

## **IMPLICACIONES ESTRATÉGICAS PARA LAS UNIVERSIDADES Y RESULTADOS DEL ESTUDIO «TRENDS IV»**

**SYBILLE REICHERT**

Codirectora del estudio «Trends IV» para la EUA de este año en Glasgow  
(30 de Marzo de 2005)  
y la Conferencia de Ministros Europeos de Educación en Bergen  
(Mayo de 2005)

Buenos días señoras y señores.

En primer lugar quisiera darles las gracias por brindarme la oportunidad de estar aquí hablándoles en este lugar fantástico de Europa que no conocía acerca del Proceso de Bolonia y de la implementación en las universidades.

Me gustaría presentarles los resultados de un estudio comparativo realizado recientemente con Christian Tauch, en el que hemos intentado centrarnos en los retos a los que las instituciones, sobre todos las Universidades, se enfrentan para implementar las reformas de Bolonia.

Como quizá ya saben, el proceso de Bolonia, originaria y esencialmente, era algo intergubernamental, es decir, una serie de Ministros de Educación se comprometieron a

llevar a cabo una serie de reformas esenciales para poder crear una cierta comparabilidad entre las estructuras universitarias y curriculares en Europa. Pero a su vez, para que estas nuevas estructuras se convirtiesen en una realidad, las universidades tenían que implementar esas ideas, llevarlas a la práctica.

Por lo tanto, teníamos que pasar de una perspectiva intergubernamental, de gobiernos que intentan ver hacia dónde ir, hacia una perspectiva de la Universidad para poder dar sentido a esas reformas. Por ello, realizamos un estudio para la Asociación Europea de Universidades analizando cuáles son los problemas a los que se enfrentan las universidades en el momento de afrontar esas reformas.

Analizamos 29 de los 40 países de Bolonia y visitamos 62 universidades, entrevistando a todo tipo de grupos: rectores, profesores, estudiantes, administradores... para ver cuáles eran las tensiones que provocaban estas reformas esenciales.

Como recordatorio muy breve, ya que creo que todos conocen o están familiarizados con los objetivos de Praga y de Bolonia, voy a resumir, muy rápidamente, las líneas de acción seguidas y qué datos nos interesaban realmente de las universidades.

#### **Objetivos de Praga y Bolonia**

- Estructura de grado comunes (Licenciatura y Master).
- Establecimiento de instrumentos para incrementar la transparencia: ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) y Suplementos de Diploma.
- Reconocimiento de titulaciones extranjeras y períodos de estudio en el extranjero.
- Promoción de programas conjuntos con contenidos europeos.
- Promoción de la movilidad.
- Cooperación en el aseguramiento de la calidad.
- Promoción de la educación y formación permanente.
- Dimensión social de la educación superior como bien público y responsable.
- Papel significativo de las instituciones de educación superior en este proceso.
- Cooperación con el Espacio Europeo de Investigación, promoviendo estudios doctorales.

La parte quizás más conflictiva es el curriculum, las nuevas estructuras de títulos que se crearán, y sobre todo las titulaciones de Master y las de maestría, que podrían ser nuevas en Europa.

Todos hemos oído hablar de los ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) y de los suplementos de diplomas como instrumentos para aumentar la transparencia y el reconocimiento cuando se intenta pasar de una institución a otra. El reconocimiento es el objetivo, es decir, reconocer los títulos extranjeros o de periodos de estudio en el extranjero para poder, de la forma más suave, pasar de un país a otro y de una institución a otra.

Tampoco deberíamos olvidar que existe otro objetivo en el proceso de Bolonia que sería el de promover la creación de programas conjuntos, especialmente con contenidos europeos. Existen otros objetivos como la promoción de la movilidad —ese sería uno de los objetivos esenciales— y la cooperación en la evaluación, con el objetivo de garantizar la calidad a pesar de los distintos sistemas de evaluación, que debemos incluir y que permiten que esa garantía de la calidad sea algo más transparente.

Una línea de acción que a veces se olvida y que se añadió después en Praga, es decir, después de dos años del comienzo del proceso, es la promoción del aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida, que se supone que es algo esencial para todas esas reformas.

Otra dimensión que se añadió en Praga fue la idea de proteger la dimensión social de la educación superior, viéndola como un bien público del que, por supuesto, el Estado es responsable. Por último, se subrayó también que las instituciones de educación superior y los estudiantes tienen que jugar un papel esencial a la hora de dar forma a todas estas reformas.

Por último, se acordó en Berlín, hace 2 años, que todo este proceso de reformas de Bolonia, centradas en la educación, debería también estar unido al Espacio Europeo de Investigación. Efectivamente, la Universidad y la investigación tienen que estar unidas, y es esencial no centrarse solamente en la dimensión educativa, sino prestar atención también a la investigación y cómo estas reformas están entremezcladas.

**¿Qué están haciendo las universidades para enfrentarse a todas estas reformas y dar un sentido a lo que los gobiernos les han encomendado?, es decir, ¿cómo pasar de este compromiso nacional hasta una realidad institucional?**

Este proceso comenzó a partir de un compromiso nacional, que es el que acabo de describir. Pero también en nuestro estudio hemos visto que, incluso en este punto, durante

2005, la mayoría de las universidades todavía pensaban que la legislación nacional lo que está haciendo es debilitar su autonomía, es decir, creen que el grado hasta el cual ellas, por sí mismas, tienen posibilidad de dar forma a esas reformas se ve debilitado por, precisamente, esa libertad limitada que les dan a veces los gobiernos nacionales o regionales para poder seleccionar a sus estudiantes, para poder construir o elaborar su currículum, para tomar decisiones acerca de a quién contratar y para decidir la definición de títulos. Como consecuencia de ello, las universidades se ven muy limitadas en muchas ocasiones y en muchos de los países europeos que han suscrito la Declaración de Bolonia.

Pero lo que aún plantea más problemas es la falta de recursos a nivel nacional para ayudar a las instituciones a llevar a cabo estas reformas. Hemos visto que de los 40 países firmantes de Bolonia solamente 6 de ellos tienen algún tipo de apoyo institucional para llevar a cabo estas reformas. Es cierto que existen procesos a nivel nacional, ejercicios de coordinación, que se llevan a cabo a nivel institucional; pero donde tienen que suceder las reformas, hay muy poco apoyo: solamente 6 países lo reciben.

Es sorprendente por lo tanto que las reformas de Bolonia se hayan convertido en una parte integrante de la estrategia institucional en la mayor parte de las universidades visitadas por nosotros. Sorprendente porque esperábamos que, dado que todo el proceso había comenzado de arriba hacia abajo, persistiría en las universidades quizá un poquito más la resistencia que encontramos hace 2 años. Por el contrario, vimos que en la mayoría de las universidades se analiza, desde una perspectiva propia, cómo sacar el mayor rendimiento de la situación, combinando las reformas de Bolonia y buscando el método más adecuado para solucionar los problemas.

Hemos observado frecuentemente cómo las instituciones, independientemente de las reformas de Bolonia, ya habían conseguido identificar ciertos problemas referidos a la enseñanza y la metodología. Por ello, cuando llegaron las reformas de Bolonia y se les impusieron, intentaron buscar el denominador común entre lo que ellos querían reformar, por un lado; y lo que, por otro lado, las reformas de Bolonia sugerían que había que reformar. Así, hemos visto cómo bastantes rectores y decanos nos decían que en realidad Bolonia les había facilitado las cosas, impulsando reformas que ya ellos antes habían decidido llevar a cabo, y esto fue para nosotros un resultado inesperado y positivo.

A su vez, el papel de los profesores había sido, hasta ese momento, algo sobre lo que no se debatía, ya que en los dos últimos años estaba todavía el debate centrado a nivel nacional y entre los distintos líderes y/o rectores. Pero ya en el año 2005 vimos cómo los profesores sí que eran muy conscientes de las reformas de Bolonia. No solamente conscientes, sino que además ya se encontraban en proceso de abordarlas, de aceptarlas y de

Bologna Scorecard

Country	Quality Assurance				2-cycle			Recognition			Total score			
	1 Develop	2 Elements	3 Students	4 Internat	5 Score QA	6 Implement	7 Enrolment	8 Access	9 Score 2 cy	10 Dip. Supp.		11 Lisbon	12 ECTS	13 Score Rec
1 Albania														
2 Andorra														
3 Austria														
4 Belgium Flemish														
5 Belgium French														
6 Bosnia Herzegovina														
7 Bulgaria														
8 Croatia														
9 Cyprus														
10 Czech Republic														
11 Denmark														
12 Estonia														
13 Finland														
14 France														
15 FYROM														
16 Germany														
17 Greece														
18 Holy See														
19 Hungary														
20 Iceland														
21 Ireland														
22 Italy														
23 Latvia														
24 Liechtenstein														
25 Lithuania														
26 Luxembourg														
27 Malta														
28 Montenegro														
29 Netherlands														
30 Norway														
31 Poland														
32 Portugal														
33 Romania														
34 Russia														
35 Serbia														
36 Slovakia														
37 Slovenia														
38 Spain →														
39 Sweden														
40 Switzerland														
41 Turkey														
42 UK - Eng,Wales,NI														
43 UK - Scotland														
Scores for criteria														

asumirlas en la mayor parte de las universidades y países. Para ello, se habían puesto a trabajar con ellas, intentando redefinir sus cursos, analizando qué curso y cuándo había que ofrecerlo, por lo que todos los sectores estaban ya implicados. Pero es cierto que, en un par de países, no se había adelantado o avanzado tanto.

Al mismo tiempo, mientras hacíamos el estudio, hubo también una serie de informaciones nacionales u oficiales acerca de cómo los distintos países habían ido evolucionando en lo que respecta a las acciones clave del proceso de Bolonia.

En lo que respecta a las reformas, y según datos oficiales, España era uno de los países en los que las reformas no habían progresado demasiado todavía en comparación con la media, encontrándose detrás de países como Holanda, Noruega, Islandia, Irlanda, Austria, República Checa, Dinamarca, Liechtenstein y Letonia que, según los datos, habían avanzado mucho. En cualquier caso, hay que reconocer que tampoco se sabe muy bien cómo se concretan esos avances a nivel institucional.

Antes de centrarnos en el punto más problemático de las reformas de Bolonia para la mayor parte de las instituciones, me gustaría compartir con ustedes algunos de los hallazgos sobre la introducción del programa de licenciatura, para que tengan una idea de dónde están las universidades.

## **Estructuras de licenciatura**

### **• La licenciatura nivel 1**

La Declaración de Bolonia no limita el número de años que se tienen que dedicar a una licenciatura pero es verdad, no obstante, que la idea de que tiene que ser «3+2» se ha ido imponiendo en el debate, a pesar de no existir ninguna prescripción de que tenga que ser así. Bastantes instituciones nos decían incluso que, una vez que existe la posibilidad de tener distintos modelos, según las necesidades de los programas individuales, es necesario un marco general que incluyera todo ello, defendiendo, por ejemplo, que la duración general de la Licenciatura más el Master no debía exceder los 5 años, si lo contamos en años: 3+2.

En la reforma se reconoce la relevancia de estos títulos en el mercado de trabajo como esencial. Sin embargo, estas titulaciones de 3 años, que siguen siendo importantes en el mercado laboral, se perciben como algo problemático, ya que los profesores consideran que 3 años es demasiado poco tiempo y que por ello se producirá una disminución del nivel académico. Efectivamente, 3 años es poco tiempo para obtener una licenciatura y unos estudios que permitan acceder al mercado del trabajo. Esta cuestión plantea problemas en algunos países, pero en otros países no, pero lo que sí podemos afirmar es que el debate se centra en la duración, y no tanto en los resultados académicos y que existe un gran debate en Europa sobre la utilidad de una licenciatura en relación a las necesidades del mercado laboral.

Cuando hablamos de la implementación de estas reformas curriculares surge otro problema ya que, en ocasiones, las universidades o los sistemas nacionales que tenían ya

anteriormente licenciaturas largas, y que posteriormente han evolucionado a este sistema de licenciatura-Master, lo que hacían simplemente era comprimir todo lo de cinco años en tres. De esta manera, los pobres estudiantes y los pobres profesores que están intentando aprender y enseñar según el nuevo modelo se enfrentaban a un programa totalmente sobrecargado, y ello implicaba también que el tiempo para la curiosidad individual de los estudiantes también se reducía.

Otra cuestión a debate viene determinada por la disparidad de las licenciaturas frente a la misma duración que dedica este modelo a todas ellas, ya que existe cierta preocupación de que en algunas disciplinas 3 años sean demasiado pocos, y por ello demandan más autonomía en el diseño de sus programas de licenciatura.

### • **La licenciatura nivel 2**

También me gustaría añadir algo esencial sobre los Masters. En primer lugar hay que hacer una diferenciación entre países, ya que existen grandes diferencias. En Reino Unido, Irlanda, Letonia, Lituania y Turquía los licenciados son bien aceptados en el mercado de trabajo. Sin embargo, en la mayoría de los países, gran parte de los alumnos de educación superior se sienten mal informados sobre el valor de su licenciatura y prevén hacer un Master, en ocasiones con el apoyo de los profesores.

Por otra parte, el énfasis dado a la empleabilidad ha provocado que algunas universidades teman la competencia de las Escuelas Politécnicas, ya que las licenciaturas de las Escuelas Politécnicas pueden resultar más atractivas para los empleadores, ya que proporcionan experiencia práctica. Por ello, algunos quieren ver las licenciaturas como una base sobre la que se reorientará a través del Master, frente a una mayor confianza de las Escuelas Politécnicas.

Todo esto pone de manifiesto que el diálogo entre las instituciones de educación superior, los gobiernos y empleadores es insuficiente para dar a las licenciaturas mayor credibilidad.

Sobre los estudios de Master, existe una gran variación de duración entre países, y a su vez una tendencia a crear demasiados programas de Master, sin estrategia institucional.

Para concluir, diremos que se ha observado cierta preocupación en los estudiantes al temer que la financiación del Estado quizás empezase a desaparecer. Si los programas de licenciatura comienzan a ser la plataforma desde donde los estudiantes pasan al mercado

laboral, algunos gobiernos nacionales empiezan a debatir sobre hasta qué punto tienen que financiar el nivel de Master. Esto provoca una inquietud muy importante tanto para los estudiantes y profesores como para todo el sistema, y constituye quizá el debate más candente y controvertido en la mayor parte de los países que hemos visitado.

### **El acceso a la educación superior, el progreso a través del sistema**

En primer lugar, sobre el acceso a las licenciaturas hemos visto que en muchos países no es posible una selección real, y todos los poseedores de unas calificaciones oficiales tienen que ser admitidos. Algunas HEI (Instituciones de Educación Superior) están preocupadas de que ello debilite su competitividad a nivel europeo.

Por otra parte, en el acceso a programas de Master la mayoría de las HEI pueden seleccionar los candidatos, pero con limitaciones en muchos casos.

A su vez, la admisión al doctorado, en muchos, aunque no todos los países, depende directamente de las HEI. Sin embargo, en un pequeño número de países no existe ninguna selección, ni para el Master ni para el doctorado. A pesar de ello, cada vez más HEI quieren seleccionar los alumnos según su perfil institucional y sus niveles de calidad.

### **Retos para las instituciones: hacia unas estructuras comparables**

Entre los retos que hemos podido sacar en conclusión de este estudio, mencionaremos, de forma muy breve, los siguientes:

- Encontrar una definición sobre las licenciaturas compatible para todos los países y académicamente viable, describiendo los resultados académicos.
- Aprovechar la oportunidad para una reforma curricular de mayor alcance.
- Poner en práctica el eslogan «camino flexible para el aprendizaje», usando estructuras modulares y ECTS para reforzar esa flexibilidad.
- Seleccionar áreas para fijar objetivos (Masters, relaciones con el mundo investigador...).
- Definir los procedimientos de selección y reconocimiento.



- Adaptar los procesos administrativos e incrementar el profesorado para satisfacer las nuevas necesidades.
- Contribuir a reflexiones y decisiones sobre el papel institucional y su articulación/comunicación con el «mundo exterior».

### **Los ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos)**

Brevemente mencionaremos algunas cuestiones sobre los ECTS<sup>1</sup> que hemos tenido oportunidad de observar en los diferentes países europeos. La mayoría de las HEI han implementado los ECTS con el objetivo tanto de acumulación, como de transferencia. Otras, por el contrario, trabajan sobre los ECTS concentrándose en la acumulación, para realizar una transferencia de créditos posterior. Ocasionalmente, se han observado ciertas reservas sobre los criterios y niveles de los ECTS, así como en la escala para graduarlos. Otra de las cuestiones aún pendientes es la evolución entre horas lectivas y el trabajo a desarrollar por el alumno y cómo asesorarle en ese trabajo. Los ECTS, como instrumento de transferencia, pueden provocar además algunos problemas en las profesiones reguladas, debido a la existencia de estrictas directivas sobre su currículo. Para finalizar sobre esta cuestión, diríamos que el debate y un consenso creciente sobre los marcos de calificaciones podrían contribuir a encontrar un enfoque más coherente sobre los ECTS en Europa, en términos de trabajo y niveles.

### **La evaluación de la calidad**

A continuación me gustaría analizar la **garantía de la calidad**, el aseguramiento y mejora de la calidad. Actualmente existe un gran debate sobre cómo hacer que estos sistemas sean más comparables, más compatibles, con puntos de referencia, niveles y criterios en común. En las instituciones y universidades lo que hemos visto

---

<sup>1</sup> Nota del editor: en el Espacio Europeo de Educación Superior se va a implantar el crédito europeo (ECTS) como unidad de medida en las enseñanzas, y sustituto del actual crédito. El Real Decreto 1125/2003 establece, entre otras cuestiones, la definición y la valoración del crédito ECTS (European credit transfer system). El crédito ECTS tendrá una valoración de entre 25 y 30 horas contando las horas de clases teóricas y prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a seminarios y trabajos y las horas de preparación y realización de examen. La característica más significativa del crédito ECTS, es que no valora únicamente las horas de clase sino el esfuerzo efectivo que tiene que realizar el estudiante para superar la asignatura. A partir de la publicación de este Real Decreto, las universidades pueden empezar a poner en funcionamiento estas medidas, aunque el plazo límite está establecido para el año 2010. (Fuente, Universia).

es que había un llamamiento, no nos decían «por favor no limiten ese debate a los procedimientos de la calidad», sino que nos decían: «por favor, tengan en cuenta el contexto global de mejora de la calidad y todos los métodos que tenemos para mejorar la calidad».

Lo que se pudo percibir en todos los grupos de las universidades: rectores, estudiantes, profesores... es que todos ellos sentían que las instituciones sí que habían avanzado a la hora de identificar los problemas, a la hora de diseñar o abordar los problemas, pero después se enfrentaban a limitaciones financieras para poder llevar a cabo los cambios. Así que, aunque todos hablaban de evaluación o de garantía de la calidad en su contexto nacional, las universidades por sí solas, aún sabiendo que tenían que cambiar y cómo cambiarlo, no tenían recursos para llevar a cambio los cambios. Ciertamente, se hablaba muchísimo de la calidad, pero para las universidades no se estaba hablando de una verdadera mejora de la calidad, puesto que carecían de recursos suficientes.

Sobre los retos que en el futuro podrían presentarse para esta garantía de calidad cabe hacer una diferenciación. Por una parte, a nivel institucional, el reto está en garantizar la calidad sin que las mejoras supongan un coste y una carga administrativa desproporcionados. Para ello deberá desarrollarse la garantía de calidad interna de forma coherente, utilizando todas las sinergias posibles. Por la otra, entre los organismos nacionales, el reto será crear transparencia, intercambio de buenas prácticas, pero sobre todo criterios comunes suficientes para permitir el reconocimiento mutuo de los principios y procedimientos sin socavar la competitividad en sus sentido más positivo.

### **Objetivos de Bolonia y sus consecuencias en el perfil universitario europeo**

Quisiera a continuación hablar de la importante relación entre estas reformas educativas y la definición de qué son las universidades y para que están ahí, incluyendo la investigación. Cuando analizamos las relaciones que existen entre las reformas de Bolonia y la dimensión investigadora de las universidades, vimos cómo en primer lugar los nuevos currículos habían cambiado, evolucionado en algunos países, ya que el tiempo que se dedicaba a investigación se producía a nivel de Master. Es decir, antes había más tiempo para la investigación, pero ahora con la licenciatura-Master, y dado el poco tiempo existente, los licenciados no tienen muchas veces casi posibilidades de investigación y por ello se traslada al Master. A su vez, nos hablaban de que la mayor parte de los profesores, debido a la atención adicional que necesitaban para la docencia y al mayor tiempo necesario también para el asesoramiento, ya que estamos

hablando de un aprendizaje flexible, con tutorías, tenían menos tiempo para la investigación. A pesar de ello, no se contrataba más personal ni siquiera para investigación, así que el profesorado tenía que trabajar más, hasta un límite desconocido hasta entonces, para implementar las reformas, y al mismo tiempo realizar otras tareas adicionales como el asesoramiento, tutorías.... Ello les impedía, por ejemplo, dedicar ese tiempo a la investigación o a otras tareas.

Para concluir, me gustaría hablar del efecto del nivel institucional en general. Me ha parecido muy interesante observar que el debate en torno a las reformas dentro de las instituciones refuerza la comunicación entre todos los sectores, es decir, personas de distintas Facultades tenían que reunirse para hablar, discutir los nuevos programas o directrices, las líneas a seguir; y muchas veces, esto tenía como resultado una nueva cooperación, incluso para investigación. Por ello muchos nos decían que uno de los beneficios a nivel personal de las reformas de Bolonia había sido la posibilidad de participar en más programas interdisciplinarios a nivel de Master y encontrarse en ellos con profesores de otras Facultades que no conocían hasta entonces.

Para finalizar, si queremos resumir los elementos exitosos que hacen de las reformas de Bolonia un ejercicio de mejora de la calidad de las instituciones, podríamos hablar de varios factores.

Obviamente ha sido muy difícil poner todas estas reformas en marcha junto con otras reformas gubernamentales, que había que aplicar al mismo tiempo. Los profesores, decanos y rectores estaban ocupados llevando a la práctica las otras reformas, así que les costaba mucho sacar el mejor partido a las de Bolonia, lo que a veces planteaba problemas.

Si una institución ya era consciente de sus propios problemas con respecto a la educación y a la docencia, era más fácil adoptar las reformas de Bolonia como propias.

Si la comunicación institucional ya era buena dentro de la institución, era más fácil aplicar estas reformas puesto que se facilitaba la implicación de todos los sectores. Efectivamente, si existe una buena comunicación horizontal en la Universidad, resulta más sencillo reunir a la gente y pensar en común acerca de cómo sacar el mejor provecho de las reformas. Por otra parte, con las reformas, mejoró la comunicación institucional en muchas ocasiones.

El «Timing», el tiempo, es también un importante factor de éxito. Si la gente tuviera demasiada prisa, no se podrían utilizar estas reformas para mejora de la calidad,

ya que se estaría trabajando a nivel superficial en lugar de sacar lo mejor de todo este proceso.

Otra cuestión decisiva es el apoyo financiero nacional para las reformas de Bolonia. El apoyo financiero con que contaban algunos países facilitó mucho las cosas y representó también un incentivo muy importante para los profesores, que disponían de un poco más de tiempo pagado por los gobiernos nacionales.

Y por último, y de forma muy importante, hay que tener en cuenta la autonomía de las instituciones, esencial a la hora de hacer exitosas estas reformas: cuanto más autónomas fuesen, mayor era su confianza de que podían utilizar estas reformas para mejorar su calidad.

Para resumir lo dicho hasta ahora habría que hablar de ciertos retos sistemáticos que las reformas de Bolonia han puesto sobre la mesa para las universidades. Uno de esos retos sistemáticos y elemento central de la reforma curricular en la mayor parte de las instituciones, es cómo dar sentido al aprendizaje centrado en los estudiantes, cómo definir el aprendizaje de los estudiantes desde el punto de vista que necesitan los estudiantes y teniendo en cuenta los diferentes contextos a los que se enfrentan los estudiantes.

A su vez, por las reformas de Bolonia, los programas son cada vez más compactos, y este es un problema que tenemos que abordar: cómo realizar estas reformas dedicando tiempo para el estudio independiente.

Existe también una diferenciación bastante confusa entre las universidades y otras instituciones de enseñanza superior por esa empleabilidad de la que ya hemos hablado antes. En estos momentos se está produciendo un debate en toda Europa respecto a cómo estos dos tipos de instituciones se relacionan entre sí y por último, tal y como dije antes, está la amenaza de retirar esa financiación del Estado a los Master, para dedicarlo sobre todo a las licenciaturas.