional que demandan los servicios de asesoramiento y apoyo al estudiante en el nuevo sistema basado en el aprendizaje. Este tema es muy preocupante pues en toda Europa se tiene muy claro que las carreras profesionales trababajando como investigador deben resultar más atractivas, por lo que es muy importante compatibilizar la educación superior con la investigación. Sin embargo, no parece que estas preocupaciones hayan tenido respuestas concretas ni que se hayan adoptado medidas prácticas al efecto por parte de las universidades.

10. Conclusiones

Tendencias IV revela que en muchas universidades **la reforma y la innovación continua ya son realidad**, y que muchos factores afectan conjuntamente a la naturaleza y al éxito de estos complejos procesos. Si queremos que estas reformas culminen con éxito, es preciso que la sociedad en su conjunto sea cada vez más consciente, por un lado, de que actualmente está teniendo lugar un importantísimo cambio cultural, que está transformando las antiguas ideas preconcebidas sobre educación superior, y, por otro lado, de que la puesta en práctica de las reformas de una forma sostenible exige **tiempo y apoyo**. Los gobiernos

deben darse cuenta de que los objetivos que se persiguen no se consiguen mediante simples cambios de legislación. Las instituciones requieren un mayor grado de autonomía, algo indispensable para que las reformas logren su objetivo. Los gobiernos deben, pues, aceptar que hay que fortalecer las estructuras de gobierno, dirección y gestión interna de las instituciones. Asimismo, hay que abordar el tema de la

financiación de la reforma, junto con la cuestión más amplia de la inversión en educación superior, para que Europa se convierta en una verdadera sociedad del conocimiento. Al fin y al cabo, la fortaleza de Europa proviene de su concepción de la educación superior como responsabilidad pública ante necesidades sociales y esto exige un compromiso de financiación pública sostenible y a largo plazo.

LISTA DE ACRÓNIMOS

AEP	Acreditación de experiencia previa
AAP	Acreditación de aprendizaje previo
ECTS	Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
(ENIC)	Red Europea de Centros de Información (European Network of Information Centres)
EI	Espacio Europeo de Investigación
AEU (EUA)	Asociación Europea de Universidades (European University Association)
IES	Institución(es) de Educación Superior
AP)LLL)	Aprendizaje permanente (Lifelong learning)
NARIC	Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico (National Academic Recognition Information Centres)
RC (QA)	Reconocimiento de la calidad (Quality assurance)

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La Declaración de Bolonia de 1999 supuso el comienzo de las reformas de mayor calado para la educación superior de las últimas décadas. El alcance del proceso se refiere no sólo a la naturaleza de las propias reformas a nivel europeo, nacional e institucional, sino también al número cada vez mayor de países que se han comprometido a crear el EEES para el año 2010, número que actualmente asciende a cuarenta, sin contar los países que se sumarán en la próxima reunión de ministerial. En pleno ecuador del Proceso de Bolonia, la reunión de ministros europeos de mayo 2005 supone una oportunidad única para reflexionar sobre la forma en que las IES están ejecutando las reformas de Bolonia y comprobar lo logrado hasta ahora y lo que queda por hacer.

Con sus diversos informes *Tendencias*, que se preparan para las reuniones bienales de ministros, la EUA o sus predecesores han participado activamente en la evaluación de los cambios acaecidos en el ámbito de la educación superior europea desde que comenzó el Proceso de Bolonia. La elaboración de estos informes constituye una de las principales actividades de la EUA en cuanto que supone su participación activa en la construcción y desarrollo del EEES.

El enfoque y el alcance de los informes *Tendencias* se han ido modificando a lo largo de los años para responder adecuadamente a la evolución del Proceso de Bolonia y a los cambios de prioridad de las diversas cuestiones. El objetivo principal de *Tendencias IV* es describir las circunstancias, problemas, retos y logros de las IES europeas al poner en práctica las reformas de Bolonia. Hemos adoptado el mismo enfoque institucional que en el informe que elaboramos hace dos años (*Tendencias 2003: Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, más conocido como *Tendencias III*). Siguiendo con el hilo de *Tendencias III*, que todavía se centraba principalmente en la identificación de las expectativas, opiniones y principales problemas que las IES tenían en relación con los diversos objetivos y líneas de actuación de las reformas de Bolonia, ofrecemos ahora en *Tendencias IV* un análisis más detallado de estas cuestiones en un estadio mucho más avanzado de su implantación. En concreto, este informe muestra la respuesta de las instituciones al Proceso de Bolonia, la incidencia de éste en el desarrollo institucional global, así como el grado de conciencia y apoyo para con estos cambios por parte de los diversos agentes académicos en el seno de las IES europeas.

Además, *Tendencias IV* permite a los miembros de la AEU disponer de información actualizada sobre los cambios que se están produciendo en las IES europeas en este proceso colectivo de reformas, de forma que les sirva de guía para planificar su trabajo futuro y poder satisfacer las necesidades de sus miembros.

2. Metodología

La principal fuente de información para la elaboración de *Tendencias IV* han sido las sesenta y dos visitas a IES de veintinueve países (véase el Apéndice 1). Estas visitas, que duraron entre un día y un día y medio, las efectuó un equipo internacional de expertos en desarrollo institucional y política educativa europea, cuyos conocimientos lingüísticos

combinados les permitían utilizar la lengua local en casi todas las visitas. Estos expertos internacionales contaron con el apoyo de expertos nacionales nombrados por las conferencias de rectores nacionales, que les proporcionaron información detallada sobre las particularidades y debates nacionales para que pudieran contextualizar la información recabada en las instituciones (véase el Apéndice 2). Además, las visitas a instituciones se ha complementado con los cuestionarios a las respectivas conferencias nacionales de rectores, gracias a los cuales se ha dispuesto de información sobre cambios legislativos y actuaciones recientes en la línea de las propuestas de Bolonia (véanse los Apéndices 3 y 4).

Las visitas institucionales consistían en entrevistas realizadas por los investigadores a grupos reducidos que representaba a los diferentes colectivos de una institución: equipo de gobierno (rector y vicerrectores), decanos, profesorado, doctorandos, estudiantes y administradores. Todos ellos fueron objeto de preguntas que seguían un modelo común (véase el Apéndice 5). Para que las preguntas formuladas fuese compatibles con el balance que se hizo de las «prioridades a medio plazo» en el Comunicado de Berlín, las preguntas abordaban el tema de la implantación de las estructuras de dos ciclos, las medidas adoptadas para el reconocimiento, así como los mecanismos de acreditación de la calidad. Además, la EUA decidió abordar también el tema del grado de concienciación sobre el Proceso de Bolonia en el seno de las instituciones y de la actitud general hacia él, así como cuestiones relacionadas con la investigación y la formación de investigadores, con objeto de hacer un seguimiento sobre la relación existente entre el EEES y el EEI prevista en el Comunicado de Berlín. Así pues, este informe aborda cada uno de estos temas en diferentes capítulos y termina con un capítulo final de conclusiones en el que se identifican los principales factores que contribuyen al éxito de su puesta en práctica así como los retos globales que plantea el Proceso.

La elección de países que se iban a visitar se basó en los requisitos propios de este trabajo de investigación. El presupuesto limitado con que hemos contado para la elaboración de *Tendencias IV* (más de la mitad aportado por la propia AEU) no nos ha permitido realizar todas las visitas que hubiéramos querido en cada uno de los cuarenta países signatarios. Así pues, tuvimos que reducir el número total de países, excluyendo a aquéllos en los que sólo existe una única universidad, a saber, Chipre, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo y Malta. Hemos considerado más provechoso dedicar nuestro presupuesto de viajes a visitar aquellos países en los que se podía hacer comparaciones entre las diversas instituciones afectadas por los cambios. La EUA también decidió que todavía era demasiado pronto para poder valorar el progreso realizado por instituciones de países que habían firmado muy recientemente la Declaración de Bolonia en Berlín, a saber, Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, la Santa Sede, Serbia y Montenegro, y Rusia.¹

¹ La EUA dispone de una gran cantidad de información sobre muchos países balcánicos, obtenida en evaluaciones institucionales realizadas en estos dos últimos años. Por ejemplo, se han llevado a cabo estudios a nivel nacional en Serbia y Montenegro (2003-4), Bosnia y Herzegovina (2004) y en la antigua República Yugoslava de Macedonia (2004-5). Consideramos que los desafíos en esta región merecen una atención muy específica para considerar el progreso en las reformas de Bolonia en el contexto de las transformaciones políticas y reestructuraciones de los sistemas de educación superior de los antiguos estados yugoslavos. La EUA ha decidido por tanto abordar los retos y cuestiones particulares de esta región fuera del proyecto *Tendencias*.

Para seleccionar las instituciones que iban a visitarse, se creó un modelo teórico de instituciones de naturaleza diferente (universitarias y no universitarias, generales y especializadas, metropolitanas y regionales, de vocación investigadora y de orientación docente), pero con características comparables en cuanto a número de estudiantes matriculados y a niveles de estudios ofertado. Esto se decidió por las respuestas que habíamos obtenido con los cuestionarios de *Tendencias III*. Teniendo en cuenta estos criterios, se solicitó a las conferencias de rectores de los países miembros de la EUA que seleccionaran a las instituciones relevantes. Visitamos, mediante este proceso de selección, un total de cuarenta y ocho IES. Naturalmente, puesto resultaba necesario que las instituciones quisiesen participar voluntariamente, hubo de sesgar un poco la selección. Además, el mismo hecho de ser «seleccionadas» para el proyecto también pudo haber producido un cierto sesgo. En conjunto, es probable que la muestra seleccionada tuviera mejor disposición y se hallara más adelantada en la implantación de las reformas que la institución media en cada país.

Este sesgo se admitió como legítimo ya que el objetivo del estudio consiste en identificar los retos que se están afrontando ahora y en valorar la naturaleza y la calidad de las reformas emprendidas a la luz del grado de desarrollo y de mejora de las instituciones. No se trataba de medir el grado de progreso general en la implantación de las reformas.

El Grupo de Coimbra ha contribuido con generosidad al proyecto *Tendencias IV* al ofrecerse a investigar a las instituciones pertenecientes a su red utilizando la misma metodología y las mismas preguntas que *Tendencias IV*. Las instituciones del Grupo de Coimbra se «emparejaron» con objeto de introducir una perspectiva externa al cuestionario y aportaron catorce instituciones a la muestra estudiada, con lo que el número total de instituciones participantes ascendió a sesenta y dos. Dado que todas las instituciones del Grupo de Coimbra son multidisciplinarias, de investigación y de orientación internacional, este tipo de institución ha quedado un poco sobredimensionado en la muestra final de instituciones.

Por último, debemos señalar que hemos dispuesto de un período de tiempo muy breve para la realización del proyecto, que empezó en junio de 2004 con el diseño de la investigación y concluyó en la Convención sobre IES organizada por la EUA en Glasgow en abril de 2005. Con tan poco antelación, para la EUA supuso un auténtico reto encontrar investigadores cualificados y que pudieran compatibilizar sus calendarios académicos y vacaciones estivales con visitas que no podían empezar antes de octubre de 2004. Al final, los autores principales dispusieron de poco más de dos meses para leer y analizar los informes institucionales y presentar conjuntamente todas las conclusiones. Así pues, este informe ofrece las principales conclusiones, pero no hace justicia a la enorme cantidad de datos recogidos. Para poder utilizar al máximo y de forma diferenciada todas las observaciones y puntos de vista recogidos durante las visitas institucionales, serán necesarias actuaciones de seguimiento y habrán de realizarse análisis más profundos de los diferentes aspectos concretos contemplados en este estudio.

TITULACIONES ESTRUCTURADAS EN DOS CICLOS CHRISTIAN TAUCH

ESTRUCTURA DE TITULACIONES: ADOPCIÓN DE UN SISTEMA BASADO FUNDAMENTALMENTE EN DOS CICLOS PRINCIPALES

Todos los Ministros se comprometen a que la aplicación del sistema de dos ciclos esté iniciada en 2005. (...)

Los Ministros animan a los estados miembros a que elaboren para sus Sistema de Educación Superior un marco de títulos comparables y compatibles, con el fin de describir estos en términos de cantidad de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil. Se comprometen a elaborar un marco global de títulos para el Espacio Europeo de Educación Superior. (...) Los títulos de primer ciclo deben dar acceso, en el sentido de la Convención sobre Reconocimientos de Lisboa, a programas de segundo ciclo. Los títulos de segundo ciclo deben dar acceso a los estudios de doctorado. (...)

Comunicado de Berlín (2003)²

La creación de un sistema de titulaciones comprensible y comparable es, en opinión de muchos, un objetivo central, esencial incluso, del Proceso de Bolonia. Desde 1999, sin embargo, la implantación experimental en los sistemas de educación superior europeos de titulaciones de dos y tres ciclos ha demostrado que la duración y la orientación de los programas es objeto de interpretaciones diversas y contradictorias. En particular, la empleabilidad de los titulados de primer

ciclo o de grado sigue siendo una cuestión polémica en muchos países. Sin embargo, prácticamente todos los países han aprovechado la oportunidad única que brindaba el Proceso de Bolonia para revisar la pedagogía al uso e implantar un aprendizaje centrado en el estudiante. Es más, actualmente se están implantando estructuras modulares y objetivos de aprendizaje bien definidos en las diferentes titulaciones ofrecidas. Hemos observado en un gran número de IES una sincera voluntad de superar el antiguo enfoque docente y discente, y de no caer en el cumplimiento puramente formal de las nuevas obligaciones legales. Si bien la mayoría de las IES no son plenamente conscientes de la importancia de los nuevos esquemas de titulaciones para el desarrollo de los planes de estudios y para el reconocimiento, este desconocimiento se debe probablemente al insuficiente número de actuaciones que en este campo han tenido lugar a nivel nacional entre las reuniones de Berlín y Bergen. La cuestión del acceso a la educación superior y la cuestión del paso de un ciclo al siguiente van recibiendo cada vez más atención en muchos países a medida que las IES se ven presionadas a optimizar el aprovechamiento de sus recursos, reducir la duración de sus estudios y definir mejor sus perfiles institucionales. Este capítulo describe el contexto de estas reformas de los planes de estudios.

3. Implantación de los dos ciclos a nivel nacional

Casi todos los países objeto de estudio han implantado ya el sistema de dos ciclos. Sólo en una minoría de países seguían las IES esperando instrucciones más precisas

² Nota del traductor: Hemos utilizado la traducción del Comunicado de Berlín realizada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria disponible en http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6/6930/Espacio_Europeo_esp.pdf (12/09/2005).

por parte de sus gobiernos en relación a los aspectos operativos del sistema, tales como la duración de los ciclos, el ECTS y el Suplemento al Diploma, antes de poner en práctica los cambios estructurales. Cuando realizamos las visitas institucionales a finales de 2004, ésta era la situación de España, Portugal y Suecia. Sin embargo, los reales decretos que rigen las nuevas estructuras de enseñanzas universitarias quedaron aprobados en España en enero de 2005. Debemos también señalar que en algunos países signatarios de Bolonia, como el Reino Unido, las instituciones gozan de total autonomía para realizar cambios estructurales sin tener que esperar a que se produzcan reformas gubernamentales o legislativas.

Los nuevos sistemas se pueden implantar de diversas maneras y a velocidades diferentes. Por ejemplo, en Hungría la implantación de la nueva estructura comenzó en 2005 y su adopción será obligatoria en 2006, y en Croacia existe una gran presión con el calendario de implantación, previéndose cambios radicales en el curso académico 2005-6. En Noruega, el primer ciclo quedará completamente implantado en 2005, tras una dilatada fase de preparación, estando prevista la desaparición total del antiguo sistema en 2007. En Finlandia, el nuevo sistema de titulaciones comenzará oficialmente en agosto de 2005, tras largos debates a nivel nacional e institucional. En unos cuantos países, en los que ya se ha producido la reforma, como Italia y los Países Bajos, el gobierno está actualmente estudiando ciertos ajustes en el sistema (por ejemplo, de nomenclatura). Estonia se encuentra en una situación peculiar, pues está pasando al sistema de dos ciclos (3+2 años) a partir de otro sistema que también constaba de dos ciclos (4+2 años). Las IES de Dinamarca implantaron una estructura 3+2+3 en 1993, pero actualmente se está

produciendo una revisión del contenido de los programas, así como una reestructuración de los planes de estudio, un proceso que incluye consultas con los diversos agentes implicados y una nueva definición de los resultados del aprendizaje.

Numerosas instituciones confirmaron que el ritmo al que van las reformas (y la motivación por llevarlas a cabo) no se percibe de la misma forma en todas las disciplinas y facultades. En algunas universidades, las Humanidades son el área que parece tener menos problemas en ofrecer titulaciones de primer y segundo ciclos. En otras universidades, consideran prácticamente imposible hacer nada que tenga sentido en el nivel de grado. Lo mismo cabe decir de las profesiones cuyos colegios profesionales desempeñan un papel importante en las nuevas estructuras de titulaciones, facilitando o dificultando su implantación. Las IES de algunos países, como España, Finlandia y Rumanía, mencionaron la existencia de grupos de coordinación por materias específicas, así como de proyectos piloto a nivel nacional, que les han ayudado considerablemente a desarrollar los nuevos planes de estudio.

En general, sin embargo, la situación es sustancialmente diferente de la que existía hace dos o tres años, cuando no sólo Medicina sino también Magisterio, las Ingenierías, Arquitectura, Derecho, Teología, Bellas Artes, Psicología y algunas otras disciplinas quedaban excluidas del sistema de dos ciclos en muchos países. Hoy en día, las restricciones se refieren sólo a Medicina (y disciplinas afines) en la mayoría de los países. En aquellos países, como Flandes, Suiza y Dinamarca, en los que sí se ha incluido o se va a incluir la carrera de Medicina en la nueva estructura, la duración del título de grado equivaldrá a 180 o incluso 240 créditos ECTS, con lo

cual la carga lectiva de los niveles de grado y postgrado conjuntamente supone 360-420 créditos ECTS. Magisterio y algunas otras disciplinas siguen planteando problemas, en algunos países más que en otros, por lo que los diferentes sistemas nacionales están experimentando con una variedad de soluciones.

4. Actitudes de las IES hacia las titulaciones de grado y postgrado

En términos generales, las IES que visitamos para la elaboración de *Tendencias IV* son conscientes de las ventajas del sistema de dos ciclos, si bien a veces se muestran críticas en relación a aspectos específicos de su puesta en práctica. En concreto muchas instituciones de países del norte de Europa afirmaron que la actitud prevalente era positiva en la institución en general y que existían pocos problemas. A veces, la revisión total de las estructuras de titulaciones y de los planes de estudios forman parte integrante de un esfuerzo nacional de mayor escala, como el Proyecto de Reforma de la Calidad en Noruega.

En la mayoría de las IES que hemos visitado, el personal docente suscribía el enfoque pedagógico del aprendizaje centrado en el estudiante y en el planteamiento/resolución de problemas, si bien se mostraban crítico con diversas características del proceso de implantación. Algunas instituciones, en un ejercicio de autocrítica, reconocían que la implantación de los dos ciclos, que empezó hace dos años, hasta ahora sólo ha producido cambios estructurales, y que ahora es cuando empieza a cobrar importancia la cuestión de la calidad. Sin embargo, muchas veces, aunque no siempre, estas instituciones relacionaban estas observaciones con una queja sobre las presiones legales en cuanto al calendario

de implantación: demasiadas reformas en muy poco tiempo.

En pocas IES hemos observado una actitud negativa: su personal docente se quejaba de no ver el valor de las reformas y de que el Proceso de Bolonia les era impuesto por el equipo de gobierno de la institución o por el ministerio.

En la mayoría de los casos, esta crítica no iba dirigida a la estructura de dos ciclos propiamente dicha, sino a la manera en que se ha implantado, así como al trabajo extraordinario que exigía. Por ejemplo, unas cuantas IES de Italia y Hungría se sentían descontentas por el hecho de que se le les hubiera pedido que diseñaran programas de grado sin disponer de unas guías ministeriales claras sobre cómo debían ser los programas de postgrado. Pero incluso en aquellos casos en los que los requisitos estructurales de ambos ciclos sí estaban claros, la reestructuración de los contenidos de las asignaturas entre los niveles de grado y postgrado sigue siendo problemática, quedando sin resolver cuestiones tales como el equilibrio entre asignaturas globales y especializadas, o entre teoría y práctica. Asimismo, algunos profesores parecen considerar que la docencia en el nivel de postgrado goza de mayor prestigio o guarda una relación más estrecha con sus intereses en cuanto investigadores, lo cual dificulta los procesos de negociación en el seno de las facultades.

El profesorado de muchos países se mostraba preocupado por los efectos negativos que la educación centrada en la enseñanza (a diferencia del aprendizaje centrado en el estudiante) tiene en el Proceso de Bolonia, especialmente en el nivel de grado, en los que se usan términos como *Verschulung* o *Didatticizzazione*. Las principales preocupaciones se refieren a que los planes de estudios se están volviendo más rígidos y más comprimidos,

dejando menos lugar a la creatividad y la innovación. En este aspecto, los profesores se quejaban de que una gran parte del temario de las antiguas titulaciones de ciclo largo simplemente se embutía a la fuerza en los programas de primer ciclo. Además, la inversión de tiempo que exige la reforma ha obligado a muchos profesores a reducir el tiempo que dedican a la investigación, lo cual a su vez repercute negativamente en la calidad de su docencia.

Un problema importante para las instituciones, aunque transitorio, es el de los estudiantes a caballo entre el antiguo y el nuevo sistema, matriculados en asignaturas en vías de extinción u ofertadas de otra manera, y en asignaturas nuevas. Las IES intentan solucionar este problema con medidas improvisadas, pero esto afecta al presupuesto y exige dedicarle tiempo. Otro problema de transición es del «vacío generacional», según algunas IES: mientras que, por lo general, los colegas más jóvenes son muy partidarios del nuevo sistema, los de mayor edad no se sienten motivados en emprender reformas estructurales de peso. Francia constituye una excepción, pues son precisamente los profesores más experimentados los que están llevando a cabo las reformas.

La implantación de las estructuras de dos ciclos, que normalmente está relacionada con la modularización y el ECTS, a menudo supone mucho más trabajo para la administración universitaria, como, por ejemplo, la adaptación de los servicios electrónicos para estudiantes a los itinerarios de aprendizaje individualizados. En algunos países, «Bolonia» supuso el cambio de un curso académico a dos semestres, con el consiguiente trabajo suplementario relacionado con los nuevos calendarios de exámenes. Como resultado de esto, **incluso el personal académico y administrativo que apoya plenamente las reformas señala que es necesario que**

haya compensaciones, incentivos y más financiación, o de lo contrario cundirá la frustración o la desmotivación.

5. Titulaciones de grado

El debate sobre la duración y el objetivo de las titulaciones de grado no cesa. Se sigue teniendo la falsa impresión de que el Proceso de Bolonia obliga a que se implante una estructura de 3+2 años. Esta estructura es, desde luego, la más implantada en todo el EEES, incluso en aquellos países cuyas IES pueden elegir entre títulos de grado de 3 y 4 años, como Alemania. En la mayoría de los países, las titulaciones de grado deben ser de 3 años por imperativo legal y son muy pocas las que tienen una duración estándar de 4 años, por ejemplo, Bulgaria, Croacia, Grecia, Escocia y Turquía (así como el sector no universitario en algunos países).

En muchas universidades, los profesores y, en menor medida, los decanos y, a veces, el equipo de gobierno siguen teniendo muchas dudas sobre la posibilidad de ofrecer, tras sólo tres años de estudios, un título universitario que sea académicamente válido y relevante para el mercado laboral. La «empleabilidad» les parece sinónimo de una disminución de los niveles académicos. Estas reservas se observan sobre todo en las Ingenierías, las Ciencias Físicas y las Bellas Artes.

Es preciso hacer tres observaciones en relación a estas críticas a las titulaciones de grado de tres años:

En primer lugar, son muchos los países y las disciplinas que han adoptado y aceptado el modelo de tres años. Creemos que a los críticos del nuevo sistema les sería de ayuda contar con asesoramiento y apoyo por parte de otras instituciones y facultades que ya han demostrado que las titulaciones de tres años son viables y funcionan.

En segundo lugar, en muchas universidades el debate parece centrarse en la duración formal de los estudios y no se presta la suficiente atención a los objetivos que se pretenden. En estos casos, se trata de la buena reputación académica: las universidades se muestran reacias a expedir un título de grado, cuya duración (tres años) es la que tradicionalmente han tenido los estudios de carácter profesional o vocacional. A este problema se añade el hecho de que algunas universidades intentan comprimir el contenido de una carrera de cuatro o, incluso, cinco años, en la nueva carrera de tres años, por lo que los estudiantes no pueden estudiar todo lo que se les exige en el plazo previsto y, al mismo tiempo, los profesores se ven confirmados en su convicción de que las titulaciones de tres años no son académicamente viables. Estos problemas se deben a que no se comprende o no se hace caso de la necesaria reorientación pedagógica asociada con las reformas de Bolonia, que se caracteriza por términos como «orientación hacia los resultados» o «aprendizaje centrado en el estudiante». Estas instituciones no aprovechan la oportunidad de revisar y «reorganizar» sus planes de estudio. La cuestión de fondo es que los planes de estudios de las titulaciones de grado no deben diseñarse con el objetivo de impartir los mismos conocimientos y destrezas que los antiguos planes de cinco años.

En tercer lugar, es comprensible la preocupación sobre la idea de usar la misma horma de zapato con todo el mundo, algo que han hecho muchos gobiernos al imponer legalmente el cambio a las titulaciones de grado de tres años. En algunas disciplinas se considera que tres años son muy pocos para poder impartir los conocimientos y destrezas necesarios para que el título expedido tenga realmente sentido, por lo que se desearía que las

normativas actualmente vigentes dieran paso a una mayor grado de autonomía de las IES a la hora de diseñar sus propios planes de estudios y programas. Las titulaciones de tres años y medio o de cuatro años seguirían estando plenamente dentro del «consenso de Bolonia», si bien, se debería exigir una duración más corta cuando a estas titulaciones grado les siguiera una titulación de postgrado (máster).

En lo que se refiere a la cuestión de si es más probable que los egresados con un título de grado encuentre trabajo o sigan estudiando en una titulación de postgrado, las respuestas varían de un país a otro. En el Reino Unido e Irlanda, la mayoría de los estudiantes dejan de estudiar al terminar sus estudios de grado y comienzan unos estudios de postgrado años después. Asimismo, las IES de algunos países que han implantado titulaciones de grado hace unos años, como Letonia, Lituania, Noruega, Suecia y Turquía, afirman que la industria y los empresarios no plantean problemas de peso a la hora de aceptar a los poseedores de un título grado de tres años.

Por el contrario, en muchas IES de países en los que la estructura de dos ciclos todavía está en fase de implantación, los estudiantes afirman que no disponen de información suficiente sobre el valor y el significado de los títulos de grado («títulos para los menos capaces») y, normalmente, manifiestan su intención de matricularse en estudios de postgrado, «por lo que pueda pasar». Sus propios profesores a menudo fomentan esta actitud. Además, también tenemos constancia de que en estos países los empresarios tampoco están bien informados sobre el objetivo y el valor de los títulos de grado.

Un importante obstáculo a la aceptación plena de los títulos de grado es el hecho de que muchos gobiernos no dan ejemplo

reconociendo el valor que tienen los nuevos títulos, pues no han modificado las características del empleo público destinado a estos titulados, por ejemplo ajustando los escalafones profesionales del funcionariado o modificando las perspectivas salariales y de ascenso profesional para los titulados de grado.

Los países con sistemas duales de educación superior (universidades y escuelas politécnicas) plantean otras cuestiones específicas en relación a los títulos de grado. Por ejemplo, en Finlandia, Letonia y los Países Bajos, se hace una distinción entre títulos de grado profesionales y académicos. Normalmente, se espera que los poseedores de un título de grado profesional ingresen en el mercado laboral, mientras que, por el contrario, se espera que los que tienen un título de grado académico sigan estudiando en un postgrado. En estos países, la titulación de grado profesional puede tener una duración de cuatro años, mientras que la académica es de sólo tres años. Las universidades de países con estos sistemas duales se muestran preocupadas por la competencia del sector de las politécnicas, pues los titulados de grado de éstas, que cuentan en su currículo con un componente obligatorio de prácticas, pueden resultar más atractivos para los empresarios que los titulados universitarios. Algunas universidades han llegado a la conclusión de que sus titulaciones de grado son como un requisito formal o, a lo sumo, un escalón que lleva a otros estudios. Las politécnicas y otras instituciones no universitarias, por su parte, están convencidas de que sus titulados de grado son competitivos en el mercado laboral.

Los itinerarios profesionales y las salidas laborales de los titulados superiores son objeto de seguimiento, en mayor o menor medida, a nivel nacional en muchos países, pero todavía es muy pronto para

hacer un seguimiento semejante de los titulados de grado. Las actuaciones de las IES en este terreno son, en el mejor de los casos, irregulares.

Igualmente, la cooperación con el mundo laboral en el diseño de los planes de estudios, como se pedía en el Comunicado de Berlín, sigue siendo la excepción. Los profesores se limitan a presuponer que ellos saben mejor que nadie qué conocimientos y destrezas son las que van a servirles a sus estudiantes a la hora de encontrar trabajo. Muchas veces la aceptación o rechazo de los títulos de grado se describe con fatalismos: «Ya veremos si el mercado laboral aceptará a los titulados de grado. Tiempo al tiempo.» Son pocas las IES que realizan un estudio de mercado antes de ofertar una nueva titulación o que hacen una campaña informativa sobre sus titulaciones entre los empresarios. Los ejemplos de diálogo fructífero entre IES y asociaciones de empresarios o cámaras de comercio, como sucede en algunos países (Alemania, España o el Reino Unido), podría servir de modelo para otros países.

6. Titulaciones de postgrado (máster)

El consenso sobre la duración, las funciones y los perfiles de las titulaciones de postgrado en el EEES se ha alcanzado en sucesivas conferencias y seminarios entre Bolonia y Berlín, especialmente en Helsinki en 2003. Sin embargo, sigue habiendo importantes diferencias en las estructuras de estos estudios.

La cuestión de la duración sigue siendo polémica en algunos países. El tipo más frecuente de programa de postgrado es el máster que sigue a una titulación de grado y tiene una carga lectiva de entre 60 y 120 créditos ECTS. Las universidades de Bélgica, los Países Bajos y Suecia consideran que sus postgrados de 60 créditos ECTS, tras unos estudios de grado

de 180 créditos ECTS, son demasiado cortos y nada competitivos internacionalmente. Las universidades del Reino Unido, sin embargo, consideran que sus programas de máster de un año de duración (que a menudo suponen una carga lectiva de créditos ECTS superior a los 60) son precisamente uno de los atractivos de su oferta académica, especialmente para los estudiantes no europeos.

Siguen encontrándose excepciones a la tendencia general. Todavía existen carreras con la antigua estructura de un ciclo largo de más de 300 créditos ECTS y son demandadas en algunos países (por ejemplo, Hungría y Polonia) y en algunas áreas (sobre todo Medicina y las Ingenierías). En Bélgica también se da el fenómeno de titulaciones de postgrado que exigen como requisito previo haber cursado previamente otro postgrado. En Escocia e Irlanda se observa una tendencia a ofrecer estudios de postgrado integrados de cinco años, por ejemplo, en Enfermería, Estudios de Matrona, Odontología, Medicina y en las áreas de Ciencias e Ingenierías. En el Reino Unido también existen «estudios de postgrado integrados» de cuatro años de duración. Resulta difícil saber de qué forma podría integrarse este modelo en su formato actual de titulación de segundo ciclo en el marco general europeo de titulaciones de educación superior.

No existe consenso a nivel europeo en relación a la cuestión de si en las titulaciones de postgrado se debería por norma diferenciar entre másters profesionales y másters orientados a la investigación. Las instituciones de muchos países, incluyendo Alemania, Letonia, Francia y los Países Bajos, consideran que esta distinción es útil, pero otros países,

como Austria, Bélgica³ y Polonia no lo ven así. Además, en el Reino Unido e Irlanda se establece una diferencia muy marcada entre los postgrados docentes y los de investigación y, en Turquía, el sistema ofrece postgrados «con tesis» y «sin tesis».

La inmensa mayoría de las titulaciones universitarias de postgrado en las instituciones que hemos visitado dan acceso a los estudios de doctorado, conforme está dispuesto en el Comunicado de Berlín.

En el sector no universitario, es decir, las escuelas politécnicas, existen considerables diferencias entre los distintos países. En Austria y Alemania, las *Fachhochschulen*⁴ ofertan tanto másters de docencia como de investigación, permitiendo ambos el acceso a los estudios de doctorado en una universidad. En los Países Bajos se da una situación muy parecida con sus *Hogeschole*n, que ofrecen principalmente programas de postgrado profesionales, aunque sin financiación pública. En Finlandia, no se ha tomado ninguna decisión todavía al respecto.

En aquellos países en los que las reformas se encuentran todavía en su etapa inicial, se están diseñando los estudios de grado sin tener en cuenta qué contenidos habrá que enseñar y qué objetivos alcanzar en los estudios de postgrado (éste es el enfoque de «cada cosa a su debido tiempo»). Algunas IES son muy conscientes de que este forma de hacer las cosas no es nada satisfactoria y tendrá consecuencias negativas, pero se sienten incapaces de diseñar programas de postgrado sin que el ministerio les facilite

³ A menos que se indique lo contrario, al decir *Bélgica* nos referiremos conjuntamente a las IES de las comunidades francófona y flamenca.

⁴ Nota del traductor. Normalmente estas instituciones traducen este término por *Universidad de Ciencias Aplicadas*.

marcos y directrices para el nivel de postgrado.

En los países en los que los programas de postgrado o de segundo ciclo son de reciente implantación o que se están introduciendo todavía, existe la tendencia de crear demasiados másters «porque todos los profesores quieren tener el suyo». A veces no percibimos que exista ninguna estrategia institucional y no es probable que vaya a haber financiación o acreditación (cuando sea pertinente) para todos estos programas. Muchas veces el diseño de estos másters está encorsetado en el modelo de los programas de grado, es decir, los estudios de grado y máster son vistos como una misma entidad compuesta de dos fases consecutivas y cuyos destinatarios son los mismos estudiantes. Esto queda confirmado por el hecho de que las titulaciones de postgrado «independientes» (esto es, que no siguen a una titulación de grado), que se concibieron para atraer a estudiantes extranjeros y que posiblemente se impartan en lengua inglesa, siguen siendo la excepción en la mayoría de los países, salvo en el Reino Unido e Irlanda. La mayoría de las IES siguen destinando su oferta principalmente a sus propios titulados de grado. Algunas instituciones piensan que movilidad vertical (es decir, la que se produce entre el nivel de grado y el de postgrado o máster, o entre éste y el de doctorado) constituye una amenaza, ya que supone un desperdicio de talentos y no una forma de conseguirlos.

Muchas instituciones elogian abiertamente la nueva libertad que tienen para diseñar sus programas de postgrado interdisciplinares, así como programas en nuevas áreas científicas y de conocimiento.

En unos cuantos países (España, Grecia, Portugal y Suiza), los estudiantes no se mostraban convencidos de que los postgrados fueran a seguir recibiendo

financiación pública y temían que fueran a cobrarse tasas académicas que no pudieran pagar. Tengan o no tengan fundamentos estos temores, lo cierto es que los gobiernos de estos países no han logrado tranquilizar a los estudiantes.

7. Titulaciones conjuntas

Según las conferencias nacionales de rectores, la situación en lo que se refiere a la posibilidad legal de expedir diplomas conjuntos está progresando positivamente. En muchos países está legalmente permitido, como Alemania, Austria, Bélgica, Chequia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia y Grecia. Las IES del Reino Unido son las que gozan de mayor autonomía a la hora de decidir si quieren ofertar titulaciones conjuntas y con quién. Las IES de Letonia, Lituania, los Países Bajos y Turquía también pueden expedir títulos conjuntos, pues la legislación no hace referencia a ellas y por lo tanto no las prohíbe explícitamente. Son muy pocos los países, (Estonia, Hungría, Noruega y Suecia) cuya legislación prohíbe las titulaciones conjuntas, pero se están preparando enmiendas para poner remedio a esto. En las IES danesas se considera que esta cuestión es competencia de las propias instituciones. Actualmente el gobierno danés no permite las titulaciones conjuntas, excepto en aquellos casos en los que se demuestre que una titulación en un área concreta es «imprescindible». Ya se vio en el informe *Tendencias III* de 2004 que el grado de interés mostrado por las conferencias de rectores y los ministerios se podía calificar de entre «medio y bajo». Parece ser que esta actitud ha cambiado a mejor en casi todos los países, quizás debido a la influencia del programa Erasmus Mundus. Desde luego, hoy existe mucho más interés en las titulaciones conjuntas y se prevé que la oferta aumente en los próximos años. Italia, por ejemplo,

considera que las titulaciones conjuntas son un herramienta particularmente útil para la internacionalización de su sistema de educación superior. Sólo en media docena de países se mantuvo igual o disminuyó incluso el interés en las titulaciones conjuntas.

Sin embargo, a pesar del mayor interés por las titulaciones conjuntas, sigue disponiéndose de poca información sobre el número de titulaciones existentes y son pocos los países de los se tiene datos exactos, en concreto, Alemania, Francia e Italia.

Unos de los mayores problemas de índole práctica que presentan las titulaciones conjuntas es la cuestión de la calidad y de la acreditación. Los programas transnacionales de educación superior necesitan unos modelos especiales de acreditación de la calidad y se espera que los progresos realizados hasta ahora en Europa en el tema de la calidad –acuerdos sobre directrices y niveles comunes– faciliten la implantación de los mecanismos de acreditación adecuados para las titulaciones conjuntas.

8. Reforma de los planes de estudios: los módulos

Ante todo, es preciso hacer una aclaración introductoria en relación a los datos que hemos obtenidos sobre la modularización de los planes de estudio. A diferencia del ECTS o del Suplemento al Diploma, el concepto de *modularización* no se utiliza en los documentos europeos de referencia (no existen, por ejemplo, impresos normalizados, descripciones de características, guías de usuario). Así pues, encontramos **una enorme variedad de interpretaciones de este concepto, que van desde la definición de un módulo como unidad independiente (clase, seminario, etc.) a sistemas de módulo**

completamente desarrollados y muy elaborados con elementos interdisciplinarios. Esto implica que la información que nos han suministrado las instituciones varía considerablemente de una a otra, por lo que no resulta fácil hacer comparaciones.

Un número sustancial de IES declaran que sus programas de estudios ya se han modularizado o que se encuentran en fase de modularización, por ejemplo, Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Noruega, los Países Bajos, Rumanía, Suecia y Turquía. En España, Francia, Portugal y Suiza, las IES dicen que han comenzado el proceso mediante la introducción de semestres (con exámenes obligatorios al final de cada uno), que han reemplazado al año académico como unidad de referencia. Algunas IES están preparando su modularización teniendo en cuenta ejemplos de buenas prácticas, en particular, el Proyecto Tuning, y los modelos de buen uso del ECTS.

Sin embargo, observamos que la modularización, en el nivel de grado sobre todo, podría resultar bastante problemática, pues los planes de estudio suelen tener una estructura más rígida que los de los antiguos sistemas de nivel único y exigen un número elevado de asignaturas obligatorias y de horas presenciales de contacto. Así pues, un probable reto general será el de alcanzar acuerdos internos (en el seno de una IES o de un departamento) sobre qué se entiende por *modularización* y sobre el formato de los módulos.

La administración central sobre todo se queja a veces del trabajo adicional provocado por la «atomización» de los programas. Algunas IES recalcaron que la modularización, si se hace bien, exige que se preste mucha atención a la coherencia interna de los programas mediante agrupamientos de asignaturas afines, de

forma que se pueda ampliar al máximo la oferta a los estudiantes. De lo contrario, se corre el riesgo de que los planes de estudios no se vean sometidos a procesos de revisión y ajuste, sino que simplemente sean divididos y comprimidos en un número menor de semestres.

Por regla general, en aquellos lugares donde ya se ha implantado la modularización, los estudiantes muestran su conformidad con este sistema, pues permite que los programas de estudio sean más flexibles y llevaderos. Sin embargo, también insisten en la necesidad de que se ofrezca apoyo y asesoramiento para poder beneficiarse realmente de la gama de opciones ofertadas, algo que a veces resulta confuso. Algunos estudiantes se quejaron de que la modularización se ha implantado en sus IES de forma superficial y de que, en lugar de abarcar programas de estudios completos, se limita a incluir unas pocas asignaturas optativas, mientras que las restantes asignaturas son obligatorias y siguen sin modularizar. Algunas instituciones afirman que no pudieron establecer toda la flexibilidad que hubieran deseado debido a la limitación de sus recursos y a no disponer de espacio suficiente. Muchas de estas instituciones se refirieron también a las exigencias adicionales de recursos humanos (horas de trabajo del personal) que requiere la introducción de itinerarios de aprendizaje flexibles.

9. Reforma de los planes de estudios: los resultados del aprendizaje

Un número sustancial de IES de nuestra muestra, de toda Europa, afirmaba conocer o estar familiarizada con el concepto de *resultados del aprendizaje* o *competencias*, y los han implantado (o lo están haciendo) en todos sus programas, pues consideran que se trata de una herramienta útil. Varios

sectores en algunas IES mencionaron el Proyecto Tuning y lo calificaron como fuente de información y de inspiración.

En el Comunicado de Berlín se pedía la elaboración de mapas de titulaciones nacionales, pero la mayoría de los países no ha adelantado mucho en esta cuestión. Dinamarca, Escocia, Gales, Inglaterra, Hungría e Irlanda del Norte siguieron usando o desarrollando los marcos que ya tenían, mientras que en Alemania se redactó un nuevo mapa de titulaciones superiores en 2003. De hecho, las IES que visitamos en Dinamarca alabaron los actuales mapas de titulaciones nacionales pues constituyen una herramienta adecuada para el desarrollo y reconocimiento de los planes de estudio. Los estudiantes daneses afirmaron que habían participado en la definición de los resultados del aprendizaje, basados en el mapa de titulaciones, y que todo ello había sido una experiencia muy positiva.

La no existencia de mapas de titulaciones o marcos de cualificaciones no significa que no existan requisitos mínimos en los planes de estudio ni niveles mínimos para las asignaturas aplicables a nivel nacional. Estos niveles mínimos pueden adoptar la forma de asignaturas troncales, requisitos de acreditación o normativas elaboradas por asociaciones profesionales (por ejemplo, en las ingenierías y en ciencias de la salud). En algunos casos estos enfoques pueden estar orientados a la impartición de conocimientos y centrados en el profesor, pero, en cualquier caso, es lo más cerca que se llega en algunas IES al concepto de resultados del aprendizaje.

En algunas IES apenas si tienen una idea vaga de lo que son los resultados del aprendizaje y, a veces, sólo un grupo concreto (por ejemplo, los decanos o la administración central) está familiarizado con el concepto, mientras que otros grupos (normalmente los estudiantes) jamás han

oído hablar de él. En algunas IES de Alemania, Austria, España, Portugal, Suiza y otros países en los que los resultados del aprendizaje no forman parte de la realidad institucional, la actitud es menudo bastante positiva y se es consciente de todo lo que conllevan (enfoque institucional, relación con el ECTS, aprendizaje centrado en el estudiante).

Muy pocas IES se muestran contrarias o reticentes al concepto de *resultados del aprendizaje*. En otras, sólo los profesores que tenían conocimiento del Proyecto Tuning declararon ser conscientes de la dimensión europea de dicho concepto.

10. Acceso a la educación superior. Progresión a través del sistema

El Comunicado de Berlín incluye el compromiso de los Ministros en conseguir que la educación superior sea accesible para todos en función de su capacidad. En relación con la última parte de esta frase, muchas IES están explorando la cuestión de la selección de estudiantes que cumplan con su perfil institucional y con sus niveles de calidad.

Acceso a las titulaciones de grado:

En algunos países, como Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Grecia, Italia, los Países Bajos, Portugal y Suiza, las IES afirman que no es posible realmente tener un sistema de selección institucional para sus estudios de grado. A excepción de las carreras para que hay establecido un número clauso, todos los estudiantes que estén en posesión de la certificación necesaria (el título de Bachillerato) deben ser admitidos, aunque a veces es preciso haber superado unas pruebas de acceso a la universidad.⁵ En

⁵ En el caso de Austria nos referimos exclusivamente al sector universitario pues los requisitos legal para la admisión de estudiantes no

Alemania, desde 2004, las IES tienen una mayor capacidad de selección de los solicitantes.

Muchas IES, por ejemplo, las que hemos visitado en Croacia, Eslovaquia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Letonia, Polonia y el Reino Unido, pueden seleccionar a sus estudiantes mediante criterios establecidos a nivel institucional o departamental.

Acceso a las titulaciones de postgrado:

En cumplimiento de lo previsto en el Comunicado de Berlín, los estudiantes con un título de grado tienen acceso a la mayoría de las titulaciones de postgrado. La mayoría de las IES de este estudio, sin embargo, pueden seleccionar a los estudiantes que quieren cursar postgrados, si bien con ciertas limitaciones: en Bélgica, Francia, Dinamarca, los Países Bajos y Suiza, a los estudiantes de grado se les garantiza el acceso a los postgrados de la misma disciplina. Sin embargo, en los Países Bajos y Suiza, se permiten procedimientos de selección para los solicitantes extranjeros.⁶ Francia parece ser un caso único al tener un mecanismo de selección al final del primero de los dos años de sus titulaciones de postgrado.

En aquellos países en los que no se han implantado todavía los programas de postgrado, como Finlandia, Portugal o Suecia, la forma de acceder desde los estudios de grado a los de postgrado sigue siendo todavía objeto de debate.

Admisión en los programas de doctorado:

son los mismos para las IES universitarias que para las no universitarias, pudiendo estas últimas seleccionar a sus estudiantes.

⁶ Esto tiene que ver con los programas financiados por el gobierno en universidades de investigación en los Países Bajos. Las *Hogescholen* utilizan todas las opciones de que disponen para seleccionar a sus estudiantes de postgrado.

En relación con los estudios de doctorado, la mayoría de las titulaciones de postgrado dan derecho a solicitar matricularse en un proyecto doctoral y en el Reino Unido, en concreto, el simple hecho de estar en posesión de un título de postgrado da derecho a cursar el doctorado. El proceso de selección en la mayoría de las IES es competencia de la facultad. Sin embargo, en un reducido grupo de IES, en Bélgica y en las universidades de Austria, no es posible realizar ningún tipo de selección en ningún momento, ni en el postgrado ni en el doctorado, pues todos los candidatos que cumplan los requisitos legales deben ser aceptados.

11. Retos futuros

- **La implantación de las estructuras de dos ciclos y la revisión de los planes de estudios** están en plena fase de implantación en la mayoría de las instituciones, pero la reorientación y racionalización de los planes de estudios con objeto de aligerar y centrar los contenidos todavía no se ha completado. Por este motivo, es preciso corregir la impresión equivocada de que Bolonia consiste en enseñar las mismas asignaturas en menos tiempo. Una titulación de tres años no puede ofrecer el mismo nivel de conocimientos ni alcanzar los mismos resultados del aprendizaje que una titulación tradicional de cuatro años y, mucho menos, que una de cinco años.
- En muchos países, se corre el riesgo de que conceptos y herramientas como enseñanza centrada en el estudiante, resultados del aprendizaje y modularización de los planes de estudio, así como la relación entre el ECTS y el

Suplemento al Diploma, se implanten de una forma no sistemática con objeto de cumplir los requisitos legales vigentes, pero sin haberse comprendido cabalmente cuáles son sus funciones pedagógicas.

- **Los resultados del aprendizaje** son de máxima importancia si queremos que los títulos universitarios expedidos en Europa sean comparables y comprensibles para todos. Los resultados del aprendizaje **siguen siendo para muchos decanos, profesores y estudiantes algo accesorio**, pero deben convertirse en un componente esencial del cambio pedagógico, tal como pretende el Proceso de Bolonia.
- La **modularización** sigue siendo un asunto delicado y todavía no del todo comprendido. A las IES les vendría bien coordinarse al abordar esta cuestión y definir el tamaño y el formato de los módulos en las instituciones.
- **Sería recomendable iniciar una campaña informativa dando a conocer todos los ejemplos de buenas prácticas y todas las actuaciones a nivel de asignatura, tanto nacionales como internacionales**, para su posterior debate en talleres y congresos. Esto debería ser una tarea conjunta de ministerios, redes profesionales, conferencias de rectores y asociaciones de estudiantes.
- A la hora de diseñar los nuevos planes de estudios centrados en el estudiante, las instituciones deben prever que, dada la mayor flexibilidad del nuevo entorno educativo, **el estudiante necesitará una mayor tutorización y**

asesoramiento para decidir qué itinerario de aprendizaje individualizado le conviene más.

- *Tanto a nivel de área como de institución, existe un gran interés por aprender de las experiencias de otros lugares. Los grupos nacionales de coordinación encargados de desarrollar los programas de las asignaturas de los planes de estudio ya establecidos podrían servir de ejemplo de buenas prácticas, sobre todo para las áreas más problemáticas, como Medicina, Derecho, Bellas Artes, etc. Los casos ya existentes en estas áreas en Europa deberían recopilarse y difundirse.*
- *Sería de gran utilidad para las IES que desarrollaran un plan estratégico para implantar los nuevos planes de estudios en los programas orientados hacia el estudiante, planes que satisfagan sus diversas necesidades en programas con diferentes perfiles. Los estudios de grado y postgrado deberían concebirse como partes de un todo.*
- *Los postgrados tienen un potencial desaprovechado por las IES para ocupar un lugar estratégico en la educación superior. Al desarrollar sus nuevos planes de estudios, los equipos de dirección de instituciones y los decanos deberían hacer más hincapié en los estudios de postgrado que ofrecen y, más concretamente, en potenciar sus aspectos internacionales e interdisciplinares, impartiendo las clases en idiomas mayoritarios.*
- *Como decía el Comunicado de Berlín, una de las herramientas*

pendientes de elaboración son los marcos de cualificaciones, pero lo cierto es que no se ha progresado mucho en este campo, salvo en aquellos países que ya disponían de uno antes del Comunicado de Berlín. Todos los países deberían tomar medidas en este campo de una forma más sistemática, teniendo en cuenta el modelo propuesto por el Seminario Bolonia que tuvo lugar en Copenhague en enero de 2005.

- *La relativamente amplia gama de perfiles de postgrado (largos e integrados, cortos, profesionales, orientados a la investigación) es precisamente la prueba de que resulta imprescindible implantar los marcos de cualificaciones y el Suplemento al Diploma.*
- *Las titulaciones de grado con frecuencia carecen de credibilidad entre estudiantes y empresarios en muchos países. Por eso es preciso que instituciones y gobiernos intensifiquen el diálogo con los empresarios. Es vital que los gobiernos den ejemplo, declarando de forma inequívoca su disposición a contratar a titulados de grado para cubrir puestos en el servicio público, informando al mismo tiempo de las condiciones (perspectivas de promoción, sueldos). En muchos países sigue siendo necesario perfilar de forma más clara las titulaciones de grado y lo que significa la empleabilidad. Las experiencias de los países en los que el título de grado es plenamente aceptado por el mercado laboral debería tomarse como ejemplo.*
- *Son pocas las IES que hacen un seguimiento de la vida laboral de*

*sus titulados. Sería conveniente realizar **más estudios sobre el empleo de los titulados**, tanto a nivel nacional como internacional y tener en cuenta sus resultados y conclusiones a la hora de diseñar los nuevos planes y programas de estudio.*

- *Las **titulaciones conjuntas** reciben un reconocimiento cada vez mayor como uno de los atractivos del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, todavía es preciso que se aprueben enmiendas legislativas en algunos países en los que los diplomas conjuntos no se permiten o, por lo menos, no se mencionan o fomentan explícitamente en la normativa legal vigente.*
- *Las cuestiones del acceso de los estudiantes y de su progresión*

*académica por el sistema educativo superior están influidos por la tradición y otras prioridades de los países. Sin embargo, **la falta de autonomía de las instituciones en la selección de estudiantes entra en conflicto con la reducción general de la financiación pública y con las mayores expectativas en materia de responsabilidad social.** Así pues, quizás haya llegado el momento de revisar las normativas legales vigentes en materia de acceso y selección de estudiantes (en los países donde sea pertinente) y permitir que las IES establezcan sus prioridades, desarrollen un perfil diferenciado y sean competitivas a nivel regional, nacional o Europeo.*

RECONOCIMIENTO

CHRISTIAN TAUCH

Reconocimiento de títulos: adopción de un sistema de títulos comprensibles y comparables

Los ministros destacan la importancia de la Convención sobre Reconocimientos de Lisboa, que debería ser ratificada por todos los países participantes en el Proceso de Bolonia (...).

Establecen el objetivo de que cada estudiante titulado reciba automática y gratuitamente el Suplemento al Diploma a partir de 2005. Este debería estar redactado en una de las lenguas europeas mayoritarias.

Promoción de la movilidad

La movilidad de estudiantes, profesores y administrativos constituye la base del establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior. Los ministros subrayan la importancia de la movilidad no sólo académica y cultural sino también política, social y económica (...) y están de acuerdo en emprender las acciones necesarias para mejorar la calidad y cobertura de los datos estadísticos sobre movilidad de estudiantes.

Establecimiento de un sistema de créditos

Los ministros hacen hincapié en el importante papel desempeñado por el ECTS en la promoción de la movilidad estudiantil y en el desarrollo de planes de estudios y programas internacionales. Asimismo, observan que el uso del ECTS se está generalizando cada vez más como modelo de los sistemas nacionales de créditos. Animan a que se siga avanzado hacia el objetivo de que el ECTS no sea sólo un sistema de transferencia sino también de acumulación de créditos, un sistema que se aplique de forma

consistente a medida que vaya imponiéndose en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Además, los ministros piden a los responsables del diseño de los mapas de titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior que incluyan un completo abanico de itinerarios flexibles de aprendizaje, oportunidades y técnicas, y que utilicen adecuadamente los créditos ECTS.

Comunicado de Berlín (2003)

El Espacio Europeo de Educación Superior atañe directamente a la movilidad de estudiantes, titulados, profesores e investigadores. Una de las condiciones para que haya movilidad es que existan mecanismos eficientes de reconocimiento. El ECTS y el Suplemento al Diploma son los instrumentos para conseguirlo. Si bien se ha progresado significativamente en la puesta en marcha de estas herramientas, se pueden identificar un cierto número de problemas comunes que exigen un mayor esfuerzo de colaboración por parte de autoridades institucionales, administradores, profesores y estudiantes, así como, en ocasiones, de los gobiernos.

A medida que se van creando nuevos programas y titulaciones conformes a lo establecido en Bolonia, los procedimientos de reconocimiento deben afrontar nuevos retos. La falta de autonomía de algunas instituciones en materia de reconocimiento no concuerda con el espíritu de Bolonia, que abogaba por que las IES fueran el motor de las reformas. Este capítulo ofrece una somera descripción de las tendencias que pueden observarse en cuanto a movilidad, grado de implantación del ECTS y del Suplemento al Diploma, así como otros aspectos relacionados con el

reconocimiento y que tiene que ver con Bolonia.

1. Movilidad de estudiantes

La movilidad de los estudiantes europeos financiada por los Programas Sócrates de la Comisión Europea ha crecido entre 1999 y 2003 y, en algunos países, significativamente. Algunas IES de Irlanda y del Reino Unido insisten en que la proporción de estudiantes recibidos y enviados en virtud de los acuerdos de intercambio sea 1:1, con objeto de evitar que se produzcan un excesivo desequilibrio. También en otros países no anglófonos se ha observado un aumento de la movilidad desde el extranjero o entrante. Otras IES, por ejemplo de algunos países del sureste de Europa, manifestaron su intención de aumentar el número de estudiantes extranjeros que reciben publicitando sus ventajas y atractivos.

En lo que se refiere a la movilidad hacia instituciones extranjeras o saliente, muchas IES de, entre otros países, Austria, Francia, Grecia, el Reino Unido, Suecia y Suiza, manifestaron su preocupación por su escasa o decreciente movilidad estudiantil saliente. Los motivos pueden ser el deseo de los estudiantes de terminar sus estudios en los plazos establecidos, su escaso dominio de otras lenguas o su aversión a asumir los gastos extraordinarios que supone el vivir en otro país o a dejar de trabajar en su país de origen. Otros factores negativos mencionados son los problemas de reconocimiento, la excesiva complejidad de los procesos de solicitud para participar en los programas de intercambio, así como el que los calendarios académicos no sean iguales en toda Europa.

En lo que se refiere al impacto que la implantación de la estructura de dos ciclos produce en la movilidad, algunas IES,

particularmente en Alemania, Italia, los Países Bajos, Suecia y Suiza, temen que la creación de programas muy diferenciados y relativamente cortos reduzcan significativamente la movilidad horizontal libre (esto es, en el seno de un programa dado).

Sin embargo, algunas IES prevén un aumento de la movilidad una vez que se hayan generalizado en toda Europa las estructuras de dos ciclos y hayan superado los problemas de transición al nuevo sistema. Esta es la opinión que recogimos en Alemania, Austria, España, Estonia, Finlandia, Hungría, Portugal, el Reino Unido y Turquía. Algunas IES son partidarias de utilizar los períodos académicos en el extranjero para realizar prácticas, puesto que esto plantea menos problemas de reconocimiento o facilita su consideración como un curso más del plan de estudios. Resulta admirable que las estancias de movilidad estudiantil sean apreciadas en Noruega hasta el punto de que el Proyecto «Reforma de la calidad» de este país estipula que todos los estudiantes tienen derecho a pasar un semestre en el extranjero sin perder sus becas de estudios.

Un reducido número de IES, principalmente españolas, aprovechan manifiestamente la movilidad vertical, esto es, la que se da entre el primer y el segundo ciclo, o entre el segundo y el tercer ciclo. En cuanto a los programas de las titulaciones conjuntas y, más concretamente, el Erasmus Mundus, los estudiantes confirmaron que es posible fomentar la movilidad horizontal (dentro de un programa) mediante programas dobles o titulaciones conjuntas.

2. Movilidad del profesorado

El Proceso de Bolonia tiene por objetivo el fortalecimiento de la dimensión europea de la educación superior. Un elemento

fundamental para alcanzar este objetivo debería ser el aumento de la movilidad a largo plazo de profesores e investigadores en toda Europa. Sin embargo, nos ha resultado muy difícil obtener datos sobre la movilidad del profesorado, pues hasta ahora apenas se han hecho estudios de seguimiento en Europa. Muy pocos países, excepto Hungría, recogen datos sobre el número de profesores extranjeros que trabajan en sus IES. En casi todos los países esta información básica no está disponible, por no mencionar los detalles relativos al país de origen y especialidad académica del profesor visitante. Un aspecto particular en Letonia es el hecho de que el gobierno no permite que sus profesores realicen estancias de más de dos meses de duración en instituciones extranjeras, por temor a que se produzca una fuga de cerebros.

3. ECTS

La mayoría de las IES visitadas declararon que han implantado el ECTS y que lo utilizan para el reconocimiento y transferencia de créditos obtenidos: Alemania, Austria, Bélgica, Chequia, Estonia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, los Países Bajos, Rumanía, Suecia y Suiza. Otros países, como Bulgaria, Croacia, España, Finlandia y Polonia, se encuentran actualmente en fase de implantación, algunos de ellos sobre todo en lo que se refiere a la cuestión de la acumulación, pues ya lo utilizaban antes para la transferencia. Las IES del Reino Unido y Turquía utilizan el ECTS sólo para la movilidad de estudiantes en Europa y utilizan normalmente un sistema de créditos nacional diferente para la acumulación. Cuando visitamos las IES de Portugal, todavía seguían esperando que se aprobara la legislación en esta materia.

El cambio de una unidad básica basada en el número de horas de contacto a otra basada en la carga de trabajo del estudiante sigue siendo un asunto polémico en bastantes IES de Alemania, Austria, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia y Suiza. A veces, las normativas ministeriales impiden la sustitución del principio de horas de contacto por el de carga de trabajo. Otras veces, no se termina de confiar en los niveles del ECTS y en su sistema de calificaciones. Algunas IES todavía no han solucionado el problema de otorgar diferentes números de créditos a la misma asignatura, dependiendo de qué asignaturas haya cursado el estudiante previamente. Una universidad concreta señaló un problema diferente relacionado con la carga de trabajo: el menor número de horas de contacto, que en principio debería permitir aumentar el número de horas de estudio del estudiante, ha supuesto que algunos estudiantes hayan descuidado sus estudios.

El ECTS, en cuanto instrumento de transferencia, puede resultar problemático para ciertas profesiones con reglamentaciones propias en algunos países, ya que sus normativas son muy estrictas en relación a los planes de estudio. Además, algunas IES plantearon la necesidad de decidir qué asignaturas deben considerarse fundamentales o troncales con objeto de impedir que los estudiantes se limiten a acumular créditos cursando sólo las asignaturas que parecen más fáciles.

4. Suplemento al Diploma

La mayoría de las IES parece poder cumplir con lo estipulado en el Comunicado de Berlín en el sentido de que todos los titulados a partir de finales de 2005 deberán recibir un Suplemento al Diploma. Las IES de Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Letonia, Noruega y Suecia ya lo

tenían implantado cuando las visitamos en 2004. Las de Alemania, Austria, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Francia, Hungría, Irlanda, Lituania, los Países Bajos, el Reino Unido y Rumanía afirmaron que su implantación definitiva se produciría antes de acabar el 2005. Sin embargo, otras IES de Alemania, Austria, Croacia, Grecia, Italia y el Reino Unido respondieron de forma vaga a la pregunta de cuándo tenían pensado introducir el Suplemento.

Las principales dificultades que se mencionaron fueron:

- el sistema de calificaciones de los estudiantes todavía no contenía la información necesaria;
- los programas informáticos nacionales todavía no habían incorporado los requisitos de Bolonia;
- el Suplemento al Diploma exige desarrollar una tecnología de la información que pueda manejar adecuadamente la complejidad de los itinerarios de estudios individualizados de los estudiantes;
- el alto coste que supone, en concreto, su traducción.

En Francia nos dijeron que era necesario primero armonizar a nivel nacional el mapa de titulaciones y los nombres de éstas, y en Grecia, que había que esperar a que se cambiara la legislación relativa a los documentos antes de poder ofrecer el Suplemento en otro idioma. Las universidades italianas mencionaron los problemas que plantea tanto el almacenamiento de los expedientes de estudiantes de forma centralizada en las facultades como la insuficiente colaboración entre los profesores y la administración central. Este problema existe por lo visto en otros países.

Tan sólo una IES mencionó la renuencia de los profesores a que sus asignaturas fueran descritas según los parámetros del Suplemento al Diploma. Este caso posiblemente no tenga tanto que ver con el documento propiamente dicho como con las reservas que se tienen con respecto al concepto de definir los resultados del aprendizaje y las competencias. En este sentido, no se trata de un fenómeno aislado.

Las IES de Francia mencionaron un problema crucial, a saber, la integración de los resultados del aprendizaje en el Suplemento al Diploma. En un número relativamente escaso de IES, los profesores y/o estudiantes manifestaban desconocer qué es el Suplemento al Diploma. Todas las IES visitadas para este estudio tenían intención de expedir el Suplemento al Diploma en inglés y algunas también en la lengua de su país (Austria, Eslovenia, España, Finlandia, Italia, Lituania, Polonia y Suecia). Una IES tiene previsto redactar su Suplemento al Diploma en tres idiomas y otra IES está dispuesta, a petición del interesado, en redactarla en todos los idiomas oficiales de la UE. Únicamente una sola IES de entre las visitadas desea cobrar una tasa por derechos de expedición del Suplemento.

5. Reconocimiento de los intercambios de movilidad

Las IES de Alemania, Bélgica, España, Irlanda, Letonia, Lituania, el Reino Unido, Suiza y Turquía que utilizan el ECTS para los períodos de movilidad en los que hay un contrato de estudios afirman que no tienen problemas, o pocos problemas, con el reconocimiento de las estancias. En unos pocos casos, sin embargo, esta percepción de los problemas varía según responda el equipo de gobierno/administración central, según el cual el sistema funciona bien, o

los estudiantes, para quienes sí existen diferentes problemas.

Hemos hallado unos cuantos casos de IES que no parecen tomarse muy en serio sus obligaciones con respecto a la movilidad de estudiantes y que consideran normal que a veces no se reconozcan las estancias académicas en otros países, incluso cuando existe un contrato de estudios firmado. Igualmente, algunas IES indican que hay dificultades relacionadas con la creencia de que el sistema docente propio es mejor que el de la institución de destino o que ésta adolece de una deficiente administración de los intercambios. En cualquiera de estos casos, el reconocimiento resulta problemático o, incluso, imposible.

La mayoría de las veces, si bien la transferencia de créditos se efectúa sin problemas, muchos estudiantes no consiguen que las asignaturas cursadas en la institución de destino sean reconocidas por asignaturas obligatorias o troncales en su propia institución, sino por asignaturas optativas.

Algunas IES de Bélgica, Francia, el Reino Unido y Suiza afirman que siguen teniendo muchas dificultades en cuestiones como reconocimiento de las estancias de movilidad, convalidación de asignaturas cursadas en el extranjero y transferencia de créditos. Muchas de ellas solicitaban una utilización del ECTS más europea para poder erradicar la falta de coherencia provocada por los diferentes políticas nacionales e institucionales.

6. Reconocimiento de méritos no académicos / no formales

Los ministros asistentes en Berlín resaltaron que el reconocimiento de estudios previos deber ser parte integrante de la educación superior. Este tema pertenece a la cuestión más general del

aprendizaje permanente, al que no se la ha prestado la atención merecida en los debates sobre Bolonia. Actualmente confluyen muchos factores que están sacando a la luz los temas de la acreditación de los estudios previos y de la experiencia práctica previa, como son el debate sobre la agenda de Lisboa, las tendencias demográficas en Europa y la reciente iniciativa del Comisión Europea de crear un marco europeo de cualificaciones para la educación superior y la formación profesional. Sin embargo, *Tendencias IV* muestra que los estudios previos no son una cuestión importante para muchas instituciones.

Varias IES, especialmente en Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Hungría, Letonia y Portugal, declararon que no tienen previsto implantar el uso de este tipo de reconocimiento. Otras instituciones, pertenecientes a Austria, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Lituania y Portugal, indicaron que, si bien no tiene previsto nada al respecto, el debate sobre la cuestión ya ha comenzado y que el problema quedará regulado en la legislación futura.

Sólo un minoría de países e IES indicaron que disponen de estrategias específicas para el reconocimiento de estudios no académicos o no formales, sobre todo en Bélgica, Francia, Irlanda, los Países Bajos, el Reino Unido y Suiza. Estas estrategias tienen por destinatarios a estudiantes ya adultos, provenientes de entornos desfavorecidos o de una educación secundaria no estándar, o que poseen un mínimo de estudios cursados en ciertas carreras más profesionales, como Arquitectura, Medicina, Ciencias del Deporte y Bellas Artes. A veces, las actividades que no pertenecen a un plan de estudios, como el trabajo social, la ayuda lingüística o la pertenencia a la coral universitaria, figuran entre los ejemplos

mencionados. Algunas IES se mostraban claramente partidarias de estas ideas en el contexto del aprendizaje permanente. Así por ejemplo, en Noruega se aceptan desde siempre a estudiantes libres, que estudian por su cuenta y sólo van a la universidad para presentarse a los exámenes. Sin embargo, los diferentes sectores de las instituciones no llegaban a comprender del todo la cuestión de la acreditación de los estudios previos y de la experiencia práctica previa, aunque está claro que este tipo de reconocimiento forma parte de los objetivos de Bolonia de fomento de la movilidad y del aprendizaje permanente. En algunos sistemas duales de educación superior, se consideraba equivocadamente que esta cuestión se refería a la permeabilidad entre el sector universitario y el sector de las escuelas politécnicas. Tan sólo una IES veía claramente la relación con los mapas de titulaciones al declarar que la existencia un marco europeo sería de gran ayuda en esta cuestión.

7. Reconocimiento de los diplomas nacionales

A nivel formal, el reconocimiento de las titulaciones y diplomas nacionales queda regulado legalmente y es automático en la mayoría de los países, aunque a veces se requieren ciertas certificaciones suplementarias, como en Alemania, Bélgica francófona, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, los Países Bajos, Polonia y Suecia. En Irlanda y Escocia, se considera que el sistema nacional de cualificaciones es un instrumento muy útil para reconocer diplomas nacionales.

Sin embargo, es muy probable que la mayor parte de las respuestas obtenidas se refieran implícitamente al sistema tradicional de títulos universitarios. Pocas IES parecen anticipar las dificultades que

pueden surgir con la introducción de titulaciones de dos ciclos (en las que todavía no hay muchos egresados) y de una gama más amplia de planes de estudios. Algunos países ya han desarrollado normativas específicas para su sistema de dos ciclos y para el reconocimiento de las titulaciones nacionales con objeto de favorecer la movilidad entre ciclos dentro del propio país.

A veces, el reconocimiento de estudios entre universidades parece no presentar dificultades, pero sí las hay cuando se trata de movilidad entre el sector universitario y el no universitario. Una IES afirmaba tener problemas de compatibilidad con otras titulaciones nacionales debido al gran nivel de autonomía de las facultades y al sistema docente claramente orientado en el profesor.

8. Reconocimiento de los diplomas extranjeros

La variedad de enfoques adoptados en el reconocimiento de títulos extranjeros es mayor que la que existe para los títulos nacionales. Un número sorprendentemente elevado de las IES de nuestra muestra (en comparación con las conclusiones de *Tendencias III*) mencionaron que las ENIC/NARIC⁷ son una importante fuente de información y ayuda, en concreto, Alemania, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Lituania, los Países Bajos, Noruega, Suecia, Suiza y Turquía. Algunas IES de Irlanda, el Reino Unido y Turquía, entre otros países,

⁷ ENIC = *European Network of National Information Centres* («Red Europea de Centros Nacionales de Información»); NARIC = *National Academic Recognition Information Centres* («Centros Nacionales de Información sobre Reconocimiento Académico»). Para más información sobre ENIC/NARIC, véase www.enic-naric.net.

también utilizan los listados de IES extranjeras reconocidas y prestigiosas y/o de titulaciones establecidas a nivel institucional o a nivel central, por el ministerio o las ENIC/NARIC.

En algunos países, como Croacia, España, Francia y Hungría, las IES informaron de que el reconocimiento de títulos extranjeros sigue siendo competencia del ministerio y que se trata de un proceso bastante engorroso, como la «naturalización» u «homologación». Al mismo tiempo, otras IES de Alemania, Austria, Bélgica, Polonia y el Reino Unido parecen tener autonomía suficiente o plena para decidir qué títulos extranjeros reconocen. En algunos casos en los que las instituciones deben esperar informes externos, las IES (por ejemplo, en la Bélgica francófona, Croacia, Italia y Portugal) manifestaron su descontento con la efectividad, duración y fiabilidad de los mecanismos de reconocimiento.

Durante nuestras visitas, se mencionó varias veces la Convención sobre Reconocimientos de Lisboa como marco de referencia y muchos entrevistados creían que instrumentos como el ECTS, el Suplemento al Diploma y los «descriptores de Dublín» facilitarían el reconocimiento en el futuro.

9. Retos para el futuro

- **El reconocimiento de la movilidad producida en virtud de convenios de intercambio se ve muy favorecida por el uso de ECTS** y, en particular, por el contrato de estudios, tal como manifiesta la mayoría de las IES que ya utilizan dichos contratos. Sin embargo, en unas pocas instituciones, los profesores y los estudiantes presuponen que no es posible un reconocimiento total, incluso si

existe un contrato de estudios firmado. Esto es una clara violación de un principio básico del ECTS, que debe seguir estando en el orden del día del Programa Sócrates y que debe tratarse en las visitas de ECTS a las instituciones.

- **El uso del ECTS está muy implantado**, aunque sigue habiendo problemas, sobre todo en relación a la forma de asignar créditos a las asignaturas valorando correctamente la carga de trabajo del estudiante. Se necesita más información sobre buenas prácticas, por ejemplo, mediante el proyecto Tuning, las redes temáticas y la difusión de proyectos piloto a nivel nacional.
- La **movilidad horizontal** puede resultar más difícil de establecer en los estudios de grado y postgrado que en los antiguos estudios de ciclo largo único. Es preciso redoblar los esfuerzos por mejorar la preparación de las estancias en el extranjero, con reconocimiento garantizado (Contrato de Estudios, ECTS), y por reconocer los créditos por asignaturas cursadas en la institución de destino al ser requisitos de sus programas de estudios.
- La **movilidad vertical** permite atraer a los mejores estudiantes de otras IES y del extranjero, pero son pocas las IES que han sacado partido de este potencial. Queda mucho por hacer en este campo, como puede ser la creación de titulaciones de postgrado para grupos específicos de destinatarios a nivel nacional e internacional.
- Resulta necesario encontrar soluciones al problema que plantean las acusadas diferencias en los

calendarios académicos en Europa, que obstaculizan enormemente la movilidad. Un primer paso para mejorar esta situación podría ser la firma de un acuerdo europeo sobre fechas de finalización del primer semestre o de comienzo del segundo semestre.

- *El uso del **Suplemento al Diploma** se encuentra ya bastante generalizado en la mayoría de las IES, si bien quedan dos cuestiones pendientes: solucionar los problemas de índole técnica (programas informáticos, flujo de datos entre facultades y administración central, etc.) y normalizar la terminología (denominación de las titulaciones y asignaturas, traducciones, etc.).*
- *La mayoría de las IES no parece ser consciente de que el principal reto que supone la implantación del Suplemento al Diploma, todavía no se ha resuelto: **la inclusión de los resultados del aprendizaje en el Suplemento al Diploma.** Esto es un componente fundamental de Suplemento que informa sobre los conocimientos, destrezas y competencias del titulado.*
- *Es preciso que un mayor número de IES aborde la cuestión del **reconocimiento de los méritos no académicos / no formales (acreditación de los estudios previos y de la experiencia práctica)**, pues esta cuestión cobrará cada vez mayor importancia en los futuros debates nacionales y europeos sobre la educación superior y la formación vocacional.*
- *El **reconocimiento de los títulos nacionales** es más o menos automático en muchos países. Sin*

embargo, muchas IES no se han percatado de que la estructura de grado-postgrado puede plantearles un tipo de movilidad vertical en su sistema nacional que no existía en el pasado y que exigirá nuevas soluciones. El reconocimiento automático de enseñanzas regladas a nivel nacional según se ha venido haciendo hasta ahora posiblemente deje de funcionar, dada la especialización y diversificación de los estudios de grado y postgrado.

- *El **reconocimiento de los títulos universitarios extranjeros** se hace hoy en día mediante una diversidad de mecanismos, que van desde la plena autonomía de los departamentos a la absoluta competencia de los ministerios. Esta situación no es la idónea para la fluida movilidad de estudiantes en un Espacio Europeo de Educación Superior.*
- *La relación entre el Suplemento al Diploma y la correcta puesta en marcha del ECTS, de la modularización de los planes de estudio y de los mapas de titulaciones sigue sin entenderse en su totalidad en muchos sitios.*
- *El antiguo principio de Erasmus de “confianza mutua” cobra cada vez mayor importancia en un contexto en el que el contenido de los programas es cada vez más especializado. Las IES deberían primero seleccionar con cuidado a las instituciones con las que quieren establecer intercambios. Asimismo, deben aprender a comparar los resultados del aprendizaje de un módulo o asignatura más que tratar de buscar contenidos que sean idénticos a los que se dan en la institución de origen.*

- *Los ministerios de los países implicados deberían estar dispuestos a renunciar a sus competencias en materia de reconocimiento y a transferirlas a sus IES.*
- *En estos dos últimos años ha aumentado el grado de conocimiento de las ENIC/NARIC y*

de la Convención de Lisboa, pero todavía queda mucho por hacer para convencer a todas las IES de que deben cooperar más con sus respectivas oficinas ENIC/NARIC y aplicar los principios de la Convención de Lisboa.

LA MEJORA Y LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD

SYBILLE REICHERT

En el Comunicado de Berlín, los ministros europeos responsables de la educación superior expresaron claramente su convicción de que «la calidad de la educación superior es el pilar sobre el que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior». Asimismo, hicieron hincapié en que «son las propias instituciones las que tienen la responsabilidad primaria de la garantía de la calidad de la educación superior, y que esta competencia representa la base de la responsabilidad del sistema académico dentro de un marco nacional de calidad». Un Espacio Europeo de Educación Superior en el que estudiantes y profesores puedan moverse libremente presupone que conocen y confían en otros contextos de aprendizaje, enseñanza o investigación. En este estudio, nos centramos pues en los esfuerzos realizados por las IES para garantizar y mejorar la calidad de la institución.

1. La calidad y las reformas de Bolonia

Las visitas realizadas para el informe *Tendencias IV* muestran muy claramente que los esfuerzos realizados para impulsar la calidad de la educación, de la investigación y de los servicios no se limitan a los procesos y mecanismos internos de calidad vigentes. Otros muchos procesos institucionales, como contratación de personal, captación de estudiantes, desarrollo de personal, asignación de recursos y gestión de las infraestructuras, inciden de forma importante en la calidad de las funciones básicas de la institución y, cuando se combinan eficazmente, constituyen la cultura de la calidad de una institución.

De hecho, las propias reformas de Bolonia son un buen ejemplo de ello: el haber emprendido reformas tan profundas en estructura de ciclos y planes de estudio ha beneficiado a las instituciones de muchas maneras y, en particular, ha mejorado la calidad de su docencia. Deberíamos resaltar el hecho de que la gran mayoría de las instituciones considera que las reformas de Bolonia han servido para revisar y reflexionar sobre sus propios programas y su docencia, y que han actuado de catalizador para emprender reformas internas: con frecuencia se han racionalizado los programas (eliminando asignaturas redundantes o duplicadas) e, incluso, se han rediseñado completamente los planes de estudio al haber implantado un sistema docente centrado en el estudiante o basado en las competencias (destrezas). El siguiente comentario proviene de una institución finlandesa, pero refleja el sentir de una gran variedad de instituciones y países: «El principal resultado hasta ahora es el trabajo que se está haciendo para analizar y reestructurar todos los planes de estudios. Todas las facultades han abierto un proceso de debate, comparación y adopción de medidas. La palabra clave de este proceso es *refuerzo*, pues el Proceso de Bolonia se ha usado como vehículo para emprender reformas que resultaban necesarias con Bolonia o sin Bolonia».

Sin embargo, hay diferencias importantes en cuanto al efecto que las reformas de Bolonia han tenido en la calidad. Algunas instituciones afirmaron que el Proceso de Bolonia, con sus presiones y referencias externas, contribuyó a centrar e impulsar las reformas, al permitir que se definieran y alcanzaran los objetivos de mejora de la

calidad con mayor rapidez. No obstante, otras instituciones opinan que las mejoras en calidad no se han considerado estratégicamente o a nivel de política educativa central, sino que las reformas de los planes de estudios se han centrado más bien en debates estructurales sobre qué temas incluir en una asignatura y en qué nivel.

2. Mecanismos internos de acreditación de la calidad en las IES europeas

Si bien los procesos internos de calidad en las IES han crecido notablemente en toda Europa, se han centrado sobre todo en la docencia/aprendizaje. De hecho, **todas las instituciones de este estudio disponen de algún tipo de proceso interno de calidad relacionado con la docencia**. Sin embargo, sólo un tercio de las instituciones realiza actuaciones internas de mejora de la calidad de la investigación (siendo la revisión externa de la investigación la herramienta más utilizada). Más raras todavía son las efectuadas a los servicios de administración y apoyo (alrededor de un 15% de las instituciones visitadas). En cuanto a los servicios administrativos y de apoyo, sólo aquéllos que atienden a los estudiantes son objeto de revisión con alguna frecuencia.

2.1 Participación de los estudiantes en la evaluación de la docencia

Al examinar de cerca la manera en que se realizan los controles de calidad internos, observamos que difieren mucho entre instituciones y países en cuanto a organización, mecanismos de retroalimentación, participación de estudiantes y opinión sobre su eficacia.

Los cuestionarios usados para recabar la opinión de los estudiantes son una

herramienta de investigación utilizada en todas partes, pero la forma en que se utiliza difiere mucho de un lugar a otro. Muchas instituciones, facultades e, incluso, profesores pueden decidir si los cuestionarios son entregados y analizados, así como influir en si los resultados se van a tener en cuenta y cómo. En otras instituciones, sin embargo, el uso sistemático de cuestionarios es obligatorio para toda la institución y el uso de la información es responsabilidad de comisiones competentes como consejos de calidad o comités de facultad para el análisis de programas de estudios. Estas comisiones existen en un 25% de las instituciones visitadas. Además, en algunas instituciones de Bélgica, Francia, Irlanda, los Países Bajos, el Reino Unido y Suiza, las unidades responsables de la docencia/aprendizaje desempeñan un papel importante en el fomento de la calidad. Estas unidades son responsables del análisis de los cuestionarios de evaluación, así como de ofrecer formación y apoyo profesional continuo a los profesores, o en prestar ayuda para la docencia basada en IT (información y tecnología).

En más del 35% de las instituciones, la participación de los estudiantes no se limitaba a rellenar los cuestionarios, sino que implicaba su participación activa en los procesos de análisis de respuestas o retroalimentación. Con este objetivo, se celebraban reuniones periódicas entre estudiantes y profesores, o se creaban comités mixtos de estudiantes y profesores para analizar la docencia y el aprendizaje. Esta práctica es frecuente en las instituciones que hemos visitado en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Lituania, los Países Bajos, el Reino Unido y Suiza. En una institución de Finlandia, los estudiantes llegaban incluso a hacer un curso introductorio para comprender los procesos

de calidad y su propio papel en el desarrollo de la calidad institucional.

La conclusión más significativa en relación a la participación de los estudiantes es que, en aquellas instituciones en las que la participación de los estudiantes es muy activa y se fomenta, no se producían problemas con el análisis de críticas, quejas y recomendaciones en relación a la docencia y al aprendizaje. Sin embargo, ocurre lo contrario en las instituciones cuyos estudiantes no participan en los procesos de calidad (un 25% de las instituciones de nuestra muestra).

2.2 Seguimiento de los índices de éxito y abandono

Puede resultar sorprendente, dada la mayor atención que se presta a la promoción interna de la calidad, que sean muy pocas las instituciones de la muestra que hacen un seguimiento sistemático de la información básica en relación a los índices de éxito y abandono de sus estudiantes. Si las instituciones pretenden contar con estrategias de mejora de la docencia/ aprendizaje y poder llevar a cabo una gestión y desarrollo estratégicos, está claro que tienen que disponer de esta información mínima, actualmente inexistente.

Con cierta frecuencia, las instituciones recogen información detallada sobre la vida profesional de sus titulados. En otras instituciones esta información la recogen los departamentos o las facultades, pero los datos obtenidos no son objeto de tratamiento a nivel institucional. Así pues, aunque se es consciente de la importancia de la relación con los empresarios y de la empleabilidad de los titulados, los mecanismos institucionales de seguimiento no parecen verse muy afectados.

2.3 Investigación: utilización de la revisión externa por otros especialistas en la materia

Sólo una de cada tres instituciones de la muestra de *Tendencias IV* inició algún tipo de actuaciones internas de mejora de la calidad relacionadas con la investigación, mientras que la mayoría utilizaba mecanismos externos. Sin embargo, la relación entre los mecanismos internos y los externos no está muy delimitada, lo cual crea algunos problemas a las instituciones. El componente principal y más frecuente de todos los mecanismos, la revisión por otros especialistas, puede iniciarse a nivel interno por la propia institución o a nivel externo por una autoridad nacional. Lo más normal es que incluya ambos tipos de evaluación. No se usa la autoevaluación cuando se trata artículos presentados para publicación en revistas académicas. El hecho de que las revisiones por especialistas sean externas, por ejemplo, por parte de autoridades encargadas de la financiación (como suele ocurrir en la revisiones periódicas por estas autoridades en España, Portugal y el Reino Unido), agencias responsables de la concesión de becas y ayudas, o las propias revistas, no impide que el proceso deje de considerarse en general como el mejor instrumento posible para la evaluación de la investigación por parte de las universidades. Unas pocas instituciones han iniciado ya estas revisiones por especialistas (Dinamarca, Finlandia, Italia).

Según las universidades, existen dos problemas que pueden reducir la efectividad de estas revisiones por especialistas. En primer lugar, pueden perder legitimidad si el número de especialistas disponibles es demasiado pequeño, pues en este caso cabe la posibilidad de que autor y revisor se conozcan y se prometan favores mutuos. Para evitar esto, algunos sistemas

nacionales están aumentando la cuota de participación internacional, si bien esto a veces no es posible por motivos económicos y lingüísticos. En segundo lugar, el buen funcionamiento de la revisión por parte de especialistas depende de la opinión que se tenga de ellos. Si se considera que los especialistas no cumplen con los requisitos de calidad del departamento objeto de evaluación, su evaluación no se tomará en serio. Esta es la razón principal por la que algunas de las instituciones visitadas que son competitivas a nivel internacional prefieren ser ellas mismas las que pidan una revisión externa, con objeto de salvaguardar los niveles de calidad con los que se evaluará su trabajo.

Si bien la revisión por parte de especialistas de los proyectos y resultados de la investigación es la forma más habitual de acreditar o mejorar la calidad de la investigación, no es el único método. Las instituciones que visitamos para elaborar *Tendencias IV* señalan una amplia gama de procesos relacionados con la calidad, muchos de los cuales dependen de la cultura interna de la calidad de las instituciones e influyen significativamente en la mejora de la calidad de la investigación de la institución.

La contratación de profesorado y personal científico es vital, en opinión de muchos, para asegurar y mejorar el nivel de calidad. Sin embargo, las contrataciones no siempre son competencia de las instituciones. Además, la capacidad de atraer a profesores se ve afectada en gran medida por el entorno investigador, esto es, por los recursos humanos y económicos, así como por la infraestructura científica.

Muy a menudo las evaluaciones de la docencia y los incentivos para mejorarla forman parte de los mecanismos de reelección y promoción de los profesores y del personal de investigación. Esto es lo

que ocurre en las instituciones que hemos visitado en Alemania, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Irlanda, Letonia, Lituania y Rumanía, donde la reelección de los profesores o una parte de sus salarios puede depender de los resultados de la investigación. En otros países los salarios no dependen de las instituciones, sino que están fijados por ley.

El reparto interno de las ayudas a la investigación sobre la base tanto de los resultados de la investigación como de la calidad de las propuestas de las ayudas es algo que mencionaron algunas instituciones (en Alemania, los Países Bajos, el Reino Unido, Suecia y Suiza). Estos repartos internos del presupuesto para investigación se gestiona de una forma parecida al reparto externo de las ayudas (basándose en la revisión por especialistas, muchas veces externos) y sirve primordialmente para iniciar nuevas líneas de investigación o para ofrecer ayudas con mayor flexibilidad y rapidez de la que sería posible mediante agencias externas de financiación.

La asignación competitiva de recursos entre departamentos, sobre la base de la producción investigadora, existe en algunas instituciones, por ejemplo, en Alemania, Chequia, Finlandia y el Reino Unido.

El análisis interno de los indicadores de la producción investigadora a nivel de institución, facultad o departamento empieza a ser una práctica cada vez más frecuente, al igual que el uso de dichos indicadores cuantitativos a nivel nacional. En varias instituciones (en los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia), los profesores y el personal más joven mencionaron que está naciendo una nueva mentalidad de escrutinio mutuo de los resultados de la investigación.

El seguimiento de la calidad de la formación de investigadores en los estudios de doctorado es algo que se gestiona nivel de programa de doctorado, departamento o facultad. En las instituciones o facultades que tienen comisiones o comités de calidad, éstos también debe tratar asuntos relacionados con la calidad de la investigación y con las dotaciones doctorales.

2.4 Administración, servicios de apoyo, relaciones externas e internacionales

Aunque **muchas instituciones mencionan la existencia de evaluaciones ocasionales y *ad hoc* de los servicios administrativos**, que normalmente se deciden porque existe un problema particular o un motivo concreto para desear cambiar, sólo un 16% de las instituciones someten con regularidad a sus servicios administrativos y de apoyo a una revisión. Sin embargo, en otro 16% de las instituciones de la muestra, los representantes institucionales afirman que están empezando a abordar la cuestión de la calidad de administración y de los servicios de apoyo de una forma regular y sistemática.

Los servicios a los estudiantes fueron objeto de un mayor número de revisiones que los demás servicios, contando a menudo con la ayuda de cuestionarios sobre el grado de satisfacción de los estudiantes.

En muchas instituciones, los servicios transferencia de tecnología o de apoyo a las empresas se habían implantando hacía poco tiempo y, si bien se encontraron algunos ejemplos aislados de procesos de calidad, en general se tenía la impresión de que la evaluación de la calidad de dichos servicios era prematura.

La calidad de las relaciones internacionales parecía tener importancia sólo en relación con la creciente necesidad de concentrarse en instituciones de confianza con las que se tenían buenas relaciones con objeto de que los mecanismos de intercambio y reconocimiento funcionasen bien y eficazmente.

3. Relación entre las acreditaciones interna y externa de la calidad

En toda Europa, las IES están incrementando sus procesos internos de calidad y se enfrentan a un número cada vez mayor de mecanismos externos de acreditación de la calidad. La relación entre ambos sistemas de acreditación se veía de diferente forma según los lugares. En aquellos sistemas en los que todavía se están estableciendo mecanismos internos, la relación parece funcionar bien. En aquellos sistemas más veteranos, con procesos de acreditación de la calidad más complejos e institucionalizados, la acreditación externa de la calidad suele considerarse más bien como una carga burocrática de escasa utilidad para el desarrollo institucional.

Más importante nos parece el que las instituciones crean que tener una cultura bien desarrollada de calidad interna está asociada a un enfoque externo de la calidad de poca monta. Por lo general, las instituciones consideran que los mecanismos internos de control de la calidad están más orientados a la mejora que los externos, los cuales, en su opinión, sirven más bien para comprobar que se están cumpliendo unas normas, pero no están en sintonía con los objetivos, prioridades y circunstancias particulares de las instituciones o las unidades evaluadas.

Los informes sobre autoevaluación muestran la interrelación entre los

mecanismos internos y externos de acreditación de la calidad. Con frecuencia, los representantes institucionales mencionaron que estos informes son el elemento de mayor utilidad de cualquier mecanismo de acreditación de la calidad, pero sólo si llevan a un seguimiento y a una posterior puesta en práctica.

4. La relativa efectividad de los mecanismos de acreditación de la calidad

Se hicieron muchas observaciones que tenían que ver con la efectividad relativa de las diversas medidas para el control de calidad, sobre todo con respecto a la docencia. La evaluación externa de la docencia se realiza bien sea indirectamente a nivel institucional mediante auditorías de calidad que revisan los mecanismos internos de calidad, bien sea mediante programas de evaluación, como en el caso de Finlandia, Irlanda y, en los últimos años, el Reino Unido y Suiza. Aunque, por lo general la evaluación de programas tiene por objeto los resultados de la docencia, la acreditación de programas a menudo se centra en el contenido impartido y en las estructuras, aunque existen excepciones a esta regla general. En el caso de las evaluaciones de programas o asignaturas, nos constan varios ejemplos positivos de procesos significativos orientados a la mejora de la docencia, particularmente aquéllos en los que se analizan las respuestas tras una evaluación negativa y se actúa en consecuencia. Sin embargo, algunas instituciones señalan que no existe un elemento de unión con la investigación relevante y con los servicios de apoyo cuando la evaluación sólo se centra en la docencia.

Resultó más frecuente que las instituciones se mostrasen críticas con la acreditación de programas y, más en

concreto, que pusieran objeciones a los resultados de un sistema de acreditación que pretende controlar, prescribir y limitar. Así por ejemplo, hubo quejas sobre la práctica de establecer obligatoriamente una lista de asignaturas en las que pudieran ofrecerse los programas o de impedir la creación programas interdisciplinarios debido a los prejuicios académicos de los comités de acreditación. A las instituciones les da igual que tales restricciones a su derecho a crear nuevos programas provenga del gobierno o de una agencia de acreditación independiente. A menudo son las organizaciones profesionales las que piden y definen la acreditación, sin tener en cuenta otros procedimientos internos de calidad existentes en las universidades ni la posible existencia de sinergias o de duplicación con otros procesos institucionales de calidad. Para las instituciones esto supone tener que soportar más cargas innecesariamente.

Sin embargo, no se mencionaban estos problemas con respecto a las auditorías institucionales de calidad, aunque éstas se consideraban útiles sólo si tenían en cuenta los objetivos y las prioridades estratégicas establecidas por las instituciones, así como la relación con la docencia, la investigación y los servicios de apoyo. En caso contrario, se piensa que las auditorías corren el riesgo de centrarse demasiado en los mecanismos y en los instrumentos, y de no prestar la suficiente atención a aquellos aspectos de la calidad que más preocupan a las instituciones, lo cual disminuye la utilidad de la auditoría para la institución. Algunos representantes institucionales también señalaron que se corre el riesgo de que exista una comunidad de especialistas en acreditación de la calidad dispuestos su propia existencia promoviendo la creación de un número cada vez mayor de mecanismos de acreditación de la calidad, sin prestar la debida atención a cuestiones

académicas que deberían ser fundamentales para definir qué es la calidad en un área determinada. Por regla general, aunque la experiencia con las auditorías institucionales era más positiva que con la acreditación, las auditorías también no están totalmente exentas de crítica: mientras que algunos consideran que son una experiencia positiva que contribuye al establecimiento y fortalecimiento de los procesos internos de fomento de la calidad, otros critican su estrechez de miras al abordar los mecanismos, sin llegar a analizar nunca los verdaderos asuntos de importancia para la calidad.

Así pues, desde el punto de vista de las instituciones, todavía se sigue debatiendo sobre las bondades de la evaluación y las de la acreditación, las de centrarse en los programas o en las instituciones, así como sobre la forma de conseguir un equilibrio. A nivel nacional, los modelos mixtos tienen cada vez más adeptos y las agencias de acreditación de calidad llevan a cabo evaluaciones tanto de las instituciones como de los programas. **La mayoría de las instituciones, sin embargo, prefiere las auditorías institucionales pues normalmente son menos exhaustivas y están más en sintonía con los objetivos y estrategias de la institución.**

5. Límites a la mejora de la calidad

Las conclusiones a las que hemos llegado tras las visitas institucionales ilustran muy convincentemente que, en muchas IES que tienen intención de acometer reformas, **los factores que más dificultan la mejora de la calidad son la limitación de recursos y su grado de autonomía**, es decir, su capacidad de decidir y planificar su propio futuro.

Los límites a la autonomía institucional existen en toda Europa y afectan a todos

los procesos institucionales que tienen que ver con la calidad en general y con la creación de perfiles, desde la selección de los estudiantes a la contratación de personal (promoción, incentivos), desarrollo de programas educativos, establecimiento de prioridades en investigación y asignación interna de recursos.

Las diferencias entre países son enormes: algunos países, como Finlandia, Irlanda, los Países Bajos, el Reino Unido, así como, últimamente, Austria y Dinamarca, conceden una autonomía muy amplia a sus universidades, con unas exigencias muy claras en cuanto a sus obligaciones. Otros países, como Bélgica francófona, algunas Länder alemanas y Grecia, imponen restricciones muy severas a los equipos de gobierno de las instituciones. A veces, la autonomía no se ve coartada por parte del ministerio, sino por las agencias de acreditación, que pueden limitar el tipo de asignaturas que pueden impartirse. Sin embargo, en lo que se refiere a los recursos institucionales para la calidad, las instituciones generalmente aceptaban cierto grado de interferencia por parte de las autoridades nacionales, siempre y cuando ello no creara un esfuerzo burocrático desproporcionado y estuviera orientado a la mejora de la calidad y no al control de la calidad. Estas exigencias de responsabilidad también se aceptaban de mucho mejor grado cuando al mismo tiempo existe una amplia autonomía institucional.

Los datos de *Tendencias IV* revelan claramente que las instituciones que tienen un enfoque más sistemático de la calidad son también aquéllas que gozan de un mayor grado de autonomía institucional. Por el contrario, las instituciones con menor grado de autonomía todavía no han empezado a poner en práctica un tratamiento sistemático de la calidad. En la

mayoría de las instituciones, sobre todo las que tienen menos autonomía, los procesos internos de calidad adolecen de falta de coherencia. De hecho, menos de un 25% de las instituciones de nuestra muestra abordan realmente sus planes internos sobre la calidad de una forma sistemática. Muy a menudo las actuaciones en materia de calidad difieren considerablemente entre una facultad y otra.

Está claro que en las instituciones con mucha autonomía se suelen diseñar planes que permitan aprovechar las sinergias, las economías de escala y los modelos más extendidos de buenas prácticas. Más del 25% de las instituciones han establecido estructuras institucionales para que sus procesos internos de calidad sean más sistemáticos, mejoren la retroalimentación, aprovechen las sinergias e intercambien modelos de buenas prácticas entre los diferentes sectores de la institución.

En toda Europa, los representantes institucionales expresaron su creciente descontento con la acreditación externa de la calidad y opinaban que carece de utilidad cuando salen a la luz defectos de fácil remedio pero que no se corrigen por falta de presupuesto. Muchos representantes institucionales creen que la acreditación de la calidad sólo puede establecerse y desarrollarse si existe un compromiso de mejora de la calidad una vez que se han identificado los problemas.

Muchas instituciones afirmaron que los límites a la mejora de la calidad se deben a la escasez de recursos económicos, sobre todo en Chequia, Croacia, Eslovaquia, Francia, Italia, Letonia y Lituania. Por eso, los diferentes sectores de una universidad francesa señalaron que los debates sobre las reformas de Bolonia ya habían fomentado el desarrollo de programas interdisciplinarios, más trabajo en grupo y mejor comprensión de la universidad en su

conjunto. Sin embargo, aunque se reconocían las virtudes del énfasis que Bolonia pone en los itinerarios de aprendizaje flexibles y en los resultados del aprendizaje (por ejemplo, sobre todo el hecho de que «parte de la base de que los estudiantes son adultos capaces de tomar decisiones»), esta flexibilidad de elección resultaba imposible debido a la falta de recursos y de aulas. Por este motivo, se consideraba que los objetivos de la reforma tienen un gran potencial para la mejora de la calidad, pero son utópicos.

Por toda Europa recogimos comentarios parecidos, no sólo en relación con las reformas de Bolonia, sino también con el potencial existente para mejorar la calidad, algo que no puede realizarse debido a la limitación de los recursos. Las medidas concretas que se ven afectadas por este motivo van desde el establecimiento de servicios adecuados de tutoría y asesoramiento para estudiantes a la contratación de profesores de renombre internacional y la puesta al día de la infraestructura de investigación.

El objetivo esencial de las reformas de Bolonia, a saber, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, descansa sobre el pilar de la calidad, por lo que la capacidad de atracción de una institución, tanto para sus miembros y como para el mundo exterior, sólo puede lograrse si la cuestión de la calidad no se limita sólo al establecimiento o a la mejora de los procesos externos de acreditación de la calidad, sino que tiene en cuenta también la totalidad de los procesos de desarrollo institucional.

6. Retos para el futuro

- *Siguiendo el ejemplo positivo de unas pocas instituciones, las IES podrían beneficiarse si adoptan un enfoque más sistemático para*

mejorar la calidad en toda la institución, *aprovechando las sinergias entre la evaluación de la docencia y la evaluación de la investigación, y apoyando a los servicios y a la administración. Los gobiernos y las agencias de acreditación de la calidad deberían apoyar estas evaluaciones combinadas con objeto de conseguir que haya realmente un vínculo entre investigación y docencia, y que los servicios existentes sean los adecuados, así como que se mejore la eficacia de los mecanismos de evaluación.*

- **Las IES y las agencias de acreditación de la calidad deberían cooperar en mejorar las relaciones y la coordinación entre**

los procesos interno y externo de acreditación de la calidad, *con objeto de aligerar la carga administrativa que soportan las instituciones, sin reducir por ello el valor de la mejora de la calidad. En concreto, la acreditación externa de la calidad debería reducirse en la misma medida en que aumenta la solidez de los procesos internos de calidad.*

- **Los gobiernos deberían reconocer que la mejora de la calidad, tal como se pretende en el proceso de Bolonia, se debe conseguir no sólo mediante medidas de acreditación de la calidad sino también mediante otros mecanismos de desarrollo institucional.**

LA RELACIÓN ENTRE LAS REFORMAS DE BOLONIA Y LA INVESTIGACIÓN / FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

SYBILLE REICHERT

1. Relevancia de las reformas de Bolonia para la investigación y para la formación de investigadores

Nuestro estudio sobre el grado de ejecución de Bolonia en sesenta y dos instituciones europeas confirma que los ministros europeos responsables de la educación superior acertaron plenamente en 2003 al incluir la faceta de la investigación en el Proceso de Bolonia. En el Comunicado de Berlín los ministros reconocieron «la importancia de la investigación como parte esencial de la educación superior en Europa [...]» y resaltaron «la importancia de la investigación y de la formación de investigadores, así como el fomento de la interdisciplinariedad, para el mantenimiento y mejora de la calidad en la educación superior y para el fortalecimiento de la competitividad de la educación superior europea en general». Así pues, los ministros veían «la necesidad de reforzar la relación entre el EEES y el EEI en una Europa del Conocimiento, superando el actual énfasis en los dos ciclos principales de la educación superior e incluyendo el nivel del doctorado como un tercer ciclo del Proceso de Bolonia». En realidad, los datos de *Tendencias IV* muestran que las reformas de Bolonia, si bien al principio trataban de cuestiones educativas, también representan oportunidades y riesgos para la calidad de la investigación y de la formación de investigadores en el seno de las IES. Este estudio revela que, si bien las instituciones saben que el desarrollo de la investigación y de la formación de investigadores puede afectar positivamente al éxito de las

reformas de Bolonia, también son conscientes de que estas reformas pueden perjudicar igualmente la investigación y la formación de investigadores sin las condiciones e interés necesarios para la mejora de la calidad.

Centrándonos en la relevancia institucional de las reformas de Bolonia en investigación y formación de investigadores, las visitas institucionales del informe *Tendencias IV* revelan que existen cuatro asuntos primordiales:

1. **En la mayoría de las instituciones, la relación entre investigación y docencia constituye una cuestión apremiante en el diseño y puesta en práctica de los nuevos planes de estudio de las estructuras de dos ciclos.** Los nuevos planes de estudios con frecuencia suponen una menor exposición de los estudiantes del nivel de grado a la investigación. Por el contrario, se considera que el nivel de postgrado sí ofrece la oportunidad de estrechar la relación entre la docencia y la investigación llevada a cabo en la institución, una relación que puede afianzarse si se concede más importancia a la experiencia investigadora de los estudiantes de postgrado.
2. **El nivel de doctorado se ve afectado de diversas formas por las reformas de Bolonia:** transición desde el postgrado al doctorado; duración deseable de la formación de doctorado; mayor atención a la tutorización y asesoramiento en el nivel de doctorado, tal como se manifiesta en los debates sobre planes de estudio y Bolonia.
3. **Las reformas de Bolonia fomentan la comunicación interinstitucional y la**

toma de decisiones, lo cual puede influir positivamente en el desarrollo de la investigación. Hemos observado que los programas interdisciplinarios que actualmente se están desarrollando en un número elevado de instituciones, sobre todo en el nivel de postgrado, están estrechando los vínculos entre docencia e investigación o creando vínculos nuevos, incluso entre facultades. En unos pocos casos, las instituciones montan programas de postgrado expresamente con el propósito de publicitar a nivel nacional o internacional sus puntos fuertes o estrategias en materia de investigación.

4. **Las reformas de Bolonia requieren mucho tiempo y muchos recursos, no sólo durante la fase de implantación,** sino también debido al mayor tiempo que los profesores necesitan para la docencia y las tutorías al tener que adaptarse a las nuevas estructuras y actualizar sus enfoques, en detrimento de la investigación.

Las siguientes secciones describen estos efectos de una forma más detallada.

2. **Relación entre las reformas de Bolonia y la formación de investigadores**

La clara relación que existe entre la pretensión de crear un EEES y un ESI se manifiesta en la formación de investigadores, que es fundamentalmente competencia de las universidades. Como principales proveedores de formación doctoral y como únicos proveedores de formación para la investigación a nivel de grado y postgrado, las IES afrontan actualmente nuevos retos:

- el mayor grado de concienciación sobre la importancia de la investigación para una amplia gama de profesiones no pertenecientes al mundo académico

plantea nuevos interrogantes en cuanto al ámbito y al peso de la formación de investigadores, que van desde la temprana exposición de los estudiantes a proyectos de investigación al fomento de destrezas transferibles y relevantes para el mundo profesional;

- la investigación fundamental y aplicada en la industria y en el mundo académico requiere la adopción de perspectivas interdisciplinarias en la formación de investigadores;
- las ciencias naturales y las ciencias técnicas reconocen la necesidad de una estrecha colaboración con la industria en materia de investigación y formación de investigadores, lo cual, a su vez, exige nuevos modelos de comunicación y apoyo administrativo;
- cada vez resulta más evidente lo importante que es que los ciudadanos quieran comprender y muestren interés en las ciencias, para lo cual es preciso que los investigadores no sólo dediquen más tiempo a explicar la relevancia social y económica de los resultados de su investigación, sino que también mejoren sus dotes de comunicación.

No resulta, pues, sorprendente que un número elevado de representantes universitarios entrevistados afirmara que la formación de investigadores, sobre todo en el nivel de doctorado, debería ser la siguiente gran reforma en su agenda. La mayoría de las instituciones están esperando a terminar la puesta en funcionamiento de las reformas de primer y segundo ciclos antes de acometer la del tercer ciclo, si bien algunas ya están intentando iniciar reformas en la formación de investigadores de forma simultánea.

Exposición a la investigación y formación de investigadores en los niveles de grado y postgrado

Las visitas institucionales realizadas para la elaboración de este estudio no respaldan la afirmación del Grupo de Alto Nivel para la Ciencia y la Tecnología de la Comisión Europea: «la participación de los estudiantes de grado en actividades investigadoras como parte integrante de sus planes de estudios sigue siendo excepcional».⁸ Sin embargo, aunque la mayoría de las instituciones confirmó que sus estudiantes están expuestos a la investigación, la mitad afirmó que esta exposición es muy escasa en el nivel de grado. Lo normal es que la exposición temprana consista en una introducción a la metodología de la investigación y a las destrezas investigadoras, así como seminarios o unidades de asignaturas en las que se introduce a los estudiantes en la actividad investigadora. En las áreas de ciencias naturales y sociales, los estudiantes se ven expuestos ocasionalmente a la investigación mediante proyectos. Por lo general, en todas las instituciones, los diferentes grupos de entrevistados afirmaban que la exposición a la investigación dependía en gran medida del área de estudio y de la facultad.

Muchas instituciones mencionaron una cuestión crucial con respecto a las implicaciones de las reformas de Bolonia para la formación de investigadores, a saber, el hecho de que **la exposición a la investigación se concentraba sobre todo en el último año de estudios**. En aquellos países en los que este «último año» no coincide con el último año de la titulación de grado, sino con el último año de una

titulación antigua de ciclo largo, esto significa que este tipo de trabajo centrado en la investigación pertenece o pertenecerá al nivel de postgrado. Estas instituciones también manifestaron sus temores de que las destrezas investigadoras de los trabajadores futuros resulten insuficientes si los estudios de grado se convierten en los de mayor nivel que cursen los estudiantes universitarios. A menudo se nos decía que en los tres años de una titulación de grado, durante los cuales hay que impartir otras destrezas, apenas queda tiempo para formar adecuadamente a los estudiantes para una actividad laboral de investigación. Además, profesores y estudiantes con frecuencia decían que, en los nuevos programas comprimidos y basados en la evaluación continua, si bien son más eficaces y fáciles de impartir, se había reducido el tiempo dedicado a la investigación o al estudio autónomo, a la reflexión crítica y al fomento de una mente independiente. La carga adicional de docencia y exámenes que con frecuencia se produce en los nuevos planes de estudios también les resta tiempo a los profesores para atender a sus investigaciones (pues la mayoría de las instituciones carecen de recursos adicionales para contratar a personal nuevo). Se pueden contar con los dedos de las manos las instituciones que afirman tener una política activa de fomento de la investigación y del estudio independiente en el nivel de grado.

En todas las universidades que visitamos, el nivel de postgrado se define como el primer nivel en el que los estudiantes deben participar activamente en prácticas de investigación, bien sea mediante proyectos de investigación o trabajos de iniciación a la investigación (tesinas). Sin embargo, aproximadamente un tercio de las instituciones ofertaban o estaban diseñando dos tipos de titulaciones de postgrado, una orientada hacia la

⁸ Aumento de los recursos humanos para la ciencia y la tecnología en Europa. Informe presentado en el Congreso «Europa necesita más científicos» organizado por la Comisión Europea (Abril 2004), Grupo de Alto Nivel presidido por José Mariano Gago, Bruselas Abril 2004, p. 8. (http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/index_en.html)

investigación y otra orientada hacia la especialización profesional. Esta última modalidad no excluye necesariamente las actividades investigadoras sino que, en ella, la investigación se ubica en un contexto profesionalmente relevante.

En general, observamos que, con las reformas de Bolonia, la exposición de los estudiantes a la investigación empezó a cambiar en algunas instituciones, intensificándose a menudo la investigación en el segundo ciclo. **En un número considerable de instituciones parecía producirse un traslado de la exposición a la investigación desde el primer ciclo al segundo** (como indicaron en instituciones de Alemania, Francia e Italia). A menudo, los profesores desean que haya más prácticas de investigación en el primer ciclo, pero señalan que no es posible debido a la insuficiencia de recursos humanos y económicos.

Formación de investigadores en el nivel doctoral

En lo que se refiere a los debates a nivel nacional, los veintinueve países incluidos en este estudio, salvo uno, respondieron que la formación de investigadores es una de las cuestiones importantes de la reforma. Además, todos los países informaron que ha habido debates nacionales para convencer al sector privado de apoyar la formación y de implicarse más en la investigación y formación de investigadores en la universidad. Aproximadamente un quinta parte de los debates nacionales sobre formación de investigadores se centra en la mejora de la calidad de la formación de doctores y en la introducción de elementos más estructurados en los planes de estudio doctorales (Alemania, Austria, Finlandia, Italia, los Países Bajos, Noruega, Polonia y Suiza). En algunos países, el estatus de los investigadores, sus condiciones

contractuales, las contrataciones y sus perspectivas laborales también son asuntos importantes en los debates nacionales (Alemania, Austria e Italia). En otros países (Dinamarca, Estonia y Letonia) la necesidad de un mayor número de investigadores, sobre todo en las ciencias naturales y técnicas, es una cuestión política.

Hubo respuestas contradictorias a las preguntas que formulamos durante nuestras visitas relativas al impacto de las reformas de Bolonia en los estudios de doctorado a nivel de institución. En general, los representantes institucionales consideraban que todavía era demasiado pronto para saber si el doctorado se vería afectado por la reforma de los dos ciclos de estudios, aunque al mismo tiempo la mayoría de las instituciones estaban llevando a cabo reformas de sus estudios de doctorado o tenían intención de hacerlas. Estos proyectos generalizados de reformas parecen ser el resultado tanto del mayor grado de concienciación sobre la calidad de la enseñanza, algo que, según nos comentaron en algunas instituciones, ha cobrado gran importancia en el contexto de las reformas de Bolonia, como de la percepción que se tiene de que las instituciones que compiten entre sí ya han empezado a mejorar su formación de doctorado, según informaron también algunas instituciones.

¿Cuáles son los objetivos que persiguen estos planes de reforma? En toda Europa, el doctorado se ha basado principalmente en una investigación llevada a cabo por el estudiante de forma autónoma, aunque bajo la supervisión de un director de tesis, siguiendo un modelo parecido a la relación que puede existir entre un maestro y un aprendiz. Una de las principales cuestiones relacionadas con este modelo es hasta qué punto es preciso complementar el proyecto de investigación del estudiante con

docencia y estructuras de apoyo. Sólo en unos pocos países se complementa la actividad investigadora básica con otros tipos de formación y docencia, con resultados positivos en la mayoría de los casos, según los implicados. Éste es el caso de algunas instituciones de Chequia, España, Finlandia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia y Rumania. En la inmensa mayoría de los países en los que la investigación independiente y la supervisión bilateral eran tradicionalmente los únicos componentes de un doctorado, se nos ha informado de la introducción de módulos de docencia sobre metodología de la investigación o módulos con contenido propio. Si bien la introducción de estos módulos de docencia es valorado positivamente por los estudiantes de doctorado, éstos comentan que son verdaderamente útiles sólo si satisfacen necesidades científicas o profesionales. En algunas instituciones, los profesores se quejaban de la introducción de esta docencia en el doctorado, pues restaba tiempo a la investigación para la tesis. Otros pensaban que sería mejor incluir la mayor parte de las asignaturas de doctorado con contenido propio en los estudios de postgrado de forma que los estudiantes pudieran iniciar su investigación para la tesis antes (dejando en el nivel de doctorado un pequeña formación para la adquisición de destrezas adicionales). Muchos profesores y estudiantes de doctorado subrayaron que «el mejor tipo de formación para la investigación sigue siendo el investigar, no el asistir a clases». Debería observarse que muchos profesores y estudiantes de doctorado subrayan la importancia de **dos**

factores que inciden en la calidad de los estudios de doctorado y de la investigación, a saber, la flexibilidad y la atención los intereses y necesidades particulares del doctorando.⁹

Otro elemento importante de la reforma en un tercio de las instituciones es la creación de escuelas de doctorado con objeto de garantizar una mejor comunicación e intercambio entre las facultades y los grupos de investigación. En los lugares en que existen estas escuelas de doctorado, las instituciones a veces contribuyen a su mejor funcionamiento, por ejemplo, integrando varios de estos programas en las escuelas con objeto de optimizar la oferta común (módulos de docencias) y fomentar el intercambio interdisciplinario.

La cuestión de la empleabilidad, fundamental para el establecimiento de los nuevos programas de las titulaciones de grado, también empieza a recibir más atención en el nivel de doctorado. Debemos señalar que percibimos un pesimismo generalizado entre los doctorandos en cuanto a sus posibles salidas profesionales fuera del mundo académico. Son muy pocos los países en los que se les ofrece asesoramiento y ayuda, y se trata de países en los que las salidas profesionales para los investigadores se han convertido en una cuestión de interés nacional y que ofrecen incentivos a nivel nacional para mejorar las perspectivas laborales de los investigadores (por ejemplo, en el Reino Unido). De lo contrario, el doctorando queda a expensas de los contactos y de la iniciativa de su director de tesis, lo cual se traduce en que

⁹ Véanse también las Conclusiones del Seminario; de Salzburgo sobre Programas de Doctorado: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_Conclusions.pdf

no se exploran todas las posibilidades que ofrece el mundo no académico.

Sin embargo, la relevancia que guardan los estudios con el mundo laboral es una cuestión que, en muchas partes de Europa, se aborda cada vez más mediante la formación en destrezas. Estas iniciativas se asientan en la percepción de que, si el progreso de Europa se basa en más investigación, más innovación y más investigadores, las salidas profesionales de estos investigadores no necesariamente han de ser académicas. Los ministros desearían que «las Instituciones de Educación Superior fomenten el papel y la relevancia de la investigación para el desarrollo tecnológico, social y cultural, así como para las necesidades de la sociedad en general» (Comunicado de Berlín). Sin embargo, incluso en una carrera académica tradicional, habrá que superar los nuevos retos que supone el afrontar un contexto de investigación cada vez más interdisciplinario y un mercado de investigación cada vez más competitivo. Los empresarios privados dispuestos a contratar investigadores a menudo afirma que la posesión de una serie de importantes destrezas transferibles es algo que contribuye al éxito de la investigación, más allá del grado real de experiencia y conocimiento científicos.¹⁰

¹⁰ Véanse las contribuciones de los representantes de las sociedades multinacionales basadas en la tecnología, como Philips y Robert Bosch en la Conferencia de la EUA Conference en Maastricht en octubre de 2004. (http://www.eua.be/eua/en/Maastricht_Presentation_s.jsp). También se hizo en hincapié en lo mismo en la Conferencia La Europa del conocimiento 2020: una visión de la investigación e innovación universitarias, organizada por la Comisión Europea en abril de 2004 (http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index_en.cfm).

La formación en destrezas no parece que se organice de una forma sistemática en todos los sectores de una misma institución, sino que depende sobre todo de la iniciativa y de las exigencias de las facultades o departamentos, o de los programas de doctorado. Por ejemplo, en algunos casos, la formación en destrezas sólo se ofrecía en las escuelas de doctorado existentes, mientras que otros estudiantes de doctorado no pertenecientes a dichos centros no se beneficiaban de la oferta. En otros casos, esta formación se integraba parcialmente en la oferta de educación permanente, pero no se dirigía necesariamente a los investigadores. Casi siempre la formación en destrezas se ofrece como algo optativo y se centra en lo siguiente: docencia (seminarios didácticos), presentación, comunicación y trabajo en equipo, lenguas extranjeras (especialmente el inglés escrito académico), gestión de proyectos y del tiempo, solicitud de becas de investigación. A veces, también se enseñan destrezas relacionadas con patentes y con el mundo empresarial, ética científica y técnicas de redacción científica destinada al público general. Los estudiantes de doctorado mencionan con mucha frecuencia que consideran muy positivo esta formación en destrezas y mencionan experiencias positivas, aunque hay diversidad de opiniones sobre la conveniencia de que esto se haga en el nivel del doctorado o antes.

Además de la formación en destrezas, se mencionan otros mecanismos que reflejan la preocupación que se tiene por el desarrollo individual de los estudiantes de doctorado. Actualmente se está implantado en algunas instituciones un plan educativo o de estudios para estudiantes de doctorado con el objetivo de mejorar su rendimiento (en Eslovaquia y en los Países Bajos), así como una suerte de diario de actividades

que facilite el seguimiento de los objetivos y del progreso realizado (en el Reino Unido). Algunos mencionan «acuerdos» institucionales entre doctorandos y directores de tesis, en los cuales se especifican las relaciones laborales y las expectativas en relación con planificación del tiempo, docencia, financiación, publicación de artículos, derechos de propiedad intelectual y asesoramiento (según nos informaron en Alemania, Finlandia y Noruega). En algunas instituciones se han creado comités o equipos doctorales de directores de tesis cuyo objetivo es asegurarse de que la investigación doctoral sea revisada por más de una persona, y así disminuir el grado de dependencia del doctorando con respecto de su director de tesis.

En términos generales, las características comunes de las actuales reformas de las normativas sobre estudios de doctorado parecen **centrarse en que haya un mayor grado de orientación, asesoramiento, integración y formación en destrezas relevantes profesionalmente, así como conseguir transparencia en las estructuras institucionales con objeto de que se produzca un mayor intercambio y una mayor masa crítica**. Estas cuestiones concuerdan significativamente con el espíritu de las reformas de Bolonia, tal como se están poniendo en práctica en muchas instituciones, por lo que puede decirse que están relacionadas con el mayor grado de conciencia sobre la calidad de la docencia en muchas instituciones en toda Europa.

3. Relevancia de las reformas de Bolonia en la investigación de las IES

Fortalecimiento del apoyo institucional hacia la investigación

Dadas las muchas cuestiones que caben bajo el paraguas de Bolonia, un número importante de instituciones afirman que las reformas han permitido el fortalecimiento de la propia institución, así como de la comunicación y coordinación entre las instituciones. Los grupos de coordinación, nuevos o ya existentes, se reunían con frecuencia para tratar los detalles de las reformas de los planes de estudio. En algunas instituciones esta mayor comunicación produjo beneficios inesperados para la cooperación en investigación, pues ha permitido que los profesores establecieran nuevos vínculos entre docencia e investigación teniendo en cuenta los recientes cambios en materia de investigación. El beneficio más veces mencionado de esta comunicación horizontal ha sido la creación de nuevos programas interdisciplinarios, que actualmente son un importante reto a nivel de organización para las instituciones orientadas a la investigación, pero que suponen también un importante valor añadido de las reformas de los planes de estudio. Por el contrario, las instituciones que no pudieron implantar este tipo de coordinación y comunicación entre facultades se quejaban de la dificultad que tenían para desarrollar dichos programas, debido a la propia organización vertical de la institución.

Sin embargo, las reformas de Bolonia parecen haber tenido pocos efectos, o ninguno, sobre el posicionamiento estratégico de la institución en relación con la investigación. Si bien la mayoría de las instituciones afirmaron que las reformas de Bolonia ya formaban parte de sus planes

estratégicos, la relación de éstas reformas con los objetivos generales de la investigación interdisciplinaria seguían brillando por su ausencia. Esto puede deberse muy bien a que sólo un tercio de las instituciones visitadas afirmaba tener una plan estratégico de investigación a nivel institucional, considerando generosamente que el término «plan estratégico» no se refiere sólo a la creación de áreas de investigación prioritarias, sino que encierra todos los proyectos de vincular los objetivos generales de la institución con métodos concretos para conseguir estos resultados. Tan sólo la mitad de estas instituciones (es decir, una sexta parte de las instituciones de nuestra muestra) han definido las áreas de investigación en las que quieren concentrar sus esfuerzos institucionales para reforzar su visibilidad internacional. Naturalmente, la orientación internacional de la investigación es algo que mencionaron muchas otras instituciones, pero sólo en unas pocas (sobre todo de países de Europa noroccidental y del norte) se refirieron a un mercado internacional de la investigación en su propio desarrollo estratégico, del cual forman parte los nuevos planes de estudio. Debemos señalar también que muy pocas instituciones mencionaron el tema de los convenios internacionales en sus reflexiones sobre planes estratégicos, ni en relación con sus objetivos en materia de docencia ni en relación con los de investigación. Por el contrario, existían unos pocos casos en los que sí se tenían ideas muy concretas sobre importantes convenios regionales que pretenden beneficiar tanto al desarrollo de la docencia como al de la cooperación en materia de investigación.

Además de montar o ampliar los servicios de apoyo para la obtención de ayudas por parte de los investigadores o para actividades de transferencia de

tecnología, algunas instituciones también han establecido una serie de incentivos para la promoción de la excelencia en investigación y premiar de esta forma a los investigadores y a las estructuras de formación de investigadores por su alto rendimiento. En una época de restricciones presupuestarias, la mayoría de las instituciones parecía estar preocupada sobre todo por el mantenimiento de su capacidad investigadora antes que por ampliarla o conseguir ventajas competitivas. Si bien la investigación es vista como un componente internacionalmente relevante de la institución, sólo un exigua minoría de instituciones parecía aprovechar las reformas de Bolonia para establecer una relación entre el puesto que le otorgan sus programas de docencia y el que le otorga su capacidad investigadora.

En general, debemos señalar que investigación y docencia se gestionan independientemente una de otra en casi todas las instituciones, con un mínimo coincidencia en los niveles supradepartamentales, de tal forma que es probable que la vinculación entre el desarrollo institucional de la docencia y el de la investigación sólo se consiga si las autoridades institucionales realizan un esfuerzo consciente y bien definido por establecer esta relación con y entre las facultades.

Recursos para la docencia y recursos para la investigación: límites de tiempo y presupuesto

«Los ministros realizarán los esfuerzos necesarios para que las Instituciones de Educación Superior europeas sean más atractivas y eficientes. [...] Los ministros entienden que existen impedimentos para lograr estos objetivos y que las instituciones no pueden superarlos por sí mismas. Para ello se necesita el apoyo

firme de los gobiernos nacionales y de las agencias europeas, incluyendo medidas económicas y decisiones acertadas.» (Comunicado de Praga, 2003)

La puesta en práctica del Proceso de Bolonia ha significado una enorme inversión de tiempo por parte de profesores y administradores en toda Europa. Dado que son muy pocas las instituciones que han percibido alguna dotación extraordinaria para poner en marcha este proceso o para aumentar la oferta docente y los servicios de asesoramiento, el tiempo que se le ha dedicado y se sigue dedicando supone restárselo a la investigación, según lo expresado por la práctica totalidad de las instituciones visitadas. Así pues, la mayor parte de los profesores esperan fervientemente no verse sometidos en breve a una nueva ola de reformas fundamentales. En cualquier caso, los profesores se sienten incluso más preocupados por el hecho de que los elementos de las reformas con los que se pretende mejorar la calidad de la educación superior europea, como, por ejemplo, mayor grado de atención a las necesidades de los estudiantes, itinerarios flexibles de aprendizaje y asesoramiento regular, cosas que muchas instituciones han implantado ya con total convicción, van a afectar negativamente a la investigación, pues dispondrán de menos tiempo que dedicarle. Mientras los gobiernos u otras instancias no aporten los recursos adicionales necesarios, resultará imposible contratar a personal nuevo a quien encomendar la carga adicional de trabajo en docencia, tutorías y exámenes. La mayoría de los grupos entrevistados insistieron en que éste es un asunto que hay que resolver urgentemente para que no se produzca competencia entre el EEES y el ESI, lo cual pondría en peligro la calidad de la educación universitaria. La mejora de la calidad de la docencia en Europa no debe

sustentarse en el deterioro de la calidad de la investigación.

La limitación de los recursos para la investigación es un problema fundamental en muchos países europeos. Este problema necesita una solución urgente, sobre todo en muchos países de Europa del Este, aunque también en Francia e Italia, según nos comunicaron muchos de nuestros entrevistados, sin esperar siquiera a que les preguntáramos sobre el tema. Algunos otros países (como Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Noruega y Suecia) han tomado conciencia del papel fundamental de la investigación para su bienestar futuro y han adoptado medidas al efecto, incrementando los fondos para la investigación. Sin embargo, existe el peligro de que las diferencias existentes en la intensidad de la investigación y en la competitividad investigadora del EEES vayan en aumento, en lugar de disminuir, lo cual provocaría una fuga de talentos entre los propios miembros del EEES y un deterioro de la calidad de la educación superior en algunas regiones europeas, algo contrario a los objetivos generales de una EEES común.

4. Retos para el futuro

- *Si bien las reformas de Bolonia se centran en asuntos que tienen que ver con la docencia, también plantean mejoras y riesgos para la calidad de la investigación y de la formación de investigadores. Instituciones y gobiernos tienen que hacer acopio de ideas y recursos para garantizar que la mejora de la calidad docente no perjudique la calidad investigadora, es decir, que una y otra se refuercen mutuamente.*
- *Con objeto de explotar el potencial de las reformas de los planes de estudios y de los nuevos enfoques interdisciplinarios definidos por las*

universidades, las instituciones afrontan ahora el reto de impulsar la comunicación y la coordinación entre facultades, así como de orientar la política institucional hacia nuevos programas y modelos de investigación. Asimismo, para poder situarse ventajosamente en un contexto competitivo, muchas instituciones resultarían beneficiadas si diseñan estratégicamente su perfil general en cuanto institución, estableciendo una clara relación entre su capacidad investigadora y su oferta docente.

- *Uno de los retos que universidades y demás IES han de afrontar es trabajar en colaboración y sacar el máximo partido a sus puntos fuertes con objeto de satisfacer las necesidades europeas en investigación académica y profesional.*
- *Instituciones y gobiernos deben prestar más atención al fomento de las*

perspectivas laborales y profesionales de los investigadores jóvenes, teniendo en cuenta la diversidad de salidas profesionales que tienen los titulados de postgrado y los doctores.

- *En general, las instituciones se encuentran ante el desafío de diseñar para sus estudiantes una formación en destrezas suficiente y relevante para que puedan optar a empleos como investigadores, sin menoscabo de la investigación independiente.*
- *Los gobiernos y las autoridades nacionales tiene ante sí el reto de apoyar económicamente a las instituciones para que éstas puedan asumir las nuevas funciones adicionales que exigen la contratación de más personal y una mayor inversión de tiempo.*

GRADO DE EJECUCIÓN DE LAS REFORMAS BOLONIA EN LAS IES: FACTORES DE ÉXITO Y RETOS GENERALES

SYBILLE REICHERT

1. Puesta en marcha de Bolonia: Factores de éxito

Para que el EEES sea una realidad, es preciso que los gobiernos creen las condiciones adecuadas y que las IES se esfuercen en transformar un modelo en potencia en otro real y tangible. Las visitas institucionales realizadas para la elaboración de *Tendencias IV* muestran que disponer de un marco legislativo adecuado es un buen punto de partida para que vayan tomando forma los diversos aspectos de las reformas. Sin embargo, existen otros factores importantes, tanto nacionales como institucionales, para que las reformas culminen con éxito. Las visitas que hicimos a varias instituciones de un mismo país muestran que un contexto institucional idéntico puede producir actuaciones institucionales diferentes. Algunas instituciones decidieron aprovechar el Proceso de Bolonia de una forma muy activa, sin esperar a que les vinieran hechas y optimizando la posición de la institución sacando partido del nuevo marco de trabajo para los cambios estructurales. Sin embargo, otras instituciones no abordaron la revisión de sus procesos de docencia y aprendizaje hasta que ya no tuvieron más remedio. Por otra parte, nuestras visitas institucionales también dejan ver que los diversos métodos nacionales empleados para poner en marcha Bolonia son susceptibles de afectar las actitudes y actuaciones de las instituciones.

Si definimos el éxito en términos de grado de ejecución de las reformas de Bolonia, se pueden identificar diferentes factores que han tenido una marcada incidencia: a nivel institucional, la

naturaleza y el contenido de los otras reformas importantes que se estaban realizando al mismo tiempo han servido para que las instituciones adoptaran como algo propio la agenda prevista en Bolonia. Además, la solidez de la comunicación interna horizontal también marcó importantes diferencias, al igual que lo hizo, a nivel institucional, la calidad de las autoridades y de los responsables de este complejo proceso de reformas generalizadas. En lo que se refiere al contexto nacional, la calidad de la información, el asesoramiento y el apoyo económico aportados por los agentes nacionales también influyeron en la capacidad de actuación de las instituciones. Es preciso subrayar también la importancia que ha tenido el grado de autonomía de la institución, en el cual se ha basado su capacidad de maniobra e, indirectamente, la motivación con que la institución ha abordado las reformas. Es decir, para las instituciones ha sido fundamental sentir que pueden forjar su propio futuro. Cada uno de estos factores merece ser analizado independientemente.

Factor de éxito 1: la relación con otras reformas de la educación superior

Las reformas de Bolonia han sido la principal reforma para las instituciones de la práctica totalidad de los países visitados para este informe. Casi todos los sistemas de educación superior han implantado el marco previsto en Bolonia mediante una legislación a la que ahora se están adaptando las instituciones. Cuando realizamos las visitas institucionales en España y Hungría, el nuevo marco legislativo estaba a punto de ser aprobado. En Portugal, se aprobó en febrero de 2005

una nueva legislación que establece el uso del ECTS como futuro sistema de créditos nacional. Sólo Inglaterra y Turquía consideran que las reformas de Bolonia son parcialmente relevantes para su sistema nacional. (Escocia, sin embargo, sí considera que el Proceso de Bolonia es relevante para sus propias reformas.)

Los principales aspectos de las reformas que se mencionaron cubren todos las cuestiones que definen a las IES, incluyendo los mecanismos para el asesoramiento y la financiación (por ejemplo, mediante la introducción de una financiación basada en los resultados), estructuras de gobierno, reparto de competencias entre los diferentes niveles de la estructura federal, la diferenciación entre y articulación de los diversos tipos de instituciones, así como por las cuestiones relacionadas con las salidas profesionales académicas. Todas estas cuestiones se abordan al mismo tiempo que las reformas de Bolonia, las cuales a menudo han servido de detonante o acelerador (véase la Tabla 1 para un visión general).

La relación entre estas reformas y la agenda de Bolonia se percibe de forma diferente según los países. En Austria, por ejemplo, las instituciones están tan ocupadas con la reforma fundamental de las estructuras de gobierno y con la implantación de la autonomía universitaria, con sus correspondientes mecanismos de gestión y financiación, que las reformas de Bolonia se mantienen en un segundo plano. Aunque la Ley de Universidades de 2002 apoya la puesta en marcha de varios objetivos previstos en Bolonia, inevitablemente surgen problemas al coincidir dos complejos procesos de reformas, por lo que los sectores universitarios se centran en cuestiones nacionales e internas. Por el contrario, en Noruega, las reformas de Bolonia se han integrado en la denominada «reforma por

la calidad», que atañe a todos los aspectos de la educación superior y que se considera como complemento y refuerzo de los objetivos de Bolonia.

En unos cuantos países, los representantes institucionales opinan que bajo el paraguas de las reformas de Bolonia se están tratando de realizar reformas que, en realidad, no forman parte de la agenda de Bolonia. La reestructuración de la relación entre las IES, al reducir el número de titulaciones, y la introducción de aspectos de competitividad son ejemplos de reformas emprendidas como parte del paquete de Bolonia.

Si bien muchos representantes institucionales observaron que Bolonia ha estimulado una reformas que ya habían madurado internamente, es preciso mencionar que también creían que las reformas de Bolonia habían retrasado a veces el progreso de otras reformas, bien porque se decidió retrasar su ejecución para que pudieran coincidir en el tiempo con la puesta en marcha de las reformas de Bolonia, bien porque se deseaba abordar las reformas una por una.

Factor de éxito 2: concienciación institucional sobre los problemas; abandono de la imposición de directrices desde instancias superiores y creación de oportunidades para la revisión y reforma en los niveles inferiores

De las sesenta y dos instituciones que hemos visitado para este estudio, dos tercios han decidido adoptar plenamente las reformas de Bolonia, integrándolas en su propio desarrollo institucional y, de esta forma, transformar un sistema en el cual la agenda de reformas se adopta en instancias superiores a otro en el que tiene cabida las diversas interpretaciones de los cambios deseables manifestadas en los niveles inferiores. En vista de las críticas que la Declaración de Bolonia suscitó en sus

primeros años, este resultado es digno de mención. No sólo, según nos consta, existe un elevado grado de concienciación en las instituciones sobre las reformas de Bolonia, algo que no observamos en absoluto entre el profesorado hace dos años, sino que existe además una aceptación generalizada en todas las instituciones de los objetivos de las reformas de Bolonia y de su valor añadido. De hecho, muchos profesores parecen coincidir en la necesidad de emprender ciertas reformas relacionadas con las estructuras de docencia y aprendizaje.

Aunque oímos voces críticas en las instituciones con respecto a la ejecución de ciertos aspectos concretos de las reformas, sólo hubo una única institución que no veía ningún valor añadido en dichas reformas y que rechazaba en su totalidad la agenda de reformas de Bolonia. Incluso teniendo en cuenta la existencia de un cierto sesgo a favor de las reformas de Bolonia en la muestra de instituciones seleccionadas para las visitas, debemos destacar la aceptación general de la parte fundamental de esta agenda.

Los valores añadidos que las instituciones asocian con las reformas de Bolonia cubren un amplio espectro de cuestiones (véase el Apéndice 6), lo cual indica que son muy diversos los motivos por los que han decidido integrarlas en sus planes estratégicos institucionales. Sólo unas pocas instituciones de Bulgaria, Croacia, España, Hungría y Portugal opinaban que todavía era demasiado pronto para afirmar que las reformas de Bolonia iban realmente a aportar un valor añadido (si bien esperaban que la internacionalización y la movilidad de su institución se viera reforzada por las reformas).

El que muchas instituciones hayan incluido las reformas de Bolonia en sus propias agendas institucionales se debe a

que son conscientes de la **necesidad de revisar y reformar los planes de estudios**. En un 25% aproximadamente de las instituciones, los diferentes grupos comentaron que las reformas de Bolonia habían actuado de detonante, acelerando la puesta en práctica de las reformas, que ya se había preparado anteriormente en muchas discusiones internas. A veces, nos comentaban que la presión externa facilitó las cosas, pues permitió centrarse en reformas concretas y eliminar elementos superfluos o desfasados en la oferta académica. Si la agenda de reformas se hubiera generado a nivel interno sólo, los previsibles desacuerdos y puntos de vista contrarios habrían ralentizado su puesta en marcha.

Hemos observado que las mayoría de las instituciones son conscientes de que las reformas de Bolonia han permitido centrarse en las necesidades de los estudiantes y en las competencias (véanse los detalles en el Capítulo 2), así como establecer una mayor transparencia en el seno de la institución en relación a los estudios ofertados, en términos de contenido, metodología, resultados del aprendizaje deseables y carga de trabajo. Las reformas de Bolonia también eran vistas como una oportunidad que se brindaba para implantar estudios interdisciplinarios. Algunas instituciones de Dinamarca, Finlandia, Francia y Suiza también afirmaban que Bolonia había permitido aumentar la cooperación interuniversitaria a nivel regional.

Factor de éxito 3: intensa comunicación intra-institucional y equipos de gobierno firmes pero abiertos al diálogo

La puesta en práctica de las reformas de Bolonia afecta claramente a la mayoría de los sectores de una institución, lo cual exige no sólo una importante inversión de

tiempo extraordinario, sino un sistema de comunicación horizontal en la propia institución que funcione bien. Por el contrario, en algunas instituciones con una organización interna descentralizada, observamos una falta de capacidad de coordinación. Nos parece interesante el que muchas instituciones afirmaran que el proceso de reformas de Bolonia haya servido para fortalecer la coherencia institucional, conseguir una mayor transparencia y coordinación institucionales, y reforzar los canales de comunicación horizontal, produciendo, además, algunos efectos secundarios inesperados:

- fortalecimiento del equipo de gobierno;
- mejora en el reparto del trabajo y de los recursos;
- reducción del número de facultades;
- reformas organizativas debidas a la mayor cooperación entre facultades;
- mayor coherencia en los estudios de postgrado en toda la universidad;
- mejor integración del personal administrativo.

La organización de las reformas por parte de la institución reveló un elemento común en toda Europa, a saber, que un miembro del equipo de gobierno de la institución asume la responsabilidad general para la poner en marcha las reformas. Casi siempre se trata del vicerrector de docencia/educación o de asuntos académicos; a veces, es el vicerrector de relaciones internacionales. Además, la mayoría de las instituciones han constituido un grupo de coordinación nuevo o bien han asignado a un comité institucional ya existente la coordinación de los procesos a nivel de facultad, con objeto de establecer las guías generales y supervisar el grado de ejecución de todo el proceso. Se puede afirmar que, en esta fase avanzada de ejecución de las reformas,

quienes más tiempo les han dedicado han sido las facultades, cuyos decanos o vicedecanos han desempeñado un papel fundamental en su coordinación y gestión. Asimismo, muchas facultades han creado la figura de coordinador de Bolonia y o bien han establecido redes de facultad o comités de coordinación a nivel de facultad, o bien han utilizado comisiones ya existentes para poner en marcha las nuevas estructuras de planes de estudios y el nuevo sistema de créditos. En unos cuantos países, los sindicatos de estudiantes o los representantes del sector de estudiantes han desempeñado un papel muy activo en la puesta en marcha de las reformas.

Dada la complejidad de las relaciones institucionales, muchos sectores de una misma institución comentaron que el proceso de puesta en marcha se veía afectado en gran manera tanto por una sincera disposición al diálogo por parte equipo de gobierno (por ejemplo, para informar y escuchar las diferentes posturas), así como por su capacidad de definir, en la primera fase del Proceso, las directrices generales. Para los equipos de gobierno el reto sigue siendo la creación de un de gestión del Proceso en las altas instancias institucionales que al mismo tiempo dé cabida a las iniciativas que surjan en los niveles inferiores, es decir, departamentos y facultades.

Si bien nuestros datos no permiten profundizar más en este tema, sí nos consta que existen instituciones que destacaban en este sentido, lo cual refleja la iniciativa reformadora de sus equipos de gobierno. Fue interesante observar, sobre todo en los países en los que visitamos más de una institución, cómo, ante idénticas limitaciones a nivel nacional, las instituciones reaccionan de forma diferente. Aparentemente, las autoridades institucionales (bien sea una sola persona o

el equipo de gobierno) ejercían una gran influencia en la capacidad institucional de realizar cambios, en su voluntad de adaptar las circunstancias nacionales a un plan institucional, así como en la forma de conciliar posturas contrarias.

Algunos países son ejemplos interesantes de esta espíritu de iniciativa con respecto a las reformas, países en los que todavía no se han establecido normativas o directrices nacionales. Así por ejemplo, en Estonia, según los representantes institucionales, han sido las propias universidades las que han impulsado las reformas de Bolonia, obligando al Ministerio a subirse al carro. En Portugal y en espera de que tomara posesión el nuevo gobierno y pudiera aprobarse la nueva legislación, una universidad llegó hasta donde se podía en sus debates internos sobre las nuevas estructuras y sobre la mejor forma de reformar los actuales planes de estudios. Una universidad española, igualmente a la espera de la nueva legislación y del nuevo marco, ya se estaba preparando para la puesta en marcha de las reformas evaluando el potencial inherente para la innovación pedagógica. Otras instituciones, por ejemplo de Alemania, Chequia, Finlandia y Suiza, utilizaron las reformas de Bolonia para impulsar sus propias agendas de reformas y poder situarse ventajosamente en el panorama nacional e internacional. Llama la atención que los equipos de gobierno de las siete instituciones de educación superior no universitarias del estudio han aprovechado activamente las reformas de Bolonia para mejorar su situación en sus sistemas educativos duales y para reforzar sus postgrados y su investigación aplicada.

Factor de éxito 4: equilibrio entre legislación y coordinación nacionales y autonomía institucional

Las entrevistas realizadas durante las visitas muestran que los procesos internos de ejecución de las reformas se veían muy afectados, para bien o para mal, por el asesoramiento, apoyo, y normativa nacionales. Las normativas influían en la disposición con que se acogían las reformas de Bolonia como instrumento válido para el cambio institucional y como factor susceptible de mejorar la calidad institucional.

También hay algunos países en los que la relación entre instituciones y autoridades nacionales funcionaba bien y a satisfacción de la mayoría de los representantes institucionales entrevistados. Si bien algunos cuestiones concretas eran objeto de crítica, se daba por supuesto que ambas instancias, nacional e institucional, se esforzaban por comprender los puntos de vista de la otra parte y consideraban el diálogo como algo consustancial en una empresa común de gran complejidad. Ésta era la situación en Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Noruega y Suiza, así como en algunas regiones de Alemania. Las instituciones alemanas nos dijeron que valoraban positivamente el que las autoridades nacionales hubieran dedicado mucho a tiempo a informarles y que se las hubiera invitado a participar en las deliberaciones previas a las propuestas legislativas y a las normativas de ámbito nacional.

Compatibilizar las agendas nacionales e institucionales de reformas parecía ser algo factible y mutuamente beneficioso. En Finlandia, se consideraba que los marcos de reformas de los planes de estudios, basados en asignaturas, serían de gran ayuda e iban a mejorar la cooperación interinstitucional considerablemente. En Suiza, se valoraba positivamente el que los políticos no se hubieran dedicado a legislar sin más, sino que hubieran contado con la coordinación de la conferencia de rectores, que les asesoró en la preparación de las

directrices generales, salvaguardando la autonomía institucional al máximo. Solamente en lo referente a la normativa sobre acceso impuesta por el gobierno, se pensaba que se producía una intromisión en su autonomía y en su capacidad de crear un perfil institucional. En una institución de Bélgica (francófona), que ya consideraba bastante limitado su grado de autonomía institucional, se tenía la sensación que se había producido una cierta mejora, al haber podido participar en los debates previos a la aprobación de legislación nacional en esta materia.

Lo más normal, en la inmensa mayoría de los países, es que hubiera críticas sobre la función del ministerio. En concreto, las instituciones no se sentían apoyadas: oímos quejas contra el gobierno por haber impulsado demasiados cambios legislativos, con prisas, sin consultarlas y sin ofrecer incentivos. La opinión es que las nuevas leyes tienen lagunas, son inconsistentes y no tienen en cuenta todos los debates europeos sobre las reformas. Estas nuevas leyes con frecuencia eran objeto de posteriores enmiendas, lo cual supone una pérdida de tiempo para todas las partes implicadas. En concreto, las críticas apuntaban a la interpretación a menudo rígida y a veces equivocada de las reformas de Bolonia por parte de los cargos intermedios en el ministerio, a quienes se consideraba problemáticos y alejados de la filosofía de las reformas de Bolonia, contradiciendo las grandes declaraciones de intenciones de los ministros.

Muchos representantes universitarios afirmaban que necesitaban más información y asesoramiento, pero que los funcionarios ministeriales normalmente estaban peor informados que ellos sobre las actuaciones europeas en esta cuestión. En los casos más extremos, se llegó incluso a aprobar leyes que obligaban a relacionar los créditos ECTS con el número de horas

de contacto y a que profesores y programas tuvieran un número mínimo de horas, todo lo cual creaba inconsistencias y una sobrecarga en los nuevos programas, algo que tanto profesores como estudiantes consideraban **iba en detrimento de la calidad de la oferta docente. También había quejas sobre las nuevas normativas administrativas, a las que se calificaba de excesivas, prematuras, innecesarias y perjudiciales para la autonomía institucional.** La única excepción era el Reino Unido, donde lo que se criticaba no era la interferencia por parte del ministerio, sino su falta de interés por las reformas de Bolonia.

Las instituciones tienen un problema serio cuando entran en conflicto las normativas nacionales o regionales relativas a ciertas cuestiones (como, por ejemplo, la formación de docentes) y las nuevas estructuras de titulaciones de Bolonia. Estos conflictos impiden que se produzcan eficiencias de escala a nivel institucional, lo cual sí había sido posible antes, cuando el estudiante podía elegir y combinar asignaturas de diferentes titulaciones. Por culpa de esto, había que utilizar más personal sin obtener ningún beneficio neto.

Las instituciones también **se veían afectadas en gran medida por la premura con que los agentes nacionales habían impuesto la implantación de las reformas.** Según las instituciones, estas prisas les restan «capacidad creativa de maniobra» o bien les impiden rediseñar más a fondo algunos programas. Nuestros entrevistados afirmaban que las ideas más innovadoras requerían más tiempo para su debate y que asuntos como el cálculo de créditos para asignaturas o módulos concretos se hacía de forma superficial debido a las prisas. Para poder comprobar mejor y sopesar más adecuadamente la carga de trabajo de las asignaturas había

que disponer de más tiempo. Por el contrario, es preciso señalar que las instituciones cuyas reformas institucionales en el marco de Bolonia han sido fructíferas, positivas y profundas son precisamente aquellas que, por motivos internos y por su espíritu de iniciativa, las habían emprendido en las primeras fases del Proceso de Bolonia, invirtiendo mucho tiempo en la preparación de debates y en la toma de decisiones en todos los niveles institucionales. Esta actitud institucional logró transformar las reformas de Bolonia en una agenda propia, integrándolas en su plan estratégico y dotándolas de incentivos y decisiones de índole económica.

En algunos países, la puesta en marcha de las reformas por parte de las instituciones depende en gran medida de que les lleguen directrices nacionales, por ejemplo, de sus agencias de acreditación, como ocurre en muchos países de Europa del Este, Alemania y el Reino Unido. En Alemania, por ejemplo, el Consejo de Acreditación desempeña un papel clave en este proceso pues es el organismo encargado de supervisar de cerca la puesta en marcha de la normativa en materia de acreditación de los programas de las asignaturas de las titulaciones de grado y postgrado.¹¹ Estas directrices para la acreditación son como corsés que impiden toda libertad de movimiento. En algunas instituciones de Chequia, Eslovaquia y Polonia nos informaron de las dificultades

¹¹ Tal como queda estipulado en la «Resolución de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de las Regiones de la República Federal de Alemania» (2003), así como en las «Directrices Estructurales Comunes de las Regiones». Los decanos de facultad deben preparar un informe de autoevaluación sobre la forma en que se van a aplicar estas directrices en la organización de los planes de estudio según lo previsto en las reformas de Bolonia y presentarlo al Proceso de evaluación externa organizado por las correspondientes comisiones de acreditación.

que tienen para implantar planes de estudios interdisciplinarios. Así pues, más que fomentar la creatividad y la innovación mediante actuaciones interdisciplinarias, los profesores se ven constreñidos por una serie de directrices que fomentan los programas tradicionales y unos niveles mínimos. En algunos casos existe incluso un catálogo de asignaturas permitidas que impiden la definición de nuevos programas interdisciplinarios, por ejemplo, en Bélgica (francófona) y Grecia.

Con respecto a la oferta académica, existen incluso más restricciones para la autonomía institucional en lo que se refiere a la lengua que se usa, como nos hicieron saber en Bélgica (flamencoparlante) y Grecia. En Bélgica (flamencoparlante), la nueva normativa ministerial obliga a que sólo un 10% de las asignaturas pueda impartirse en Inglés, lo cual crea problemas muy serios en aquellas instituciones de vocación más internacional que quieren situar ventajosamente sus estudios de postgrado en lengua inglesa en un mercado internacional competitivo. Sin embargo, excepción hecha de estas restricciones a la autonomía, que tienen que ver con el contenido de los planes de estudio, la mayoría de las instituciones europeas opinaba que gozaban de total autonomía para decidir sobre el contenido y el diseño de sus programas.

El grado de autonomía universitaria es mucho menor en lo que se refiere a otros aspectos de la educación superior. En este sentido, es conveniente recordar la convicción de los ministros tal como se refleja en el Comunicado de Berlín: «Conscientes de la contribución que las instituciones pueden hacer al desarrollo económico y social, los ministros aceptan que las instituciones tengan capacidad decisoria en su organización interna y administración. Los ministros piden a las instituciones que se comprometan a

integrar plenamente las reformas en sus funciones y principales procesos institucionales». Creemos que esta integración de las reformas en las principales actuaciones institucionales será, lógicamente, más difícil de conseguir si la propia institución no puede decidir sobre dichos elementos principales. Esta falta de autonomía se da sobre todo en relación a la gestión y contratación de personal, así como en la selección de estudiantes.

En lo que se refiere a la contratación y promoción del personal, la imposibilidad que tienen las instituciones de introducir condiciones diferenciadas e incentivos salariales u otros recursos las hace menos competitivas en el mercado internacional. De todas formas, además de estas quejas sobre la falta de autonomía para decidir en cuestiones de recursos humanos, las instituciones se quejaban aun más de no poder seleccionar a los estudiantes más adecuados a su perfil institucional, sino que en muchos casos tenían que aceptar a los estudiantes que superaran una calificación mínima establecida a nivel nacional. Durante el segundo ciclo, los poseedores de un título de grado del mismo país debían ser admitidos sin ningún otro requisito (no representado esto, es cierto, problema alguno para la mayoría de las instituciones). Los representantes de universidades opinaban que su derecho de definir los requisitos de acceso a sus programas de estudios quedaba socavado por la existencia de una normativa nacional de acceso a la universidad. En relación, sobre todo, con los programas competitivos internacionales, insistían que los niveles de excelencia deberían también quedar reflejados en la naturaleza selectiva del programa para poder de este modo agrupar a los mejores estudiantes. Las instituciones con un mayor grado de autonomía en Irlanda y el Reino Unido se compadecían

de las limitaciones que habían de sufrir sus socios europeos.

También hubo alusiones a la normativa nacional sobre número de horas de docencia. Por ejemplo, una universidad debía asegurarse de que todos los profesores impartieran el mismo número de horas, sin permitir que se produjeran diferencias en función de su producción científica o investigadora. Esto se traduce en una menor competitividad internacional de sus científicos, pues el ministerio de dicho país acababa, además, de aumentar el número de horas lectivas de los profesores, que ya de por sí era elevado. Por consiguiente, se observó que los candidatos con mejor currículum dispuestos a ocupar plazas ofertadas por dicha universidad habían perdido interés.

Todas estas restricciones a la autonomía institucional debilitaba, en opinión de los entrevistados, la flexibilidad institucional, la eficiencia y la motivación por el desarrollo de la institución.

En algunos países, la propia legislación había abordado esta manifiesta falta de autonomía. En Austria y Dinamarca, la autonomía universitaria ha aumentado con los recientes cambios en materia de gobierno de IES. Los representantes daneses afirmaban que «la reforma sobre gobierno institucional, que contemplaba el nombramiento de un rector elegido por sus méritos profesionales así como la creación un consejo externo, había mejorado la independencia de la institución». En Austria, un rector nos manifestó que «de pronto, se dio cuenta de que estaba realmente dirigiendo la institución» y que «tenía que diseñar un nuevo modelo de organización, definir un nuevo plan estratégico, así como definir cambios legales, normativa de estudios, situación laboral del personal y sistema de finanzas». A pesar de todo el trabajo extraordinario que suponía la puesta en marcha de las

nuevas estructuras de gobierno de la universidad, la nueva situación era acogida con mucho agrado. Uno de los beneficios tangibles era, entre otros, que ahora se podían montar nuevos programas de estudios con mayor facilidad.

Por regla general, la tendencia a dotar de mayor autonomía a las instituciones parece estar ganando terreno en Europa. Sólo en un único país, Lituania, nos dijeron que el grado de autonomía que antes tenían había disminuido con las reformas de Bolonia. En Estonia, Irlanda, Letonia y el Reino Unido, en particular, las IES valoraban muy positivamente su autonomía institucional y se mostraban totalmente dispuestas a asumir sus nuevas responsabilidades.

Factor de éxito 5: tiempo para los ajustes y puestas a punto

En toda Europa, incluso en las instituciones con mejor disposición al cambio, existe una sensación cada vez mayor de cansancio por tantas reformas. No obstante el valor añadido y los beneficios que se atribuyen a las reformas de Bolonia, decanos y profesores se muestran preocupados por la enorme inversión de tiempo que exigen, tiempo que han de robarle a otros proyectos y funciones.

Existe bastante unanimidad en las instituciones visitadas, desde rectores a estudiantes, pasando por personal administrativo y profesores, en que estas reformas de Bolonia abarcan tantos aspectos (reestructuración de planes de estudios, cambios en los sistemas de acumulación de créditos, establecimiento de nuevos mecanismos de evaluación) que hay que dedicarle muchas horas, no sólo para discutir sobre ellas sino también para poder realizar ajustes e introducir mejoras. Como siguen quedando muchos flecos sin resolver y dada la velocidad con que se han

ejecutado las reformas, la inmensa mayoría de las instituciones piensan que se necesitan tiempo para poder realizar ajustes y puestas a punto. Muchos entrevistados se sentían preocupados ante la posibilidad de que los políticos deseen diseñar otra reforma importante para mejorar su perfil o visibilidad, sin esperar a que las reformas se asienten o a que se manifiesten realmente sus beneficios. De ahí la frecuente petición que elevan las instituciones a los gobiernos de no imponerles una nueva ola de reformas antes de que todo el potencial de las reformas de Bolonia se convierta en realidad. En palabras de un estudiante, «Díganle a los ministros que se tarda más en hacer una reforma que en pensarla».

Factor de éxito 6: apoyo económico nacional

Durante las visitas institucionales, observamos a menudo que existía una brecha bastante profunda entre los objetivos de las reformas de Bolonia, tal como quedan reflejados en las declaraciones de los ministros, y los medios económicos ofrecidos por el Estado a las instituciones para su ejecución. Desgraciadamente, por muy encomiable que sea el compromiso y la unanimidad de los Ministros de Educación europeos, manifestados reiteradamente cada dos años tras la Declaración de Bolonia, no menos cierto es que en la mayoría de los países estas declaraciones no se han traducido en un aumento del presupuesto para la educación superior. Casi todos los países signatarios de Bolonia se han limitado a establecer el nuevo marco jurídico al que han de adaptarse las instituciones, pero no han previsto fondos extraordinarios para la puesta en marcha de las reformas, ni para cubrir los nuevos gastos en personal que para muchas instituciones exigen las nuevas estructuras basadas en Bolonia.

Muchas IES hicieron hincapié en que la implantación de las nuevas estructuras de titulaciones y el nuevo sistema de docencia/aprendizaje más flexible y centrado en el estudiante exigen una considerable inversión de tiempo: no sólo hay que informar, debatir y formar al profesor, sino también tener en cuenta que el nuevo sistema de docencia y evaluación lleva consigo un mayor número de horas de tutoría y de contacto con los estudiantes. Sólo unos pocos gobiernos, como Finlandia, Irlanda, los Países Bajos, Noruega y Suiza han intentado cubrir presupuestariamente los nuevos costes generados por los radicales cambios a que las reformas de Bolonia obligan. Sin embargo, incluso en estos países, no se llegan a cubrir los gastos adicionales provocados por las reformas. De hecho, **puesto que son las propias instituciones las que deben asumir estos gastos, en una época de restricciones presupuestarias, el resultado es que se están desviando recursos desde otras funciones esenciales de la educación superior, como la investigación.**

Podríamos citar muchos comentarios sobre esta falta de financiación gubernamental, que crea serios problemas en todas las universidades europeas y les impide desarrollar todo el potencial de las reformas de Bolonia (véase el Apéndice 7). En muchas ocasiones, se nos repitió que esta presión sobre los recursos económicos de las universidades acabarán frenando las reformas y socavando el proyecto de creación del EEES. Las instituciones creen que los gobiernos deben demostrar su compromiso con la calidad de las reformas mediante dotaciones presupuestarias suficientes.

2. Las reformas de Bolonia en cuanto retos del sistema

Llegados al año 2005, contamos con pruebas suficientes que demuestran que las reformas de Bolonia, las de mayor alcance acometidas en las últimas décadas, no sólo han acortado distancias entre los diferentes sistemas europeos de educación superior, sino que han tenido efectos de gran calado en cada uno de los sistemas nacionales. Estos cambios sistémicos merecen una análisis más detallado.

El cambio hacia el aprendizaje centrado en el estudiante

Aparte de los efectos que se perseguían al construir estructuras de titulaciones más compatibles e instrumentos comunes y transparentes como el ECTS y el Suplemento al Diploma, los cambios también afectan al nuevo sistema de aprendizaje: muchos sistemas tradicionalmente centrados en el profesor están reflexionando sobre la forma de convertir las necesidades del estudiante en el foco de atención. Este cambio de enfoque también se percibe en la cultura de la calidad interna en relación a la docencia, en la cual se presta más atención al rendimiento de la docencia y se recaba la opinión de los estudiantes sobre los procesos de docencia y aprendizaje. La creación de unos servicios adecuados de apoyo al estudiante también es objeto de preocupación a medida que sistemas e instituciones siguen su proceso de expansión.

Existe una considerable divergencia en Europa en lo referente a metodología docente y a la importancia que ha cobrado el aprendizaje centrado en el estudiante en el día a día de las universidades: en los países del norte y noroeste de Europa predomina el enfoque centrado en el estudiante, mientras que en otras partes de

Europa sigue existiendo un cierto escepticismo en cuanto a las bondades de un sistema docente basado en competencias y en itinerarios flexibles de aprendizaje. Sin embargo, parece estar aumentando en toda Europa el número de instituciones que han tomado la misma dirección. Estos cambios no sólo exigen un replanteamiento de los planes de estudios y un aumento de la plantilla docente, sino que también producen una importante demanda de servicios adicionales de tutoría y asesoramiento. Esto constituye una reto de primer orden tanto para las instituciones como para los gobiernos que las financian.

El cambio hacia planes de estudios más compactos

Independientemente de que la educación se centre en el estudiante o en el profesor, debemos destacar una tendencia muy mencionada durante nuestras visitas, aunque posiblemente se trate de algo transitorio: la conversión de carreras largas a carreras cortas de primer ciclo se traduce muchas veces en un intento de comprimir demasiado contenido en muy poco tiempo. A veces, esta tendencia se debe al temor de que se pierdan contenidos esenciales propios de la disciplina, por ejemplo, se suele considerar fundamental que las asignaturas tengan muchas unidades. A veces, el número de horas de contacto estudiante-profesor prescrito por la legislación nacional contribuye a que dicho problema siga existiendo. Sea cual sea la razón, algunos profesores y estudiantes temen que estos nuevos programas tan intensos no dejen tiempo para poder afrontar los materiales presentados con espíritu crítico y reflexivo y, por tanto, no estimulen la independencia intelectual. En nuestras visitas eran frecuentes los comentarios en el sentido de que ahora las exigencias en cuanto a eficiencia, organización del tiempo y cumplimiento de plazos son mayores que antes, pero que, al

mismo tiempo, la curiosidad académica y el desarrollo intelectual habían perdido importancia. Algunos también mostraban su preocupación por el hecho de que, con el nuevo sistema, cada vez resultaba más difícil realizar estudios superiores a tiempo parcial (una forma de estudio cada vez más habitual actualmente) (véase el Capítulo 2).

Desaparición gradual de las diferencias entre universidades y otras IES

Uno de las conclusiones más llamativas de nuestra investigación de campo es que las diferencias generales entre los dos tipos principales de instituciones de educación superior en Europa, a saber, universidades y otras instituciones superiores, parecen estar difuminándose como resultado de la implantación de los nuevos sistemas de titulaciones. Esto se debe a que ambos tipos de institución han implantado el uso de los mismos nombres para los diplomas de sus titulaciones, con lo cual se permite el acceso al siguiente ciclo. También se debe a la importancia que hoy se concede al concepto de empleabilidad, que solía ser el elemento diferenciador y competitivo que antes caracterizaba sólo a la educación superior no universitaria.

Al mismo tiempo que las universidades se afanan por averiguar qué pueden aportar al mercado laboral sus titulados universitarios de grado y cómo el mercado aceptará sus titulaciones, otras IES a menudo amplían su oferta educativa al nivel de postgrado así como su capacidad de investigación (aplicada). Esto es lo que ha ocurrido en Alemania, Austria, Bélgica, Croacia, Finlandia, Hungría, Irlanda y los Países Bajos. Por su parte, Eslovaquia y Lituania acaban de crear un sector no universitario. Algunos sistemas ya vislumbran la coexistencia de titulaciones profesionales/ aplicadas y académicas/de investigación en una misma institución

(Hungría, Letonia y Portugal). Independientemente de la situación de cada país, todos los sistemas opinan que esta mayor permeabilidad entre los dos sectores redundará en beneficio de estudiantes y titulados.

Disminución de la financiación estatal a la educación superior

Existe un temor muy generalizado de que las reformas de Bolonia vayan a empeorar aun más la falta de fondos para educación superior que ya existe en todas partes.

En primer lugar, este temor se debe a que las instituciones entienden que la mayoría de los gobiernos no han financiado suficientemente la mayor reestructuración de la educación superior europea de las últimas décadas. A pesar del compromiso de los ministros para con las reformas de Bolonia, son muy pocos los gobiernos que han cumplido ayudando a las instituciones a hacer frente a la enorme inversión de tiempo necesaria por parte de su personal. Así pues, muchas instituciones o bien no han podido alcanzar los objetivos deseados en materia de mejora de la calidad, pues ello habría supuesto más inversión de tiempo y más competencias, o bien han restado recursos a otras funciones esenciales de la universidad, como la investigación, por ejemplo. Existe una preocupación generalizada de que la esperada mejora de la docencia en Europa, resultado de la puesta en marcha de las reformas de Bolonia, se fuera a conseguir a costa de la calidad de la investigación. Además, la idea, muy bien aceptada, de relacionar el establecimiento de un EEES con la creación de una EEI más competitivo no iba a poder conseguirse si los mencionados impedimentos siguen existiendo.

En segundo lugar, muchas instituciones temen que se esté utilizando Bolonia como

parte de una agenda que pretende ir poniendo fin a la subvención estatal de la educación superior. Según esta tesis, la financiación estatal de la educación superior irá disminuyendo cada vez más y quedará restringida a las titulaciones de primer ciclo o grado, convirtiéndose el nivel de postgrado o máster en unos estudios minoritarios destinados los estudiantes con mejores expedientes o de pago. Las carreras de postgrado quedarían así restringidas a una élite de estudiantes que puedan permitirse pagar las tasas de matrícula o que, gracias a sus expedientes académicos, puedan ser beneficiarios de algún tipo de beca. Este sistema probablemente conduzca a una disminución del número de estudiantes capaces de proseguir sus estudios después de terminar sus carreras de grado de tres o cuatro años. Así pues, se plantean cuestiones tales como la existencia de modelos diferentes de financiación (pública/privada) para los diferentes niveles de la educación superior, o como el uso de incentivos financieros por parte del Estado para reducir más aun la duración de las titulaciones de grado de cuatro a tres años.

En muchos países, las IES desconocen cuál será el grado de cobertura de la financiación estatal y si dicha financiación será suficiente para poder mantener o aumentar su competitividad. Si bien muchas instituciones están asociándose con el sector privado, consideran, no obstante, que no se deberían subestimar las ventajas que un sistema de financiación pública tiene para la orientación a largo plazo de las instituciones, su distancia crítica y su potencial de innovación.

Fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior en Europa

Las reformas de Bolonia en las IES europeas no se ha limitado a implicar a

muchos sectores diferentes en la puesta en marcha de una agenda común, sino que también ha conseguido que conozcan mejor e, incluso, se identifiquen plenamente con la institución en su conjunto, no limitándose a ver sólo los problemas concretos de algunos departamentos, titulaciones o personas. El Proceso de Bolonia ha supuesto un reto para las instituciones, un acicate para que reforzaran sus procesos de comunicación interna, de coordinación y de toma de decisiones. Asimismo, ha servido para que tomen conciencia de los límites de su autonomía y de su margen de actuación desde un punto de vista legal y económico. Muchas instituciones perciben con claridad la dirección que deben seguir para incrementar su solidez y competitividad, aunque siguen teniendo dudas sobre su capacidad de reunir la voluntad y los recursos necesarios para impulsar el cambio. Las reformas de Bolonia han fortalecido y confirmado la capacidad de las instituciones de cambiar. Los futuros EEES y EEI dependen de la solidez de las IES y de su capacidad de lograr la excelencia en todas sus facetas.

3. Retos para el futuro

- **El fortalecimiento de la comunicación interna y de la coordinación institucional redundaría en beneficio de la mayoría de las IES, pues podrían poner en práctica de forma coherente las reformas de Bolonia y sacar el máximo partido a su potencial de innovación.**
- **Instituciones y gobiernos deberían conceder tiempo suficiente para**

poder realizar los ajustes necesarios en las reformas de Bolonia y, de esta manera, aprovecharlas al máximo.

- *Hay que conceder un **mayor grado de autonomía** a las IES con objeto de que se sientan más motivadas y sean más capaces de realizar los cambios.*
- *Las reformas de Bolonia sólo pueden mejorar la calidad de las IES si los **gobiernos convierten sus compromisos verbales para con el Proceso de Bolonia en ayuda económica.** De lo contrario, las instituciones y los sistemas de educación superior corren el peligro de mejorar la calidad de su docencia a expensas de la calidad de su investigación, lo cual, tarde o temprano, afectará inevitablemente a la calidad de la docencia.*
- *Los gobiernos tienen ante sí el reto de satisfacer una demanda cada vez mayor de financiación por parte de las IES, algo necesario para que el nivel de conocimientos de sus titulados se mantenga alto.*
- *Sería muy provechoso que universidades y demás IES (re)definieran su perfil institucional con objeto de conseguir una colaboración más abierta y complementaria y un espacio común más creativo para el futuro. Asimismo, deberán pensar en la manera de optimizar el tránsito de los estudiantes por varias instituciones, introduciendo flexibilidad, aunque sin perder de vista el propio perfil diferenciador de la institución.*

APÉNDICES

Apéndice 1: Lista de instituciones participantes

Instituciones visitadas para la elaboración de Tendencias IV

Universidad de Constanza, Alemania
Universidad de Bremen, Alemania
FH Oldenburg/Ostfriesland/ Wilhelmshaven, Alemania
Universidad de Salzburgo, Austria
Fachhochschule de Vorarlberg, Austria
Universidad Libre de Bruselas, Bélgica
HEC (Hautes Études Commerciales), Lieja, Bélgica
University of Gante, Bélgica
Universidad de Veliko Turnovo, Bulgaria
Universidad de Split, Croacia
Universidad Tecnológica de Brno, Chequia
Universidad de Copenhague, Dinamarca
Universidad Comenius de Bratislava, Eslovaquia
Universidad de Ljubljana, Eslovenia
Universidad de Barcelona, España
Universidad de Cantabria, España
Universidad de Tartu, Estonia
Universidad de Helsinki, Finlandia
Universidad Politécnica Stadia de Helsinki, Finlandia
Universidad de Lyon 1, Francia
Universidad de Aix Marseille 3, Francia
Universidad de Ioannina, Grecia
Universidad de Debrecen, Hungría
Escuela de Negocios de Budapest (Business School), Hungría
Universidad Nacional de Irlanda en Galway, Irlanda
Universidad de Trieste, Italia
Universidad Federico II de Nápoles, Italia
Universidad de Letonia, Letonia
Universidad Tecnológica de Kaunas, Lituania
Universidad Mykolas Romeris, Lituania
Universidad de Amsterdam, Holanda
Fontys Hogescholen, Holanda
Universidad de Bergen, Noruega
Universidad Jagiellonian, Polonia
Universidad Tecnológica de Wroclaw, Polonia
Universidad de Algarve, Portugal
Universidad de Aveiro, Portugal
Colegio York St. John, York, Reino Unido
Universidad de Strathclyde, Reino Unido
University College de Londres, Reino Unido
Universidad de Cardiff, Reino Unido
Universidad Babes-Bolyai, Rumanía
Universidad de Umeå, Suecia
Universidad de Estocolmo, Suecia
Universidad St. Gallen, Suiza

Universidad de Friburgo, Suiza
Universidad Técnica de Estambul, Turquía
Universidad de Sakarya, Turquía

Instituciones que contribuyeron con la Red de Grupo de Coimbra

Universidad Karl Franzens de Graz, Austria
Universidad Católica de Lovaina, Bélgica
Universidad de Salamanca, España
Universidad de Turku, Finlandia
Universidad Åbo Akademi, Finlandia
Universidad de Eötvös Loránd de Budapest, Hungría
Trinity College de Dublín, Irlanda
Universidad de Bolonia, Italia
Universidad de Padua, Italia
Universidad de Siena, Italia
Universidad de Groningen, Holanda
Universidad de Coimbra, Portugal
Universidad de Bristol, Reino Unido
Universidad de Ginebra, Suiza

Apéndice 2: Equipo de trabajo de *Tendencias IV*

Investigadores de *Tendencias IV*: Internacionales

Andrée Sursock, Secretariado de la EUA (Asociación Europea de Universidades)
Andrejs Rauhvargers, Conferencia de Rectores de Letonia
Antoinette Charon, Universidad de Lausana
Bernadette Conraths, Consultora de la EUA
Christian Tauch, Conferencia de Rectores de Alemania (HRK)
David Crosier, Secretariado de la EUA
Dionnysis Kladis, Universidad del Peloponeso
Hanne Smidt, Consultora de la EUA
Howard Davies, Universidad Metropolitana de Londres
Karel Van Liempt, Universidad de Amberes
Kate Geddie, Secretariado de la EUA
Lars Ekholm, anteriormente de la Asociación Sueca de Educación Superior
Lazăr Vișceanu, UNESCO-CEPES (Centro Europeo para la Educación Superior)
Lewis Purser, Secretariado de la EUA
Sandra Bitusikova, Secretariado de la EUA
Sybille Reichert, ETH Zurich

Investigadores de *Tendencias IV*: Nacionales

Andrea Frank, Conferencia de Rectores de Alemania (HRK)
Andrejs Rauhvargers, Conferencia de Rectores de Letonia
Andrzej Krasniewski, Conferencia de Rectores de Escuelas Académicas de Polonia
Anne-Marie de Jonghe, Consejo Interuniversitario de Bélgica flamencoparlante
Raad Bengt Karlsson, Asociación Sueca de Educación Superior
Carla Salvaterre, Universidad de Bolonia, Italia
Claire Sourbès, Conferencia de Presidentes de Universidad, Francia

Constantin Bratianu, Universidad Tecnológica de Bucarest, Rumanía
David Bohmert, Asociación de Universidades de los Países Bajos
Egbert de Vries, Asociación de Universidades de Educación Profesional, Holanda (HBO-Raad)
Ellen Hansen, Conferencia de Rectores de Dinamarca
Freddy Coignoul, Universidad de Lieja, Bélgica
Gerard Madill, Universidades de Escocia
Istvan Bilik, Confederación de Conferencias Húngaras de Educación Superior
Ivan Leban, Universidad de Liubliana, Eslovaquia
Ivan Vickovic, Universidad de Zagreb, Hungría
Julia González, Universidad de la Iglesia de Deusto, Bilbao, España
Karin Riegler, Conferencia de Rectores de Austria
Katerina Galanki, Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Atenas, Grecia
Kestutis Krisciunas, Conferencia de Rectores de Universidad de Lituania
Maria Cikesova, Conferencia de Rectores de Eslovaquia
Mart Laidmets, Conferencia de Rectores de Estonia
Nicole Nicolas, Conferencia de Presidentes de Universidad
Öktem Vardar, Universidad de Isik, Turquía
Ola Stave, Consejo Noruego de Educación Superior
Patricia Ambrose, Conferencia de Rectores de Colegios de Educación Superior, Reino Unido
Raffaella Pagani, Universidad Complutense
Susanne Obermayer, Conferencia de Rectores de Universidades Suizas
Tapio Markkanen, Consejo Finandés de Rectores de Universidad
Tish Bourke, Universidades del Reino Unido
Vaclav Cepjek, Conferencia de Rectores de Chequia

Contribución de Coimbra:

Autores de los informes:

Piet Henderikx, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica
Erno Lehtinen, Universidad de Turku, Finlandia
Ole Karlsson, Universidad Académica de Åbo, Finlandia
Gurli-Maria Gardberg, Universidad Académica de Åbo, Finlandia
László Boros, Universidad Eötvös Loránd de Budapest, Hungría
Alexandra Anderson, Trinity College Dublín, Irlanda
Catherine Williams, Trinity College Dublín, Irlanda
Luigi F Donà dalle Rose, Universidad de Padua, Italia
Paolo Monari, Universidad de Bolonia, Italia
Carla Salvaterre, Universidad de Bolonia, Italia
Giovanna Filippini, Universidad de Bolonia, Italia
Carmela Tanzillo, Universidad de Bolonia, Italia
Marco Gori, Universidad de Siena, Italia
Jan Kok, Universidad de Groningen, Holanda
Rafael Bonete Perales, Universidad de Salamanca, España
Cristina Robalo Cordeiro, Universidade de Coimbra, Portugal
Olivier Vincent, Universidad de Ginebra, Suiza
Guido Langouche, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica
Ulrike Krawagna, Universidad Karl Franzens de Graz, Austria
Sabine Pendl, Universidad Karl Franzens de Graz, Austria

Expertos externos:

Zdzislaw Mach, Universidad Jagiellonian, Cracovia, Polonia
Carla Salvaterre, Universidad de Bolonia, Italia
Carmela Tanzillo, Universidad de Bolonia, Italia
Luigi F Donà dalle Rose, Universidad de Padua, Italia
Emanuela Pavia, Universidad de Padua, Italia
Roberta Rasa, Universidad de Padua, Italia
Giovanna Filippini, Universidad de Bolonia, Italia

Apéndice 3: Conferencias Nacionales de Rectores que cumplimentaron el cuestionario

Alemania, Conferencia de Rectores de Alemania (HRK)
Austria, Conferencia de Rectores de Austria
Bélgica (NL) Vlaamse Interuniversitaire Raad
Bulgaria, Conferencia de Rectores de Bulgaria
Croacia, Conferencia de Rectores de Croacia
Chequia, Conferencia de Rectores de Chequia
Dinamarca, Rektorkollegiet
Eslovaquia, Conferencia de Rectores de Eslovaquia
Eslovenia, Asociación de Rectores de Eslovenia
España, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)
Estonia, Conferencia de Rectores de Estonia
Finlandia, Consejo Finlandés de Rectores de Universidad
Francia, Conferencia de Presidentes de Universidad (CPU)
Grecia, Conferencia de Rectores de Grecia
Hungría, Confederación de Conferencias Húngaras de Educación Superior
Italia, Conferencia de Rectores de las Universidades Italianas (CRUI)
Letonia, Conferencia de Rectores de Letonia
Lituania, Conferencia de Rectores de las Universidades Lituanas
Noruega, Consejo Noruego de Educación Superior
Países Bajos, Asociación de Universidades de los Países Bajos (VSNU) y Asociación de Universidad de Educación Profesional (HBO-Raad)
Polonia, Conferencia de Rectores de Escuelas Académicas de Polonia
Reino Unido, Universidades del Reino Unido
Suecia, Asociación de Educación Superior Sueca
Suiza, Conferencia de Rectores de las Universidades Suizas
Turquía, Conferencia de Rectores de las Universidades Turcas

Apéndice 4: Cuestionarios enviados a las Conferencias Nacionales de Rectores
CUESTIONARIO PARA LAS CONFERENCIAS NACIONALES DE RECTORES
DEL INFORME *TENDENCIAS IV* DE LA EUA

Este cuestionario se elaboró para recoger datos nacionales disponibles en sus oficinas. En caso de no disponer de dicha información, no es preciso involucrar a sus instituciones. Antes bien, preferimos que nos digan que no disponen de los datos.

Por favor, una vez cumplimentados, envíe los cuestionarios a TrendsIV@eua.be antes del 15 de octubre de 2004.

I. General

1. Número de instituciones de educación superior (IES) en su país:

- a. Número de universidades?
- b. Número de politécnicas o colegios especializados?
- c. Otros?

2. ¿Número de estudiantes de educación superior (incluyendo los del primer curso y los de doctorado)?:

- a. 1999: Número total de estudiantes:
 - i. Porcentaje de estudiantes en universidades:
 - ii. Porcentaje de estudiantes en otras IES:
- b. 2003: Número total de estudiantes:
 - i. Porcentaje de estudiantes en universidades:
 - ii. Porcentaje de estudiantes en otras IES:

3. Índice de continuación de estudios en 2003:

- a. Número de estudiantes matriculados en el primer curso en titulaciones superiores:
- b. Número de estudiantes que terminan el primer ciclo:
- c. Número de estudiantes que se matriculan en el segundo ciclo:
- d. Número de estudiantes que se matriculan en un programa de doctorado:
- 4. Qué cambios legislativos se han hecho relacionados con el Proceso de Bolonia?

II. Concienciación y actitudes sobre Bolonia

5. ¿Hasta qué punto se están poniendo en marcha las Reformas de Bolonia en su país? Por favor, seleccione la respuesta más apropiada

- a. Las Reformas de Bolonia se están ejecutando de forma global y el sistema de educación superior en su totalidad es objeto de examen y reforma.
- b. Ha habido cambios legislativos para crear un marco ajustado a Bolonia, aunque no se han iniciado todas las posibles actuaciones. Se espera que los cambios previstos hayan terminado para el 2010.
- c. Muchos aspectos del Proceso de Bolonia son actualmente objeto de una atención especial. La ejecución completa se realizará conforme lo permite las circunstancias nacionales y de tiempo.
- d. Sólo algunas líneas concretas de actuación son consideradas como relevantes para nuestra situación nacional y estamos llevando a cabo los cambios relevantes.

e. Creemos que no hay necesidad de hacer cambios.

6. ¿Hay dotaciones específicas para la puesta en práctica de las Reformas de Bolonia? Sí/No

a. En caso afirmativo, ¿es suficiente dicha dotación económica?

7. ¿Se están llevando a cabo otras reformas a nivel nacional que tengan incidencia en la educación superior al mismo tiempo que las Reformas de Bolonia? Sí /No

a. En caso afirmativo, ¿cuáles son los principales aspectos de dichas reformas?

III. Reforma de las estructuras y de los planes de estudios, y Mapa de titulaciones

8. Por favor, explique las definiciones que se utilizan a nivel nacional de los siguientes términos:

a. ¿Titulaciones de grado o primer ciclo?

b. ¿Titulaciones de postgrado o segundo ciclo?

9. ¿Existe una fecha límite a nivel nacional para la implantación del sistema de dos ciclos? Sí/No

a. En caso afirmativo, ¿cuál es dicha fecha límite?:

10. ¿Conoce usted el porcentaje de IES de su país que han implantado completamente el sistema de dos ciclos?

11. ¿Existen unos requisitos nacionales para la obtención del título de Doctor? Sí/No

a. En caso afirmativo, ¿cuáles son los principales aspectos de estos requisitos?

12. ¿Entran los actuales estudios de doctorado en los debates sobre reforma de las estructuras? Sí/No

13. Por favor, describa el impacto que previsiblemente vaya a tener la implantación del sistema de dos ciclos en los estudios de doctorado.

14. Titulaciones de postgrado:

a. ¿Existen diferentes «tipos» de titulaciones de postgrado? Sí/No

b. En caso afirmativo, por favor, explique las diferencias:

c. ¿Existen titulaciones de postgrado de orientación profesional que no den acceso a los estudios de doctorado? Sí/No

IV. Sistema de créditos

15. ¿Se utiliza el ECTS en su sistema nacional para los siguientes objetivos:

a. facilitar la transferencia de créditos/estancias de movilidad? Si /No

b. evaluar el progreso de los estudiantes en un programa/institución? Sí / No

16. ¿Existe un sistema de créditos diferente del ECTS en su país?

17. ¿Se utiliza el ECTS como herramienta en la reforma de los planes de estudios? (por favor, seleccione la respuesta más adecuada)

- a. La implantación del ECTS ha provocado una reestructuración y un replanteamiento completo de los planes de estudio en todas las instituciones.
- b. En algunas instituciones y departamentos, los debates sobre el ECTS han provocado una reforma completa de los planes de estudio, mientras que otros lugares se han limitado a superponer los créditos ECTS en sus planes de estudios tradicionales.
- c. La mayoría de las instituciones apenas han emprendido reformas en los planes de estudios.
- d. El ECTS se utiliza sólo para la transferencia de estudiantes y para las estancias de movilidad.
- e. No se utiliza ni el ECTS ni ningún otro sistema de créditos.

V. Calidad

18. En caso de haberse modificado el sistema nacional de acreditación de la calidad, por favor, explique las principales características de dicho cambio.

19. En caso de existir evaluaciones a nivel de institución, ¿en qué áreas se han realizado? (por ejemplo, docencia, investigación, gestión interna, etc.)

VI. Movilidad

20. Indique las fuentes en las que suele obtener información referente la movilidad de estudiantes en su país.

21. Número de estudiantes extranjeros en una IES:

- a. en 1999:
 - i. Número de estudiantes extranjeros europeos:
 - ii. Número de estudiantes extranjeros no europeos:
- b. en 2003:
 - i. Número de estudiantes extranjeros europeos:
 - ii. Número de estudiantes extranjeros no europeos:

22. Personal académico extranjero:

- a. en 1999:
 - i. Porcentaje de PDI extranjero europeo:
 - ii. Porcentaje de PDI extranjero no europeo:
- b. en 2003:
 - i. Porcentaje de PDI extranjero europeo:
 - ii. Porcentaje de PDI extranjero no europeo:

23. Por favor, explique con qué ayuda económica nacional cuenta para la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores.

24. ¿Cuáles son, en su opinión, los principales obstáculos a la movilidad de profesores y estudiantes?

VII. Titulaciones conjuntas

25. *¿Cuál es la situación legal en su país en relación a la posibilidad de que una institución expida un título conjunto?*
26. *En Tendencias III, el interés de la mayoría de los ministerios respecto a la cuestión de las dobles titulaciones era de «importancia media a baja». ¿Ha cambiado esto en los dos últimos años? (Por favor, seleccione la respuesta más adecuada.)*
- Sí, existe mayor interés.
 - Sí, existe menos interés todavía.
 - No, no ha habido cambios en el interés mostrado.
27. *¿Existe información sobre el número de estudios conjuntos en los que participen instituciones de su país? ¿Sobre el número de estudiantes que participan?*

VIII. Empleabilidad

28. *¿Se realiza un seguimiento de los empleos en que trabajan los titulados a nivel nacional, institucional o ninguno de los dos?*
- ¿Qué porcentaje de titulados de grado en busca de empleo a nivel nacional lo consiguen antes de los seis meses de haberse titulado?
 - ¿Qué tipo de información se recoge sobre el destino de los titulados de postgrado?
 - ¿Qué tipo de información se recoge sobre el destino de los egresados doctores?
29. *¿Cómo describiría el grado de conocimiento y/o aceptación entre empresarios de la empleabilidad de los nuevos estudios de grado?*

IX. Salidas profesionales en la investigación

30. *En los debates nacionales sobre la reforma y desarrollo de la educación superior, ¿se presta atención a la formación de investigadores y a las salidas profesionales para investigadores? Sí/No*
- En caso afirmativo, por favor, explique cuáles son las principales cuestiones objeto de discusión:
31. *¿Cuáles son los principales cambios que se han producido en la ayuda pública a la formación de investigadores?*
32. *¿Existe algún tipo de debate a nivel nacional para animar a los empresarios privados a apoyar económicamente e involucrarse más directamente en la investigación universitaria o en la formación de investigadores? Sí/No*
- En caso afirmativo, por favor, describa la situación:
33. *En el contexto de las reformas de Bolonia, ¿ha habido actuaciones a nivel nacional para fomentar la investigación en los niveles de grado y postgrado?*

X. Prioridad de Bolonia

34. En su opinión, ¿cuál es el aspecto más importante de todos en relación al Proceso de Bolonia en su país?

Apéndice 5: Cuestionario de entrevista utilizado en las visitas a instituciones
ASUNTOS QUE HAN DE TRATARSE DURANTE LAS VISITAS A INSTITUCIONES PARA LA ELABORACIÓN DE INFORME TENDENCIAS IV DE LA EUA

Introducción:

Explicación de los objetivos de *Tendencias IV* y de la finalidad de las preguntas realizadas durante las entrevistas: no son para su difusión, sino para servir de guía en las discusiones.

I. Actitud hacia y valoración general de las Reformas de Bolonia

Objetivo: tener una impresión general del grado de conocimiento de / apoyo a las Reformas de Bolonia

1. *¿Cómo describiría el actual grado de conocimiento de las Reformas de Bolonia?*
2. *¿Cómo está respondiendo su institución a dichas reformas? (¿Cómo se ha organizado el proceso de las Reformas de Bolonia en su institución y quiénes son los actores principales?)*
3. *¿Han aportado las Reformas de Bolonia algún valor añadido a su institución o a su oferta educativa hasta ahora?*

PARA EL RECTOR, DECANOS, PROFESORES Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN solamente

4. *¿Se están llevando a cabo otras reformas en su institución?*
5. *¿Cuál es la relación entre dichas reformas institucionales y las Reformas de Bolonia?*
6. *¿Cómo encajan las Reformas de Bolonia en el plan estratégico de la institución?*
7. *¿Financiación de las Reformas de Bolonia? ¿Asignación adicional de fondos internos? ¿Financiación externa? ¿Se han usado incentivos económicos por parte del Estado?*
8. *¿Qué grado de autonomía cree usted que tiene su institución en relación a la puesta en marcha de las Reformas de Bolonia (toma de decisiones, mecanismos de financiación, calendario)?*

II. Reformas de los planes de estudios/Implantación de la estructura de dos ciclos

Objetivo: comprobar el grado de implantación de los 2 ciclos (grado y postgrado) y su incidencia

1. Nuevas estructuras

- a. *¿Existen diferencias entre las áreas en cuanto a la implantación de los dos ciclos?*
- b. *¿Qué porcentaje de estudiantes están matriculados en las nuevas titulaciones de grado y postgrado?*
- c. *¿Qué importancia tiene el nivel de grado? ¿Qué hacen los estudiantes al acabar los estudios de grado (seguir estudiando, ponerse a trabajar...)?*
- d. *Estudios de postgrado: ¿Qué tipos de programas de postgrado oferta su institución?*

(¿A quién van dirigidos?)

- e. ¿Cree usted que la implantación de los dos ciclos tiene consecuencias para el nivel de doctorado?
- f. ¿Han afectado estos cambios estructurales a la movilidad de estudiantes?

2. Docencia/Aprendizaje y evaluación

- a. ¿Qué significa para usted el concepto «resultados del aprendizaje»?
- b. ¿Tiene usted intención de definir los resultados del aprendizaje para cada asignatura, programa de estudios o titulación?
- c. ¿En qué manera se han reestructurado las asignaturas? ¿Existen asignaturas impartidas en módulos o divididas en unidades?
- d. ¿Se utilizan los créditos (ECTS) para la transferencia y/o acumulación?
- e. ¿Qué dificultades ha tenido usted al reestructurar los planes de estudios?

3. Progresión por el sistema:

- a. ¿Puede usted seleccionar a los estudiantes que desean ingresar en sus titulaciones?
¿Existen diferencias en este sentido entre los distintos niveles (grado, postgrado y doctorado)?

III. Reconocimiento de titulaciones y estudios

Objetivo: conocer los mecanismos de transferencia y reconocimiento y definir los retos relacionados con este tema.

- 1. ¿Hay problemas con el reconocimiento de las estancias de movilidad? (sobre todo para los estudiantes)*
- 2. ¿Se utilizan el ECTS u otros créditos a efectos de transferencia? ¿Se producen problemas diferentes según el área de estudio?*
- 3. ¿Se reconocen méritos no académicos o formales? (incluyendo la educación de adultos) En caso afirmativo, ¿cómo se efectúa dicho reconocimiento? ¿Hay un número máximo de créditos no académicos que pueden obtenerse con dicho mecanismo de reconocimiento?*
- 4. ¿Se expide un Suplemento al Diploma a todos los titulados? ¿Existen problemas relacionados con el coste o la lengua?*
- 5. ¿Cuáles son los mecanismos institucionales para el reconocimiento de diplomas de su propio país?*
- 6. ¿Cuáles son los mecanismos institucionales para el reconocimiento de diplomas de otros países?*

IV. Calidad

Objetivo: conocer las actuaciones de las instituciones en relación a los procesos de calidad interna, así como su grado de utilidad; conocer si se conoce el propio concepto de cultura de la calidad interna.

- 1. Mecanismos de seguimiento de la calidad interna: ¿qué mecanismos existen en relación con:*

- a. Actividades de docencia
- b. Actividades de investigación
- c. Rendimiento de los estudiantes
- d. Procesos administrativos
- e. Actividades empresariales
- f. Relaciones externas (locales, regionales, nacionales e internacionales)
2. *¿Cuáles son las competencias de los diversos centros de la institución en relación al seguimiento de la calidad interna?*
3. *¿Con qué frecuencia se hace estos seguimientos y hasta qué punto resultan efectivos para la institución los resultados obtenidos?*
4. *Defina la relación entre los mecanismos internos o institucionales y los externos o nacionales para la acreditación de la calidad.*
5. *(Si dispone de tiempo): ¿Existen partidas presupuestarias destinadas a estos mecanismos de control de la calidad interna? ¿Cómo se financian las actividades?*
6. *(Si dispone de tiempo): ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de los mecanismos internos para la mejora de la calidad?*

V. Relación entre docencia e investigación

Objetivo: comprobar hasta qué punto existen relaciones entre los distintos procesos de reforma institucionales, por ejemplo, entre las Reformas de Bolonia y el plan estratégico institucional para la investigación.

1. Plan estratégico de investigación de la institución

- a. ¿Hasta qué punto tiene la institución una política o plan estratégico bien definido en materia de investigación?
- b. ¿Cómo se gestiona la investigación en la institución y quién es el responsable, particularmente, en los programas de doctorado?

2. Organización de la relación entre docencia e investigación

- a. ¿Participan los estudiantes de grado en actividades de investigación?
- b. ¿Cómo participan los estudiantes de postgrado en actividades de investigación?
- c. ¿Cuál es la proporción en los estudios de doctorado entre investigación y cursos?

3. Principales novedades en la formación de investigadores

- a. ¿Existen estructuras específicas para la formación de investigadores jóvenes, por ejemplo, la creación de escuelas de postgrado o doctorales?
- b. Además de llevar una investigación independiente, ¿aprenden otras destrezas los investigadores jóvenes?
- c. ¿Se está considerando la posibilidad de diseñar itinerarios profesionales para los jóvenes investigadores, fuera y dentro del mundo académico? En caso afirmativo, ¿cómo se organizado dicho apoyo?

Apéndice 6: Tabla 1 – Otras reformas nacionales actuales

PAÍSES	REFORMAS
Alemania	Reforma del sistema salarial del profesorado. Reforma del período de de formación mínimo para científicos jóvenes (profesores «junior»), disminución esencial de la financiación de la educación superior, reforma de la normativa sobre captación de estudiantes y proceso de selección.
Austria	La Ley de Universidades de 2002 ha cambiado el estatus legal de las estructuras de organización y gobierno, así como de la financiación de las universidades públicas. También están previstos para 2007 algunos cambios en la organización de los colegios de formación de profesores.
Bélgica (flamenco-parlante)	Se va a revisar el sistema de financiación de la educación superior, nuevo contexto de asociaciones (cooperativas integradas por universidades y las instituciones superiores denominadas «hogescholen»).
Bulgaria	Cambios legislativos, relacionados principalmente con las titulaciones de grado.
Chequia	Cambios en el sistema de financiación para permitir los cambios estructurales del sistema de educación superior y lograr una mayor eficiencia en el seno de la financiación estatal por parte de las IES.
Dinamarca	Reforma de la gestión en las universidades. Interés político en la investigación y en el objetivo de Barcelona de destinar un 3% del PIB en investigación.
Eslovaquia	Reformas en las áreas de ciencia y tecnología.
Eslovenia	El ministerio ya ha cambiado sustancialmente el sistema de educación primaria (que pasa de ocho a nueve cursos). También está previsto reformar el sistema de educación secundaria. En 2004 se introdujo el método de financiación de IES de «pago único» basado, en parte, en el número de estudiantes matriculados y en el de titulados de las diferentes facultades.
España	Carreras docentes universitarias. Habilitación y acreditación de catedráticos y profesores Creación de Agencias de Acreditación de la Calidad, tanto a nivel nacional como regional.
Finlandia	Debate sobre la estructura de dos ciclos en un sistema de educación superior dual (universidades y politécnicas).
Grecia	Nueva evaluación del sistema nacional de exámenes para el ingreso en educación superior.
Hungría	Sistema completamente nuevo en la dirección de instituciones, mayor autonomía, sustitución del antiguo sistema binario por uno lineal, disminución de las diferencias entre universidades y escuelas/politécnicas.
Italia	Las áreas de artes y música son objeto de una importante reforma actualmente, iniciada en 1999 con la Ley 508 de creación de un sistema de educación superior avanzada y especialización en artes y música («Sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale»), conocida como sistema AFAM.

Letonia	Cambio en los criterios de admisión en las IES: la selección se realiza según los resultados obtenidos por el estudiante en los exámenes nacionales de fin de bachillerato. Normativa y requisitos más estrictos para la contratación de profesores en las nuevas IES.
Lituania	Modernización de la educación secundaria.
Países Bajos	Nueva Ley de Educación Superior de 2007.
Noruega	Proyecto Nacional de Reforma de la Calidad: sistema de financiación basado en los resultados; introducción de un sistema de «contrato» entre estudiante e institución válido durante toda su carrera. Nueva ley para las IES, tanto públicas como privadas, en vigor desde marzo 2005 y que afecta principalmente al sistema de gestión institucional.
Polonia	Ley sobre las Normativas de Financiación de las Ciencias: fortalecimiento del ministerio en materia de política científica y promoción de la innovación; apoyo a la investigación por parte de entidades privadas (incluso extranjeras).
Reino Unido	Ley de Educación Superior (introducción de un sistema de tasas académicas variables), Resolución Gubernamental sobre Títulos Universitarios (supone modificar los requisitos para la expedición de un título universitario).
Suecia	Debates en varias áreas: principios para la asignación de recursos a las instituciones, seguimiento de la correspondencia entre las necesidades profesionales de la sociedad y las titulaciones ofertadas, requisitos necesarios para ingresar en las IES, planes de estudios de los últimos años de educación secundaria.
Suiza	Debates sobre la manera de simplificar la compleja distribución de competencias y de crear el marco legal para una mejor cooperación entre todos los responsables de la educación superior (gobierno federal y cantones).

Apéndice 7: Tabla 2- Valor añadido de las Reformas de Bolonia

Presentado en orden decreciente de frecuencia de respuestas

Posibilidad de participar en el proceso de autorreflexión para la revisión de la docencia y de los planes de estudios, lo cual llevará a un diseño totalmente nuevo de los planes de estudios o a un nuevo impulso a una reformas necesarias desde hace tiempo

- racionalización de la antigua oferta de asignaturas
- implantación de la docencia y aprendizaje basados en las competencias mayor flexibilidad en los itinerarios de aprendizaje y en las elecciones de los estudiantes, enfoque más orientado hacia el estudiante

Internacionalización

- Internacionalización de los estudios
- Aumento de la movilidad
- Mejora de la comunicación internacional

Oportunidad para ubicarse ventajosamente en cuanto institución

Fomento de la interdisciplinaridad, así como del debate, comparación y puesta en marcha de las medidas entre facultades

Mayor competencia entre los diferentes tipos de institución

Mejora de la orientación y cooperación en investigación

Mejora de la cultura de la calidad; mayor grado de conciencia sobre la necesidad de aumentar el nivel de autonomía de la institución

Mejor comprensión de la universidad en su conjunto

Mayor implicación del profesorado en la vida institucional

Posibilidades de mayor intercambio entre instituciones

Mejora de la transparencia intrainstitucional

Mejora del proceso de orientación de nuevos estudiantes y de servicios para estudiantes

Mayor grado de cooperación entre universidades de una misma nación o región

Disminución del número de abandonos de estudios, análisis en todos los niveles sobre la forma de hacer más eficiente el paso de los estudiantes por varias instituciones

Posibilidad de que los titulados puedan volver a la universidad tras un período laboral; mayores facilidades para el aprendizaje permanente

Evaluación temprana y más distribuida en el tiempo, en lugar exámenes anuales finales

Mayor grado de transparencia como resultado de la implantación del ECTS y del Suplemento al Diploma

Mejora de la empleabilidad (también internacional) de los estudiantes

Posibilidad de seguir estudiando en un segundo ciclo de otra universidad

Creación de Titulaciones dobles o conjuntas

Debate más intenso sobre cuestiones de calidad en las facultades

(Fuente: datos de *Tendencias IV*)

Apéndice 8: Tabla 3 – Financiación externa del Estado para las reformas de Bolonia, según instituciones y conferencias nacionales de rectores

PAÍS	FINANCIACIÓN APORTADA PARA LAS REFORMAS DE BOLONIA, SEGÚN INSTITUCIONES Y CONFERENCIAS DE RECTORES
Alemania	Sí, existen algunas medidas de apoyo (por ejemplo, el gobierno financia la creación del Centro de Competencias de Bolonia durante el período / 2004-2007/ financiación de proyectos relevantes para las titulaciones de grado)
Austria	Ninguna
Bélgica (flamenco-parlante)	Sí, algo (pero no suficiente) por ejemplo, financiación durante tres años por parte del gobierno para la ejecución del plan de desarrollo de la educación (2003-2006)
Bélgica (francófona)	Ninguna (según las instituciones/ información no disponible para las Conferencias de Rectores)
Bulgaria	Ninguna
Crecia	Ninguna
Chequia	Ninguna según la institución. Según la Conferencia de Rectores se proporcionó alguna financiación a través de los Programas de Desarrollo (iniciados en 2000), pero sigue habiendo necesidad de mayor financiación.
Dinamarca	Ninguna
Eslovaquia	Ninguna
Eslovenia	Ninguna
España	No se recibe ninguna financiación del gobierno central. Ayudas económicas limitadas de los gobiernos regionales.
Estonia	Sí, pero insuficiente (a pesar de los planes iniciales)
Finlandia	Sí, alguna, para el sector de las universidades. No hay financiación adicional para el sector de las politécnicas.
Francia	Ninguna (incluso hay reducciones de la financiación normal)
Grecia	Ninguna según la institución. Según la CNR sí la hay, pero no es suficiente.
Hungría	Ninguna (incluso hay reducciones en los presupuestos normales)
Irlanda	Sí, a través de la Autoridad para la Educación Superior. También hay financiación de proyectos relacionados con los estudios de grado a nivel nacional. (La conferencia de rectores no nos ha facilitado ningún tipo de información.)
Italia	No hay financiación gubernamental para la puesta la puesta en marcha de las reformas. Existe financiación gubernamental para proyectos relacionados (durante un período de tres años) Otras fuentes de financiación: Fondos Sociales Europeos y la Región
Letonia	Sí, existe financiación, si bien insuficiente, mediante fondos estructurales
Lituania	Ninguna
Países Bajos	Sí, alguna financiación para el sector universitario (para la puesta en marcha de la estructura Grado-Postgrado) No hay financiación adicional para las instituciones de educación profesional
Noruega	Sí, suficiente (el gobierno prometió financiar totalmente las reformas)

Polonia	Ninguna
Portugal	Ninguna (según las instituciones / información no disponible de la Conferencia de Rectores)
Reino Unido	Ninguna
Suecia	Ninguna
Suiza	Sí, alguna financiación (del gobierno federal), pero insuficiente

(Fuente: datos de *Tendencias IV*)



Copyright © 2005, European University Association

Todos los derechos reservados. La información contenida en esta publicación puede utilizarse y copiarse libremente sin ánimo de lucro, a condición de que se reconozca la fuente.

(© European University Association).

Se pueden solicitar copias de esta publicación: 20€ por copia. Para información sobre pedidos, póngase en contacto con publications@eua.be o escriba a:

European University Association asbl

Rue d'Egmont 13

1000 Bruselas, Bélgica

Tel: +32-2 230 55 44 - Fax: +32-2 230 57 51

Existe una versión electrónica de este informe en www.eua.be

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea en el marco del Programa Sócrates.

El contenido de este informe no refleja necesariamente la opinión de la Comunidad Europea, que declina toda responsabilidad al respecto.