

revista de **E**DUCCIÓN

NÚMERO EXTRAORDINARIO 2008

Tiempos de cambio universitario en
EUROPA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



Tiempos de cambio universitario en EUROPA

revista de EDUCACIÓN

Número Extraordinario 2008

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Instituto de Evaluación

C/ de San Fernando del Jarama, 14

28002 Madrid

Teléfono: +34 91 745 92 00

Fax: +34 91 745 92 49

revista.educacion@mec.es

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio

www.mepsyd.es

Suscripciones y venta: publicaciones@mec.es

Catálogo general de publicaciones oficiales

www.060.es

Edición completa en

www.revistaeducacion.mec.es

Fecha de edición: 2008

NIPO: 651-08-003-9

ISSN: 0034-8082

Depósito Legal: M.57/1958

Ilustración: J. Siemens

Diseño: Dinarte S.L.

Imagen de la cubierta:

Anayita, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca

Banco de imágenes del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) www.cnice.mec.es

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L.

Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Eva Almunia Badía
Secretaria de Estado de Educación y Formación

VOCALES/MEMBERS

Rosa Peñalver Pérez
Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial

Miguel Soler Gracia
Director General de Formación Profesional

Javier Vidal García
Director General de Ordenación del Sistema Educativo

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de
Formación del Profesorado

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General
de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación
Educativa (CNICE)

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

EDITORA JEFE/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia);
Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca);
Juan Manuel Moreno Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial);
Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla); *Sebastián Rodríguez Espinar*
(Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO);
Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Fernando Castro Vega
Cristina Jiménez Noblejas
Nuria Manzano Soto (apoyo al proceso editor)
Beatriz Pinto González (Página web)
Gúdula Pilar García Angulo (coordinadora del diseño de la portada)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO. Jerusalem University); *Abdeljalil Akkari*
(Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); *Mark Bray* (Director,
International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of
Advisory Board, Comparative Education Journal);
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); *Andy Hargreaves*
(Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal
of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International
Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA);
Felipe Martínez Rizo (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la
Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands.
INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and
Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona);
Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada);
Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps
(U. Autónoma de Barcelona); Colectivo loé (Madrid); César Coll
(U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita
(U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga);
Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Angeles Galino
(U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria
(U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán
(U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador
(U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela.
Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma
de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias
(U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid);
Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención
Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez
Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma
de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona);
Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de
Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La
Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel
Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos españolas*: BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y CEDUS (Centro de Documentación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras*: The Social Sciences Citation Index (SSCI), LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International

Political Science Abstracts), IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).

- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; Centre National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education and Science. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.mec.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *Spanish databases:* BEG (GENCAT), ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y CEDUS (Centro de Documentación Universitaria).
- *Foreign databases:* The Social Sciences Citation Index (SSCI), LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST (Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National Catalogues*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *International Catalogues*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions and judgements maintained by authors.**

Tiempos de cambio universitario en Europa Times of university change in Europe

Presentación: Francisco Michavila	15
 Renovación de la Oferta Educativa / Educational offer renovation	
JUAN A. VÁZQUEZ GARCÍA. La organización de las enseñanzas de grado y postgrado	23
JOSÉ GINÉS MORA Y CEGES-LMPF. El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos	41
GÜNTER L. HUBER. Aprendizaje activo y metodologías educativas	59
 La Sociedad y la nueva Universidad Europea / The Society and the New European University	
FRANCISCO MICHAVILA Y JOSÉ LUIS PAREJO. Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia.....	85
JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades.....	119
 Autonomía universitaria y garantía de calidad / University autonomy and quality guaranty	
DOMINGO DOCAMPO. Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios	149
AURELIO VILLA SÁNCHEZ. La excelencia docente	177

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN Y MANEL VIADER JUNYENT. Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes 213

FRANCISCO MICHAVILA Y SILVIA ZAMORANO. Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación 235

Marco idóneo para los cambios / Proper setting for the changes

M^a ANTONIA GARCÍA-BENAU. Algunos aspectos sobre la racionalidad en la financiación universitaria 267

GUY HAUG. La legislación europea y las legislaciones nacionales 285

Recensiones y libros recibidos..... 309



Presentación

Presentation

Presentación

Presentation

Francisco Michavila

Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid, España

La Revista de Educación dedica este número extraordinario a un tema de gran actualidad para educadores y comunicadores universitarios. Durante el último decenio se ha empezado, primero a pensar y luego a desarrollar, un proyecto de política educativa de un gran calado: la construcción de un sistema universitario común para los europeos. Unas veces por la ilusión que se ha derivado de las iniciativas emprendidas, otras veces por los miedos e interrogantes que en los propios universitarios generaba, el cambio universitario anunciado ha sido noticia a menudo. Los diez años que transcurren desde que en mayo de 1998 se suscribe en París la tantas veces citada Declaración de La Sorbonne, por los ministros responsables de la educación superior de Alemania, Reino Unido, Italia y Francia, hasta el día de hoy, ha sido un periodo de esperanza en una universidad europea, plural y diversa de unos países a otros pero con objetivos comunes. El proyecto, impulsado diez años atrás por esos cuatro países, se ha ampliado con celeridad hasta alcanzar el actual conjunto de casi cincuenta estados.

Nadie puede negar que los nuestros sean tiempos de cambio universitario en Europa. ¿Para bien o para mal? No se puede garantizar la respuesta, pero si los europeos nos unimos, en éste o en otro proyecto, tenemos mucho más que ganar que perder. Sí, como decía Claude Allègre, conseguimos que «la música» del conjunto de las instituciones universitarias suene como una orquesta armónica y bien dirigida, donde cada universidad en cada país tenga el papel de un instrumento bien afinado que se sume a los otros para entre todos generar una bella página sinfónica, el progreso de la educación superior y la investigación avanzada será enorme. Algunos temen que detrás

de este cambio copernicano se escondan intereses no universitarios, sino razones mercantiles o privilegios disfrazados. Ante aquellos que ven en el proceso de construcción de la universidad europea peligros o trampas camufladas sólo caben explicaciones que convengan, argumentos sólidos y una buena dosis de pedagogía ejemplar.

En las páginas que siguen se aborda el tema desde cuatro ópticas: la renovación de la oferta educativa, la sociedad y la nueva universidad europea, la autonomía universitaria y la garantía de calidad y el marco idóneo para los cambios. Ilustres profesores, respetados pensadores, investigadores de renombre y responsables de la política y las instituciones universitarias tienen la palabra en este monográfico. Agrupadas sus contribuciones en los cuatro bloques citados, los autores abordan el tema desde una perspectiva concreta, según se convino cuando tuvieron la generosidad de aceptar la invitación a colaborar en este número extraordinario, a la vez que incorporan elementos de reflexión y análisis de gran calado.

El primero de los bloques temáticos, el referido a la renovación de la oferta académica, incluye un artículo sobre *La organización de las enseñanzas de Grado y Postgrado*, de Juan Vázquez, rector de la Universidad de Oviedo y que ha sido presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), otro sobre *El éxito laboral de los jóvenes graduados universitarios europeos*, escrito por el grupo de investigadores *CEGES-LMPF* y coordinado por José-Ginés Mora, profesor de la Universitat Politècnica de València y del *Institut of Education de la University of London*, y, finalmente, una tercera contribución sobre *Aprendizaje activo y Metodologías educativas*, del profesor Günter L. Huber de la *Universität Tübingen*.

El profesor Juan Vázquez valora el largo camino que se ha recorrido en el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior, sus interrogantes y paradojas. También analiza de forma crítica la reorganización de las enseñanzas, de su «qué» y su «cómo». Describe, además, las oportunidades y los problemas que conlleva la aplicación de la reforma. En la contribución que ha coordinado José-Ginés Mora se estudia el «éxito laboral» en la incorporación al mercado de trabajo de los titulados, tanto desde concepciones tradicionales sobre el éxito, como desde otras visiones más adecuadas a la realidad actual, analizándose los datos referidos a trece países europeos sobre titulados universitarios en el curso 1999-00 cinco años después de su graduación. En ese trabajo se evidencia la necesidad de informar mejor a la sociedad sobre la actual dimensión europea del mercado laboral y se apuntan tendencias e ideas sobre el modo de mejorar el ajuste entre la oferta académica y el empleo. Günter Huber apunta que los documentos que se han ido generando durante este decenio sobre la organización de

la educación superior en Europa suelen dejar más o menos de lado el objetivo de promover la vida en una sociedad democrática y el desarrollo personal. Ante ello, el trabajo de Huber se ocupa de la reorientación que debe darse a los sistemas didácticos para que se centren en el estudiante y faciliten el aprendizaje activo.

La sociedad y la nueva universidad europea es el ámbito de reflexión del que se ocupa, al menos en parte, el segundo de los bloques temáticos. Está integrado por dos contribuciones. *Políticas de participación estudiantil en el Proceso Bolonia*, redactado por José Luis Parejo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid y por quién suscribe esta presentación, es el primero de los textos. El otro, sobre *El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*, ha sido preparado por José Joaquín Brunner, profesor de la Universidad Diego Portales de Chile y de cuyo Gobierno fue ministro secretario general de 1994 a 1998.

El primero de los artículos de este segundo bloque centra el tema de la reforma europea, recordando que sus grandes protagonistas son los profesores y los estudiantes, y en él se afirma que sin la complicidad y el compromiso de los dos colectivos la reforma no tendrá éxito alguno. En dicho artículo se realiza un recorrido histórico sobre la construcción de la educación superior europea desde la óptica de las diferentes políticas de participación estudiantil y cómo desde diversas organizaciones se demanda un papel de socio competente, activo y constructivo para el estudiante en el proceso. Los autores no eluden el hecho de que otras asociaciones y sindicatos estudiantiles se han manifestado en contra de la filosofía que entraña el mencionado Proceso de Bolonia. El profesor José Joaquín Brunner considera que la construcción de un Espacio Común de Educación Superior en el contexto latinoamericano, según el actual modelo europeo, es en buena medida «inalcanzable». A lo largo de su texto, Brunner estudia las razones que justifican tal visión y concluye que, aunque sea un horizonte lejano para América Latina, en el «espíritu de Bolonia» hay soluciones y estrategias políticas de las que se podrían derivar resultados positivos, tales como mirar de frente las propias limitaciones y posibilidades.

En la tercera parte de este número, denominada Autonomía universitaria y garantía de calidad, se recogen los artículos *Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios*, del catedrático Domingo Docampo, que ha sido rector de la Universidad de Vigo; *La excelencia docente*, del profesor Aurelio Villa, vicerrector de la Universidad de Deusto; *Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario*. *La promoción de equipos docentes*, de los profesores Miquel Martínez y Manel Viader de la Universitat de Barcelona; y *Panorama de los sistemas*

de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación, de la investigadora Silvia Zamorano, de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y de quien esto escribe.

El profesor Docampo analiza en profundidad el *Academic Ranking of World Universities*, que fue diseñado originalmente para clasificar las instituciones universitarias según criterios investigadores y que se utiliza recientemente para la valoración de la calidad institucional en un sentido global. En este artículo se enuncian algunas de las razones que separan el caso español del de otros sistemas universitarios como los de Reino Unido, Estados Unidos de América, países escandinavos, Holanda y Suiza, y se apuntan medidas tendentes a la mejora de la situación. Aurelio Villa analiza el desequilibrio que existe entre las actividades docentes e investigadoras y plantea la necesidad de reequilibrar ambas tareas. El profesor Villa se interesa por la posible implantación de una cultura de garantía interna de calidad en las universidades y estudia la excelencia docente desde diferentes perspectivas. Miquel Martínez y Manel Viader analizan en su texto el aprendizaje en la universidad y su relevancia para el mundo laboral, la formación para una profesión y la formación «integral», el aprendizaje en competencias, el efecto de los cambios organizativos en la cultura docente y la promoción de nuevos equipos docentes como factor de mejora educativa. En definitiva, los profesores Martínez y Viader concluyen que los equipos docentes pueden representar un cambio que facilite la actividad conjunta de los profesores, además de otro personal, de modo que mejore la calidad docente y el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes. El análisis de los sistemas de garantía de calidad europeos y su papel en la convergencia europea se estudia en el artículo que sigue, centrado fundamentalmente en los sistemas de acreditación. Los investigadores de la Cátedra UNESCO concluyen que todavía persisten algunas sombras y confusión en relación con los sistemas de acreditación y analizan de forma crítica su vinculación con los procesos de rendición de cuentas.

El marco idóneo para los cambios es un bloque que incluye las dos últimas contribuciones recogidas en este número extraordinario. *Algunos aspectos sobre la racionalización en la financiación universitaria* es obra de M^a Antonia García Benau, catedrática de la Universitat de València y que fue en los últimos años Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria. Cierra el volumen el texto *La legislación europea y las legislaciones nacionales*, redactado por el experto en cuestiones europeas Guy Haug, que ha sido administrador principal de Política Educativa de la Comisión Europea.

M^a Antonia García Benau aborda la cuestión de la financiación universitaria, tema complejo y árido, a la vez que fundamental. La profesora García Benau reflexiona sobre aspectos que pueden ayudar a las universidades a que lleven a cabo una utilización más

eficiente de sus recursos, y se interesa por la incidencia que tendría en la cuestión financiera, desde una perspectiva de mayor racionalidad económica, la creación de equipos docentes dentro de una nueva cultura académica y la incorporación de una información sobre los costes universitarios más completa y ágil. Guy Haug analiza los rasgos fundamentales del cambio legislativo que conlleva la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la relación que existe en este dominio entre los niveles nacionales y el nivel supranacional. Estudia Haug las sucesivas olas de reformas universitarias y su naturaleza socio-jurídica, a la vez que se interesa por los cambios que se generan en las relaciones entre los poderes gubernamentales y las comunidades universitarias.

Hasta aquí, a modo de introducción, el somero panorama general de los tiempos de cambio universitario en Europa, con el que la Revista de Educación desea contribuir al progreso de un proyecto educativo trascendente para la formación de las nuevas generaciones de europeos. Buena lectura.



Renovación de la Oferta Educativa

Educational offer renovation

La organización de las enseñanzas de grado y postgrado

The organization of the undergraduate and graduate education

Juan A. Vázquez García

Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía Aplicada. Oviedo, Asturias.

Resumen

El diseño del Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas ha sido un largo camino que ha implicado muchos esfuerzos por una gran parte de la comunidad universitaria. Sin embargo y una vez concluido este proceso de cambio, ha llegado el momento de ponerse manos a la obra. Esta nueva fase, que arrastra algunos interrogantes y paradojas, analizadas al comienzo del texto, requiere abordar dos cuestiones claves para llevar adelante el proceso de convergencia en la universidad de forma eficaz. Estas dos cuestiones o aspectos desglosan el texto en dos partes; el primero de ellos analiza de forma científica la reorganización de las enseñanzas -revisión del «qué» y el «cómo» de nuestras enseñanzas-, y la necesaria corrección de desequilibrios (entre oferta y demanda); el segundo capítulo describe las oportunidades y los problemas que conlleva la aplicación de la reformas en las universidades españolas (dualidad académica, reforma metodológica, verificación de los planes de estudio, etc.).

Palabras clave: Educación Superior, política universitaria, organización de las enseñanzas, economía política.

Abstract

The organization of the undergraduate and graduate education, in the frame of the European Space of Higher Studies (ESHS), is, at this moment, one of the most important challenges of the Spanish universities.

After several years of debate to establish the normative frame where this transformation has to be developed, the moment has arrived to get to work and proceed immediately to the

reorganization of titles and studies curricula. This paper contains several ideas and reflections about the elements considered most decisive to approach the transformation of the teachings contents, the way to teach them and to contribute to the correction of the huge imbalance which exists nowadays between the supply and the demand in education, as well as answering to the new social demands and to contribute to a more efficient working insertion of the college graduates. Through this article we take a look at the principal risks, the challenges and the academic opportunities which this transcendental reform brings forth, at the resource needs and the required finances, the need to reinforce the participation of all the members of the university community in this reform and to explain it adequately to the rest of the society.

Key words: Higher Education, university policy, teaching organization, economic policy.

Del diseño a la obra

En transformación estamos siempre y en los últimos tiempos las universidades españolas han experimentado profundos cambios y reformas en las que las más aparentes, aunque no necesariamente las más importantes, han sido las legales, como la modificación de la LOU o el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior, en las que se ha invertido no poco tiempo y esfuerzos a lo largo de estos pasados años.

La realidad de una universidad que supera fronteras y que integra sistemas, es una de esas grandes transformaciones que se está operando en la universidad española. Decía Jean Monnet, uno de los padres de la idea de la unidad europea, que «si tuviera que empezar otra vez, empezaría por la educación» y, aunque con décadas de retraso, por ahí se ha vuelto a empezar, al abordar el gran reto de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Se trata, sin duda, de un proceso complejo pero imprescindible, que constituye una gran oportunidad de renovación y de reforma y que nos emplaza a un conjunto de apasionantes y fundamentales tareas académicas: la de conjugar igualdad y diversidad para hacer equiparable el sistema universitario en el conjunto europeo, la de facilitar la transferencia de créditos y la de favorecer la movilidad universitaria, la de desplazar la perspectiva de las enseñanzas desde el punto de vista del profesor al del estudiante y renovar los métodos docentes, la de fomentar el empleo para nuestras titulaciones y acercarlas a las necesidades sociales y del sistema productivo, la de mejorar los rendimientos de los estudios universitarios y garantizar la calidad de las enseñanzas y, en suma, la de fomentar la competitividad de las universidades del viejo continente.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha ido abriendo paso con dificultad y tras un laborioso proceso en el que el debate sobre los instrumentos no solo se ha prolongado en demasía y consumido más esfuerzos de los razonables sino que ha tapado en gran medida esos objetivos centrales del proyecto de la convergencia universitaria europea a los que acabo de hacer referencia. Hasta culminar en el Decreto de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se ha vivido, en efecto, un amplio y a veces confuso debate, plagado de vaivenes cuando no de vuelcos en los planteamientos, que invita, más allá de la letra de la norma, a realizar algunas observaciones iniciales.

Por si fuese todavía necesario, habría que aludir en primer lugar a la propia esencia del proceso. Converger no es ser iguales sino acercarse, avanzar en una misma dirección, compartir unos elementos comunes, y eso es lo que persigue fundamentalmente con la implantación del EEES. Del mismo modo que la instauración del euro no perseguía una imposible igualación de las economías sino que éstas cumpliesen unos criterios de convergencia, el avance del nuevo espacio se sustenta sobre una serie de elementos comunes y compartidos entre los diferentes sistemas universitarios. Los créditos, vendrían a desempeñar en este caso el papel de moneda única académica. El reconocimiento y la transferencia de los créditos en el conjunto del espacio universitario tendrían un efecto similar al de un desarme arancelario. El «Suplemento Europeo al Título» equivaldría al pasaporte europeo. La movilidad de los universitarios podría equipararse a la libre circulación de las personas en el mercado único europeo. Los requisitos de acreditación se asimilarían al sistema de garantías de calidad en los mercados y la estructura de tres ciclos a las normas de homologación de los productos. En fin, se trata de establecer un espacio universitario común, a partir de una serie de elementos básicos compartidos, pero no de diseñar unos sistemas universitarios homogéneos e indiferenciados sino algo así como «una diversidad de lo común» o «una comunidad de lo diverso».

La segunda observación a la que quiero hacer referencia es que la implantación del EEES ha de servir, desde luego, para cumplir su cometido primordial de procurar esa convergencia universitaria europea, pero que ofrece además, desde la perspectiva interna, la ocasión que no se puede desaprovechar para tratar de corregir algunas debilidades fundamentales en el sistema universitario español. Por un lado, ha de servir para afrontar la imprescindible renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, procurando que sean más personalizados, que conviertan al estudiante en el sujeto y el protagonista del proceso y que se desarrollen con instrumentos, recursos y tareas más variadas, al tiempo que se dignifique el reconocimiento de la función docente y

que se afronten graves problemas como los de los rendimientos, los abandonos y los retardos en los estudios. Y por otro lado, ha de servir para engarzar mejor los niveles educativos (en particular con la formación profesional superior) y para hacer un esfuerzo serio de acercamiento de las titulaciones a las necesidades sociales y productivas y para afrontar la rigidez, los desajustes y la inadecuación de la actual estructura de la oferta de titulaciones en el sistema universitario español.

Y la tercera observación se relaciona con el propio resultado del proceso de diseño e implantación del EEES que se ha vivido a lo largo de estos últimos años. Tal como han quedado las cosas tras la aprobación del Decreto, se ha impuesto la opción de un sistema casi sin regular, en el que finalmente se ha optado por prescindir de directrices y de catálogos de títulos. Aunque no puede esperarse que las leyes lo resuelvan todo, las normas establecidas otorgan más flexibilidad, autonomía y capacidades a las universidades y mayor libertad para innovar, al tiempo que comportan una mayor complejidad para aplicar la reforma en el ámbito de las universidades.

Con todo, no dejan de plantearse algunos interrogantes y paradojas. Interrogantes en diversos aspectos concretos del desarrollo del proceso de implantación del espacio europeo y, en particular, en lo referido a los planes de estudios de títulos conducentes al ejercicio de profesiones reguladas así como a otros diversos detalles de la transición desde el actual al nuevo sistema y a aspectos en los que el Decreto de ordenación de las enseñanzas adolece de indeterminaciones y de ambigüedades. Paradojas, como las que se plantean, por un lado, por el hecho de que junto a un enfoque general de desregulación se impone un exceso de regulaciones y detalles en los procesos de verificación a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y, por otro lado, por el hecho de que a la vez que las oportunidades y el campo de juego son más globales, las condiciones se hacen más locales y los intervencionismos más cercanos, con un desplazamiento de las capacidades de regulación desde la Administración central hacia el ámbito de las Comunidades Autónomas.

Aun con luces y sombras y pese a las dudas y reparos que puedan subsistir, tengo la firme convicción de que ha llegado el momento de pasar del diseño a la obra, de superar el retraso español y de impulsar el avance de la implantación del EEES en nuestro sistema universitario. Nada termina sino que todo empieza ahora con la publicación del Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias y culminada la fase de diseño ha llegado, en efecto, el momento de poner manos a la obra, de llevar adelante con diligencia y eficacia el proceso de la convergencia universitaria europea, de hacerlo evitando cualquier tentación de proceder a un simple maquillaje en lugar de a un cambio que ha de hacerse en profundidad y prestando la atención y los apoyos

necesarios a las universidades para la efectiva implantación y el éxito del proceso. Y para eso, desde el punto de vista del autor, se requiere abordar, entre otras, un conjunto de cuestiones a las que se hará referencia en las páginas siguientes.

La reorganización de las enseñanzas y la corrección de desequilibrios

La implantación del EEES, como se ha dicho, ha de servir no sólo para la convergencia europea sino para proceder a una profunda revisión del «qué» y el «cómo» de nuestras enseñanzas y para corregir acusadas debilidades del sistema universitario español.

Habrà que revisar el «qué» y el «cómo» de las enseñanzas universitarias para adaptar los conocimientos a las exigencias del presente, para incorporar junto a los conocimientos la formación en capacidades y habilidades y para fomentar la inserción laboral de los titulados y ganar en flexibilidad, adaptabilidad y en transferencia de los planes de estudios y los títulos universitarios.

Pero la convergencia europea del sistema universitario español habría de servir también para afrontar la rigidez, los desajustes y la inadecuación de la actual estructura de titulaciones, que ofrece el balance de un paradójico desequilibrio en que se registran simultáneamente déficit y excesos; para corregir ese insostenible desequilibrio entre demanda y oferta de enseñanzas que lleva a contar a la vez con plazas sin cubrir y con demandas sin atender; y, en definitiva, para proceder a una ordenación del actual mapa de titulaciones.

La existencia simultánea de redundancias y de lagunas en el mapa de titulaciones, de nuevas demandas y segmentos formativos sin atender, de falta de planificación y coordinación en la política nacional de titulaciones es, sin duda, uno de los problemas y de las mayores debilidades del sistema universitario español. Y la corrección de ese desajuste entre la oferta y demanda de titulaciones, como se acaba de señalar, ha de ser uno de los objetivos principales de nuestro sistema universitario con ocasión del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. A mi modo de ver, para ese propósito habrían de tenerse en cuenta, entre otras, circunstancias como las que se exponen a continuación.

La realidad de la que hay que partir es la que se muestra, como se ha dicho, en los desequilibrios entre una oferta rígida y una demanda cambiante en la estructura de

las enseñanzas, en las paradojas de un sistema en el que crecen las titulaciones al tiempo que se reduce el número de estudiantes, en el que se registra una caída global del número de alumnos a la vez que muchos estudiantes no consiguen ejercer sus preferencias en la elección de estudios, en el que todos parecemos hacer de todo y el principal problema se plantea no tanto con las titulaciones que existen como con el número de veces que repetidamente se imparten, conduciendo a una ineficiente asignación de los recursos universitarios.

La demanda de estudios universitarios ha caído progresivamente, en efecto, desde el año 2000 por razones principalmente demográficas que, a salvo de la incidencia que pudiesen tener fenómenos como el de la inmigración, podrían mantener su tendencia hasta mediados de la próxima década. Y, sin embargo, a lo largo de las pasadas décadas, ha aumentado de forma significativa el número de universidades (hasta llegar a 73, con 50 de ellas públicas y 23 privadas en la actualidad), de titulaciones y, en suma, de una oferta de plazas de las enseñanzas universitarias muy desigualmente distribuida y muy poco relacionada con las tendencias de la demanda.

El aumento del número de titulaciones y de plazas ha respondido, pues, en su gran mayoría (como se recoge en la publicación de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], *La universidad española en cifras*) a razones de oferta y no de demanda, ha sido activada no solo, ni principalmente, por la acción de las universidades sino que en muchos casos ha sido promovida por las propias administraciones educativas siguiendo las «señales» de los «mercados políticos locales», se ha desarrollado sin planificación ni coordinación alguna y se ha traducido en desequilibrios muy marcados y diferenciados entre titulaciones, universidades y territorios.

El resultado se ha reflejado de modo enormemente gráfico en el *Atlas digital de la España universitaria* elaborado por la Universidad de Cantabria. Tenemos en la actualidad alrededor de un centenar y medio de titulaciones que son cursadas por casi un millón y medio de estudiantes. De ellas, prácticamente la mitad se ofrecen de modo repetido en un elevado número de universidades y entre ellas se aprecian tendencias divergentes y acusadas diferencias.

Las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas acaparan casi la mitad del total de los estudiantes y una cuarta parte más opta por las Enseñanzas Técnicas, de modo que el restante 25% de los alumnos se distribuye entre el conjunto de las titulaciones de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud. Tan solo estas últimas han experimentado un crecimiento del número de estudiantes en los últimos años, mientras en el resto se aprecian recortes que han comenzado a alcanzar al ámbito de las enseñanzas de carácter tecnológico.

La relación entre demanda y oferta se presenta, pues, muy desequilibrada y con tendencias que parecen apuntar además al crecimiento de esos desequilibrios. Como se señala en el «Atlas digital», podría considerarse que cerca de un 30% de las titulaciones cuentan con un nivel bajo de matrícula, alrededor de 40% con un nivel medio y sólo un poco más del 30% con un nivel considerado alto y que prácticamente un 60% de las titulaciones se encuentran en una situación de sobre-oferta frente a un 25% que presentan una situación de sobre-demanda. Por ramas, en las Ciencias de la Salud la demanda supera a la oferta hasta llegar a triplicarla, no solo como consecuencia de las preferencias estudiantiles sino también por efecto de los límites de plazas establecidos y mantenidos desde hace años en este campo. Las Ciencias Sociales y Jurídicas presentan la situación de mayor equilibrio, con una demanda que cubre alrededor del 90% de la oferta. La demanda de las Enseñanzas Técnicas alcanza el 81% de la oferta, mientras que en las Ciencias Experimentales se queda en el 70% y en las Humanidades en el 62%. Y estos desequilibrios, como es obvio, aún se acentúan de manera muy notable cuando se desciende en el nivel de análisis al ámbito de cada una de las titulaciones que componen el conjunto de la oferta de enseñanzas del sistema universitario español.

Por más que sean conocidos estos datos y estas tendencias, no pueden dejar de considerarse como elementos de referencia fundamentales al afrontar la reorganización de las enseñanzas y al establecer las estrategias de actuación y, a partir de ellos, caben algunos comentarios que puedan servir para establecer sus principales líneas de orientación.

- Puesto que el problema de las titulaciones deriva, más que de su número, de las veces que se repiten e imparten en las universidades, habrá que tomar conciencia de que no todas pueden ofertar lo mismo y habría que establecer algunos criterios de planificación y de coordinación que, visto el reparto de competencias educativas, dudo que lleguen a ser eficaces más allá del ámbito de cada Comunidad Autónoma, pero que de lo contrario acabará por imponer el mercado.
- El proceso de reorganización de las enseñanzas ha de orientarse en tres direcciones complementarias: hacia la supresión de algunas titulaciones obsoletas o que han dado muestras evidentes de haber completado su «ciclo de vida»; hacia una nueva configuración, organización y orientación de las que han registrado una evolución regresiva de la demanda; y hacia la creación de nuevas titulaciones donde se aprecia el surgimiento de nuevas demandas.

- El problema de los desequilibrios entre oferta y demanda de titulaciones tiene dos caras y no se atiende por igual a cada una de ellas. Por eso, junto a la situación más frecuente invocada de las titulaciones con reducidos niveles de matrícula, habrá que buscar soluciones, que no pueden obviarse, para ampliar la oferta en el caso de las enseñanzas con una fuerte demanda insatisfecha.
- Es difícil, e incluso innecesario, establecer una frontera numérica que determine rigidamente la viabilidad o no de las titulaciones y junto a los «criterios de mercado» habrá que incorporar consideraciones que permitan el mantenimiento, de un modo reorganizado, de enseñanzas de baja demanda pero que constituyen saberes básicos propios del ámbito universitario. Eso dependerá de las opciones que la sociedad y las universidades consideren más adecuadas para la prestación del servicio educativo y para el empleo más eficiente de unos recursos que, en todo caso, serán limitados y susceptibles de ser dedicados a usos alternativos.
- La desregulación del sistema y la ausencia de un catálogo cerrado, lleva implícito el riesgo de un nuevo aumento del número de titulaciones (como se ha visto con la inicial proliferación de propuestas de programas oficiales de postgrado) y de nuevos desequilibrios entre la oferta y la demanda de enseñanzas universitarias que, en una dinámica de competencia, acabarían siendo corregidas por el mercado. Resulta, pues, vital para cada universidad individualmente y para el sistema universitario en su conjunto, captar las necesidades sociales y las señales de mercado para configurar adecuadamente sus opciones de implantación de nuevas titulaciones.
- Eso es particularmente importante en el segmento de los estudios de postgrado donde la competencia será más abierta y la oferta, que ha de guiarse fundamentalmente por razones de excelencia o de oportunidad de mercado, acabará constituyendo un elemento fundamental en la configuración de la imagen y el prestigio de las universidades.
- La competencia universitaria se extiende ahora además a la captación de alumnos en un contexto que presenta todavía una movilidad muy reducida dentro del sistema universitario español (apenas del 9% del total de los universitarios), con ámbitos de influencia de las universidades muy reducidos y muy circunscritos a las áreas geográficas colindantes en la mayor parte de los casos, y con unas cifras muy bajas de atracción de estudiantes extranjeros (apenas del 1,2%), para los que será necesario desplegar medidas específicas como, por ejemplo, la configuración de paquetes atractivos de estudios impartidos en inglés.

En fin, y a la oportunidad de proceder a una ordenación del actual mapa de titulaciones, se suman las oportunidades que ahora se abren para la especialización y la diversificación de la oferta de enseñanzas de las universidades, para la implantación de nuevos títulos de prestigio, reconocimiento social y demanda en el mercado, para el desarrollo de títulos conjuntos y compartidos entre universidades, para organizar de un modo flexible, articulado e imaginativo la nueva estructura de las enseñanzas universitarias de grado y de postgrado y para procurar unas políticas de oferta de enseñanzas que permitan a las universidades sentirse «buenas en todo y excelentes en algo».

La aplicación de la reforma en las universidades: oportunidades y problemas

En un marco de desregulación, flexibilización y autonomía, como se ha dicho, la reforma del EEES ofrece importantes oportunidades para las universidades, para la reorganización de las enseñanzas y para la innovación en la oferta de los títulos universitarios, al mismo tiempo que plantea algunos riesgos e importantes desafíos en el proceso de su aplicación efectiva en las universidades. De un modo sintético, con las cautelas propias de un proceso que acaba de ponerse en marcha y con más dudas que seguridades en muchos casos, a continuación se presentan algunas de las oportunidades, los riesgos y los desafíos que, desde el punto de vista del autor, se plantean.

Riesgos, desafíos y oportunidades académicas

La reorganización de las enseñanzas de grado y postgrado, como se ha dicho en el apartado anterior, ofrece una oportunidad para corregir una situación de agudos desequilibrios entre oferta y demanda de las titulaciones y para una mayor coordinación y coherencia global del sistema. Frente a una situación en que «todos hacen de todo» y en que «todos hacen lo mismo», lo que el proceso de reorganización de enseñanzas plantea es la necesidad de una mayor especialización, de una mayor competencia y de que cada universidad sea capaz de definir su propio perfil e identidad y de acertar a aprovechar los elementos que le conceden «su ventaja comparativa», para conducir

desde la actual homogeneidad a una positiva diversidad y a un mayor grado de diferenciación entre las universidades españolas.

Al eliminar la «red de seguridad» que supone la existencia de un catálogo de títulos, se ofrece ahora a las universidades la oportunidad de acertar, pero también el riesgo de equivocarse, para definir innovadora e imaginativamente nuevos títulos con demanda y prestigio, capaces de detectar y responder a las necesidades sociales y a las demandas del sistema productivo. Al pasar del Catálogo al Registro, en efecto, se concede más autonomía y capacidades a las universidades para captar y responder a las señales del mercado de un modo más ágil y flexible con su oferta de enseñanzas, pero se las somete también a un riesgo mayor de que la presión de las fuerzas internas y la escasez de mecanismos de coordinación externa conduzcan en la práctica a una nueva y ampliada proliferación de títulos en el conjunto del sistema universitario.

La inexistencia de directrices favorece igualmente la flexibilidad y las capacidades de las universidades en la configuración de los títulos, si bien puede llegar a plantear problemas de coordinación entre títulos similares y, en particular, entre los que existen en la actualidad y que se encuentran plenamente consolidados, en los que previsiblemente se acabarán imponiendo las «directrices implícitas» contenidas en los Libros Blancos. Y deja pendiente, además, la resolución de los problemas específicos de los planes de estudios de titulaciones conducentes al ejercicio de profesiones reguladas, en las que los acuerdos alcanzados hasta el momento parecen «prendidos con hilos» y se mantienen importantes interrogantes para el futuro.

Por lo demás, la reorganización de las enseñanzas debería contribuir decididamente al impulso del proceso, ya emprendido por las universidades españolas, para participar en el diseño y el desarrollo de programas «interuniversitarios» y de títulos conjuntos y compartidos entre diversos ámbitos disciplinares y entre diversas instituciones universitarias.

La configuración de la estructura de las enseñanzas en tres ciclos, y la duración de cada uno de ellos, no ha cerrado sino que abre paso a los desafíos para su eficaz aplicación y plantea simultáneamente oportunidades y riesgos para las universidades. Tras el prolongado, y en ocasiones estéril, debate sobre la duración de los estudios de grado, resuelto de un modo que en lugar de converger nos diferencia en cierta medida respecto a otros sistemas universitarios europeos, se abre ahora el desafío de acertar a organizar flexible e imaginativamente los 240 créditos de ese ciclo de los estudios. Es importante decir que no existe un único modo de hacerlo y que resultará decisivo, por ello, el modo en que se haga y en que se resuelvan las opciones que se ofrecen para favorecer la transversalidad, las trayectorias de los estudiantes, la organización

de las materias básicas, de los sistemas de prácticas, la existencia de posibles itinerarios, los niveles de generalidad o de especialización o las conexiones y las vías de acceso a los siguientes ciclos, entre otros diversos aspectos.

La implantación del EEES supone un decisivo cambio al comportar la incorporación del segmento de los másteres al ámbito universitario, acabando con la inexplicable situación anterior que prácticamente los situaba fuera de él. Las oportunidades, los riesgos y los desafíos son, por ello, de un indudable alcance en este caso y pueden determinar en gran medida el éxito o el fracaso de la reforma y de las estrategias seguidas por cada una de las universidades, que en este nivel precisamente es donde pueden encontrar más elementos de identidad, de diferenciación y de prestigio y donde han de afrontar una mayor competencia. El arranque de los programas oficiales de postgrado no parece haber sido todo lo afortunado que debiera, quizá por la proliferación excesiva del número de ellos en un primer momento o quizá porque no han sido todavía percibidos por los estudiantes como lo que verdaderamente son, como un segundo ciclo de los estudios universitarios.

Más allá de eso, la organización de los másteres universitarios plantea la necesidad de responder simultáneamente a diferentes objetivos, no siempre plenamente conciliables, y de acertar en la combinación de un difícil y a veces difuso equilibrio entre diversos tipos de ellos, para atender a los que conducen al ejercicio de profesiones reguladas, por un lado, a los que se proponen la especialización y la profesionalización, por otro lado, y a los que orientan más directamente hacia la investigación y el doctorado, finalmente, con el riesgo de que se produzca una segmentación universitaria que decante a las universidades públicas hacia este último cometido y que lleve a las instituciones privadas a asentar sus fortalezas en los de mayor demanda de mercado.

Es ése un riesgo que podría extenderse y desembocar, además, en la existencia de una dualidad y de dos paradigmas diferentes en las enseñanzas universitarias: el de «no mercado» con recursos públicos en las enseñanzas de grado y el de «mercado» con competencia y recursos públicos más inciertos en el postgrado. La coexistencia de objetivos y tipos de postgrados distintos y hasta ahora insuficientemente diferenciados podría conducir, adicionalmente, a un alejamiento de las orientaciones académicas, y en particular de los criterios utilizados en los procesos de evaluación, de las señales de la demanda y del mercado en un momento y en un segmento en que estas últimas cobran singular relevancia y resultan especialmente decisivas.

La reforma que comporta el EEES, como se ha dicho, ha de permitir avanzar igualmente en la corrección de otra de las principales debilidades del sistema universitario español que radica más que en «lo que se enseña» que en «cómo se enseña». No hará

falta insistir en la necesidad de renovar los métodos e incorporar nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, de avanzar en la atención personalizada de los estudiantes, de garantizar la calidad, de dar prestigio a la función docente y de conseguir mejoras en los rendimientos y en los resultados para reducir los fracasos, lo abandonos y los retardos, que se mantienen en la actualidad en niveles difícilmente tolerables en el sistema universitario español.

El proceso de reordenación de las titulaciones universitarias ha de abarcar, pues, tanto a los contenidos como a los métodos de transmisión de las enseñanzas y en ambas direcciones se ofrece una indudable oportunidad para contribuir a que los títulos universitarios sean más efectivos en el mercado laboral. No sólo por razones académicas sino para fomentar esa capacidad de empleo de las titulaciones universitarias, resultará indispensable, por lo tanto, proceder a una adecuada adaptación de las materias de los planes de estudios y acertar a combinar equilibradamente la formación en conocimientos junto con la formación en competencias y capacidades, que constituyen un factor muy relevante para generar empleo, en los procesos de inserción laboral y en el desarrollo de las trayectorias profesionales y que son cada vez más apreciadas por los empleadores, que valoran muy positivamente la flexibilidad, la capacidad de adaptación a los cambios, las destrezas y las habilidades y que requieren una información amplia y transparente de las trayectorias formativas como la que se incorpora en el nuevo Suplemento Europeo al Título.

Por último, en el proceso de implantación del EEES subsisten aún en este momento un amplio número de incertidumbres y de interrogantes en aspectos concretos de su desarrollo y se plantean una serie de dificultades organizativas en su efectiva aplicación por parte de las universidades. Esas dificultades se relacionan con muy diversos aspectos, que van desde la dilución en grandes ramas de unas áreas de conocimiento que siguen constituyendo una referencia interna indudable en la distribución de competencias universitarias, hasta las ambigüedades y falta de detalles en los procesos de transición del actual al nuevo sistema, pasando por la complejidad de unas tramitaciones administrativas que otorgan un papel omnipresente a la ANECA, al tiempo que unas mermadas capacidades al Consejo de Universidades, y que se contraponen con el espíritu de desregulación general que inspira el sistema y con los propósitos de reforzamiento de la autonomía y de las capacidades atribuidas a las universidades.

Los procesos de verificación de los planes de estudios, tal como han sido establecidos, comportan una laboriosa tramitación, con exigencias que resultan exageradas en algunos casos o que distan de poder cumplirse con el rigor debido en otros casos, y que someten al profesorado y a las universidades a una sobrecarga de trabajo de

tipo burocrático y a unos procesos de decisión que resultan especialmente lentos y dificultosos en las universidades públicas, donde la complejidad del sistema de gobierno puede complicar sensiblemente la aplicación de la reforma e incluso llegar a comprometer seriamente su alcance y sus resultados.

Más allá de la preocupación por las normas y sus tramitaciones, por disponer de los instrumentos adecuados para proceder a su correcta aplicación o por despejar los interrogantes que aun subsisten, que quizá explican la cautela que están manteniendo las universidades en este primer momento, el desafío fundamental que, en opinión del autor, encaran en este escenario las universidades es el de ser capaces de diseñar estrategias académicas bien definidas para conducir todo este proceso. Por encima de los aspectos normativos y procedimentales que frecuentemente acaparan la atención, habrá que prestar, en cambio, mucha mayor atención a la definición de esa estrategia académica que me parece de decisiva importancia para el éxito del proceso de implantación del EEES. Las universidades deberían reflexionar profunda y rigurosamente y adoptar decisiones, que no pueden ser el resultado descoordinado de impulsos internos, para conducir el proceso de reorganización de las enseñanzas, al menos en los siguientes aspectos.

- *Primero*, para definir «qué» oferta de enseñanzas han de hacer, captando sus demandas, optimizando sus recursos y aprovechando sus ventajas, para procurar una necesaria diferenciación y una favorable posición en un marco ineludiblemente competitivo.
- *Segundo*, para determinar «cómo» han de hacerlo y para diseñar eficaces planes e instrumentos de estímulo y garantía de la calidad y de renovación de los contenidos y los métodos docentes.
- *Tercero*, para establecer «con quién» han de hacerlo y para aprovechar oportunidades de colaboración tanto externas como internas y con otras instituciones como con otras universidades.
- Y *cuarto*, para priorizar el «modo» de situarse en un sistema universitario más abierto, más exigente y más diferenciado, donde cada universidad habrá de competir por los alumnos, por los recursos, por la posición y por el prestigio y para lo que será preciso contar con una identidad, unos objetivos y unas estrategias bien marcadas en el conjunto del sistema universitario.

Seguramente en las universidades habrán de convivir tres tipos de objetivos y de tareas diferenciadas: la de la enseñanza superior generalizada; la de la educación superior

profesionalizada y especializada; y la de la alta orientación académica y de la investigación de excelencia. No todos podrán hacer de todo y, en todo caso, no todo se podrá hacer del mismo modo y cada universidad tendrá probablemente un «mix» único de cada una de esas tres orientaciones. Y eso es sobre lo que tiene que reflexionar, que optar y que acertar a decidir.

Los recursos y la financiación de la reforma

No hay reforma posible sin recursos y la de Bolonia los requiere especialmente y, por ello, resulta indispensable que las universidades dispongan de los medios materiales y financieros necesarios para llevarla a cabo con garantías y para poder afrontar las necesidades de adaptaciones académicas, de infraestructuras y organizativas que serán inevitables. Son muchos los interrogantes que se plantean a este respecto, porque avanzamos en el proceso sin una estimación clara de costes y necesidades de la reforma, aunque con la fundada sospecha de que no serán menores, y no sirven el voluntarismo ni la improvisación para afrontar rigurosamente este importante problema y los riesgos que conlleva.

Las necesidades de financiación que se plantean afectan a muy diversos ámbitos y no vale la tentación de «legislar barato» ni de suponer que los ahorros que se generen en el actual sistema van a ser capaces de cubrir las demandas de recursos que se requieren para un funcionamiento adecuado del nuevo sistema. Para aplicar con garantías de calidad las enseñanzas adaptadas al EEES, las universidades van a requerir adaptaciones de importancia, y recursos para ello, en varios aspectos.

- En *primer lugar*, habrá que afrontar importantes adaptaciones en muchas de sus infraestructuras, diseñadas a la medida de antiguos métodos y de una enseñanza masificada; habrá que cubrir nuevas necesidades de equipamientos para los nuevos modos de impartir y de desarrollar la docencia; y habrá que proceder a cambios organizativos y en los procedimientos de gestión que, en algunos casos, pueden ser de una cierta entidad y alcance.
- En *segundo lugar*, las universidades deberían disponer de medios y recursos adecuados para reforzar unos procesos de formación y «recualificación», tanto del profesorado como del personal de administración y servicios, que resultan verdaderamente imprescindibles y decisivos, y disponer de un sistema de

incentivos que contribuya al apoyo y el estímulo de la reforma y a su eficaz implantación y funcionamiento.

- Y en *tercer lugar*, el avance en el proceso de la convergencia europea plantea adicionalmente, y de un modo perentorio, un decisivo impulso a los fondos destinados a la movilidad de los estudiantes, que condicionará decisivamente el éxito o el fracaso de un aspecto fundamental de la reforma y de una buena parte de los programas académicos más innovadores y atractivos que puedan ponerse en marcha.

La implantación de una nueva estructura de las enseñanzas ha de plantearse, además, el problema de las tasas, muy particularmente en el segmento de los postgrados donde, para no caer en un monumental autoengaño y preservar la igualdad de oportunidades, alguien debe garantizar la cobertura de la brecha existente entre unos precios que habrán de ser públicos y unos costes que no dejarán de ser de mercado. El texto final del Decreto de Reordenación de las Enseñanzas mejora anteriores versiones y abre nuevas posibilidades al establecer la relación entre el coste de provisión de las enseñanzas y el establecimiento de unas tasas que habrán de determinar las Comunidades Autónomas y que podrían verse más influidas por el «mercado político» del momento que por las necesidades reales de financiación.

En todo caso, convendría que en la determinación de los precios de los postgrados no se confundiese igualdad con equidad, que no se tratase por igual lo que es diferente, que se distinguiese entre las ayudas para todos y las ayudas para quienes las necesitan y que, en el desarrollo de los sistemas de becas y préstamos, se incorporase la perspectiva de los retornos individuales que derivan de la financiación pública de la educación. Porque no resultaría inconsistente, por ejemplo, que se trataran de una manera diferente la financiación y las tasas de un postgrado de investigación en arameo y las de un Máster en Odontología, en el que se produce una apropiación privada de los beneficios de la educación a la que el beneficiario debería contribuir en buena medida. No soy yo de los que creen que el Espacio Europeo vaya a mercantilizar o a privatizar la educación superior, ni mucho menos de los que desee que tal cosa ocurra, sino todo lo contrario. Pero no me parece que ignorar los riesgos sea el mejor modo de sortearlos ni que para evitarlos baste una bienintencionada apariencia de defensa de lo público, que podría desembocar en efectos justamente contrarios a los buscados, haciendo resentirse la calidad y afectando a la situación y a las posibilidades competitivas de las universidades públicas.

Por eso se hace ahora más necesario y perentorio que en cualquier otro momento proceder a una revisión y a un incremento de la financiación universitaria, mediante un acuerdo estable entre las administraciones educativas para el que debería servir de soporte el documento elaborado en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, que no debe mantenerse por más tiempo en el olvido.

La explicación y la implicación en la reforma

Lo que el éxito de la reforma del EEES requiere por encima de todo es mucha explicación sobre sus contenidos, alcance y oportunidades y mucha y muy decidida implicación de la comunidad universitaria en ella. El modo en que se ha desarrollado hasta ahora el debate y el diseño de este proceso ha contribuido más que a ilusionar, a generar un cierto grado de descreimiento y más que a explicar a la comunidad universitaria y a la sociedad a quedarse en un debate de expertos. La sociedad y la comunidad universitaria, y muy particularmente los estudiantes, conocen todavía muy poco de este proceso y resulta por ello indispensable hacer mucha pedagogía y mucha difusión, poner mucha claridad en medio de un lenguaje a veces críptico y para iniciados y disponerse para explicar con sencillez y con eficacia lo que supone el proceso de la convergencia universitaria europea, las importantes oportunidades que ofrece y la importancia decisiva que tiene para el futuro el proceso de reorganización de las enseñanzas universitarias.

Resulta además imprescindible contar con una implicación activa de la comunidad universitaria sin la que la reforma no será posible o acabará quedándose tan sólo en la superficie. Para ello será necesario movilizar e ilusionar al profesorado universitario, un tanto descreído o resignado tras numerosos vaivenes, fomentar su formación, reciclaje y, en muchos casos, un cambio de mentalidad y de concepciones y disponer de los apoyos e incentivos que estimulen su motivación e implicación en la reforma.

Y además de movilizar a la sociedad y a la comunidad universitaria en pos de los objetivos de la convergencia europea, es imprescindible transmitir muy nítidamente el mensaje de que ésta es una reforma positiva e imprescindible para adaptar la universidad a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Es necesario que las universidades, especialmente las públicas donde los procesos de decisión resultan más complejos y las reformas pueden encontrar más resistencias, perciban que contarán con los resortes y las capacidades para llevarlas a cabo y con el respaldo del conjunto de la sociedad y de unas administraciones educativas que han de comprometerse con un

papel de colaboración activa, más que de mero control, para procurar incentivos, confianzas, certezas y motivaciones al conjunto de la comunidad universitaria.

Si en los años treinta del pasado siglo decía Salvador de Madariaga que «la única institución española homologable con los países europeos más avanzados era la universidad», ahora que las cosas son bien distintas, por fortuna, estamos especialmente obligados a que siga siéndolo y por ello es por lo que merece la pena trabajar en el complejo pero apasionante proceso de la convergencia universitaria europea y en esta decisiva etapa para el futuro del sistema universitario español.

Dirección de contacto: Juan Vázquez García. Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Campus del Cristo.33071, Oviedo, Asturias, España.

E-mail: jvazquez@uniovi.es

El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos

The labour success of young European university graduates

José-Ginés Mora y CEGES-LMPF¹

Universitat Politècnica de Valencia. CEGES, Valencia, España

Resumen

El objetivo de este artículo es el análisis del «éxito laboral» en la incorporación al mercado laboral de los titulados universitarios europeos basándose tanto en concepciones tradicionales sobre el éxito como en otras consideraciones más adecuadas a la realidad actual. Para ello se han analizado los datos obtenidos de una encuesta realizada en trece países europeos a titulados universitarios en el curso 1999-00, cinco años después de su graduación. Los resultados muestran el importante peso del factor país de residencia en las diferentes valoraciones sobre el empleo que han sido realizadas por los titulados, con independencia de su propia situación laboral personal. Finalmente, se evidencia la necesidad de informar mejor a la sociedad sobre el mercado laboral europeo, al tiempo que se ofrecen pistas para lograr un mayor ajuste entre dicho mercado y la oferta académica en términos de expectativas y compromiso de los titulados.

Palabras clave: educación superior, empleo, Europa, éxito laboral, expectativas laborales, mercado laboral, salarios, satisfacción laboral.

Abstract

The objective of this paper is the analysis of career success regarding to the access of European higher education graduates to labour market based on a classical point of view but

¹ CEGES-LMPF es un grupo de investigadores basado en CEGES, Universidad Politècnica de Valencia (www.ceges.upv.es). Está formado, además de por José-Ginés Mora, por Lourdes Badillo (UP de Cartagena), José-Miguel Carot (UPV), Andrea Conchado (UPV), Jose-Maria Nyssen (ANECA) y Luis Vila (U. de Valencia).

also considering new aspects more adequate to recent tendencies. For this purpose, data from a survey carried out to higher education graduates in 1999-00 in thirteen European countries have been analysed. The results show the significance of the factor «country of residence» on the own assessment of the job independently of their own work conditions. The need of improving the quantity and quality of information about the European labour market become relevant from the results. Finally, indications to reduce the mismatch between the labour and the academic market have been shown in terms of values and commitment of graduates.

Key words: Higher Education, Employment, Europe, Career success, Job Values, Labour Market, Wages, Job Satisfaction.

Introducción

En los últimos años las carreras profesionales de los graduados universitarios han experimentado un cambio notable. Los mercados laborales europeos se encuentran inmersos en un proceso permanente de cambio que obliga a redefinir las trayectorias profesionales de los individuos tanto desde el punto de vista del puesto de trabajo como de las propias expectativas de los individuos. El incremento de la movilidad de los individuos o la adquisición de nuevas competencias profesionales requeridas por el trabajo son claros indicadores de la necesidad de redefinir los conceptos de trayectoria y éxito profesional (Seibert, Kraimer y Crant, 2001).

El éxito laboral se ha estudiado frecuentemente en la literatura económica y social. Las perspectivas dominantes han explicado el éxito laboral a partir de factores netamente estructurales, con independencia de las diferentes expectativas y percepciones de los propios individuos, asumiendo homogeneidad en estas expectativas; así, por ejemplo, dando por supuesto que para todos los individuos el éxito laboral vendría dado por tener salarios elevados, se estudiaban las diferencias salariales entre grupos y se atribuía mayor éxito laboral a aquellos grupos con salarios más elevados que el resto.

Hasta el momento siempre se han considerado como exitosas las carreras profesionales que incluían el desempeño de algún cargo bien remunerado y en una posición elevada en la jerarquía de la organización. Sin embargo, numerosos estudios han detectado que los individuos con este perfil no siempre se encuentran satisfechos con su situación laboral. Concretamente algunos de ellos experimentan cierta sensación de

pérdida de sentido del trabajo que realizan, e incluso frustración y estrés (Korman, Wittig-Berman y Lang, 1981). De hecho cada vez es más difícil alcanzar el éxito profesional tal y como se ha entendido este concepto tradicionalmente, es decir, mediante un alto nivel de ingresos y una buena promoción. Este cambio de concepción cobra gran significado, no sólo a nivel individual, sino también a nivel de organización, ya que numerosos estudios corroboran la relación entre el éxito personal de los empleados y el éxito de la empresa (Sturges, 1999). Por esta razón muchas empresas están realizando numerosos esfuerzos en la identificación de los factores personales y laborales que influyen en la obtención del éxito profesional (Boudreau, Boswell y Judge, 2001).

Un estudio comparativo de 80 artículos referentes al éxito laboral publicados entre 1992 y 2002 muestra claramente el predominio del enfoque *objetivo* anteriormente mencionado (Arthur, Khapova y Wilderom, 2005). Este mismo estudio comparativo señala la necesidad de introducir una nueva perspectiva subjetiva referida a la satisfacción laboral o la percepción del éxito por parte del individuo. A pesar de haberse definido la necesidad de analizar el éxito desde las perspectivas objetiva y subjetiva, no se ha logrado establecer una clara relación entre ambas. Existen estudios que propugnan la prevalencia de la dimensión objetiva sobre la subjetiva y viceversa. Por el contrario otros estudios descartan el predominio de una dimensión sobre otra y defienden que existe una relación de interdependencia entre ambas (Seibert, Kraimer y Liden, 2001).

La dimensión objetiva puede definirse como el conjunto de indicadores cuantificables que definen la situación laboral del individuo. Habitualmente se han empleado indicadores como el salario y la posición en la escala jerárquica de la organización. No obstante resulta igualmente adecuado analizar indicadores como la duración del período de búsqueda del primer empleo (Schomburg, 2007), la movilidad del empleo, el tipo de contrato, el ajuste entre la educación recibida y el empleo (Allen y de Weert, 2007; Teichler y Schomburg, 2007) o los beneficios no monetarios (O'Shea, Betsinger y King, 1999), entendiéndolos como tales tanto los bienes y servicios que recibe el individuo por su condición de empleado y que son financiados por el empleador, como las condiciones laborales relativas al entorno de trabajo (Mora, *et al.*, 2005).

Por otro lado, la dimensión subjetiva se define como la concepción y la evaluación individual de la carrera profesional. En este sentido, numerosos estudios sobre el éxito profesional utilizan como indicador más adecuado de esta dimensión la «satisfacción laboral» (Judge, *et al.*, 1995; Mora, *et al.*, 2007). Sin embargo, frecuentemente se trata de indicadores globales de éxito laboral que mezclan demasiadas dimensiones diferentes en un solo indicador impreciso y difuso de «éxito laboral»; tales indicadores no posibilitan determinar los distintos tipos de «éxito» definidos *intersubjetivamente* en

el seno de los grupos sociales y por tanto es preciso desagregarlos para su adecuada comprensión y estudio de un modo más acorde con las diferencias semánticas que establecen los propios titulados. En definitiva, se hace necesario estudiar diferentes dimensiones de éxito heterogéneas que se combinan entre sí, de formas variopintas, en función de la pertenencia a un determinado grupo social y sus correspondientes expectativas laborales. Por tanto, adicionalmente a las perspectivas para el estudio del éxito laboral comentadas, será de gran interés incluir otros indicadores referentes a los valores y expectativas personales del individuo, como pueden ser el equilibrio entre vida laboral y familiar, la búsqueda del reconocimiento, la autonomía en el trabajo, el interés por nuevos retos o la utilidad social del trabajo. Dicho de otro modo, la dimensión subjetiva del éxito incluye el conjunto de valores y expectativas del individuo relativas a un trabajo vinculado a su proyecto de vida.

Es obvio que no existe una definición única de lo que los titulados entienden por una «incorporación exitosa al mercado», sino que, probablemente, haya tantas definiciones como titulados, ya que se trata de un equilibrio donde entran en juego factores objetivos y subjetivos -enmarcados en condiciones heredadas de concepciones tradicionales y que conviven con otras realidades emergentes de flexibilidad y globalidad-. Sin embargo, sí es posible delimitar perfiles típicos de éxito aceptados *intersubjetivamente* en grupos diferenciados por variables que han demostrado ser relevantes, como son el contexto del país de residencia del titulado, la rama de conocimiento en que se graduó y otras (Schomburg, 2007).

Partiendo de una concepción de éxito laboral amplia, capaz de tener en consideración las propias expectativas de las personas con respecto a lo que consideran deseable en un trabajo, el objetivo del presente estudio será la identificación y cuantificación de las diferentes dimensiones del éxito entre los graduados universitarios de reciente incorporación al mercado laboral en diversos países europeos. Para ello se realizará un análisis de las percepciones de los graduados en relación a los aspectos considerados de mayor importancia en el trabajo.

Así, en primer lugar se presentarán los aspectos del empleo mejor valorados por titulados de diferentes países. En segundo lugar, se analizarán las semejanzas y diferencias entre los titulados de los distintos países, prestando atención al peso que las circunstancias laborales personales de los titulados tienen a la hora de explicar las diferencias halladas. Finalmente, controlada la importancia del factor «país» de residencia del titulado, se tratará de analizar las regularidades y divergencias en la conformación de dimensiones a través de las cuales se puede definir el éxito laboral entre los titulados europeos.

Datos y resultados

Los resultados del análisis que se muestran a continuación están sustentados en los datos recogidos en la encuesta del proyecto europeo REFLEX², destinado al estudio de la situación de los titulados universitarios en su proceso de incorporación al mercado laboral. Este estudio se basa en las respuestas dadas, en trece países europeos³, por 33.616 titulados universitarios en el curso 1999-00 cinco años después de su graduación, y que en el momento de la encuesta tenían una edad comprendida entre los 25 y los 39 años.

Asimismo, se ha acudido a los registros estadísticos de Eurostat y la OCDE sobre empleo y educación entre 1996 y 2005, como fuentes complementarias para la obtención de algunos de los principales resultados que se expondrán.

En estudios internacionales es habitual encontrar comparaciones entre países, tanto en términos de indicadores objetivos sobre la situación laboral de las personas que en ellos residen, por ejemplo, ingresos, jornada laboral, tasa de empleo u otros, como en términos de indicadores subjetivos relacionados con las actitudes, las opiniones o las expectativas de dichas personas. Sin embargo, mientras que en los primeros el estándar de comparación es común y de fácil captación (euros, horas, número de empleos,...), en los segundos, la naturaleza difícilmente mensurable de los elementos a comparar y los diferentes contextos socioculturales en que se dan, hacen que, en ocasiones, tales comparaciones no puedan ser realizadas sin tener en cuenta las circunstancias relativas al propio contexto en que se inscriben.

El estudio del «éxito laboral» no es una excepción en este sentido, de modo que, a la hora de tratar de delimitar y describir diferentes perfiles de éxito sustentados en las valoraciones realizadas por titulados universitarios de diferentes países, resulta necesario atender en lo posible a la interpretación de tales valoraciones en función del propio marco en el que han sido expresadas. Así, es desde esta perspectiva desde la cual se ha procedido a explorar las pautas comunes y divergentes entre países en lo que a la confluencia de aspectos que conforman dicho éxito se refiere.

² REFLEX (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa) es un proyecto del 6º Programa Marco de la Unión Europea (Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352) coordinado en España por CEGES con la colaboración de la ANECA. Una selección de los principales resultados de este proyecto para el caso de España están publicados en la página web de ANECA (www.aneca.es) y en CEGES (www.ceges.upv.es).

³ Alemania (DE), Austria (AT), Bélgica (BE), España (ES), Estonia (EE), Finlandia (FI), Francia (FR), Italia (IT), Noruega (NO), Países Bajos (NL), Reino Unido (UK), República Checa (CZ) y Suiza (CH).

La homogeneidad de los contextos como condicionante para la comparabilidad internacional

En la encuesta se pedía a los graduados que indicaran el grado de importancia que tiene, en una escala de uno a cinco, cada uno de estos aspectos: Autonomía en el trabajo; Estabilidad laboral; Oportunidad de aprender cosas nuevas; Ingresos elevados; Afrontar nuevos retos; Buenas perspectivas profesionales; Tener tiempo para actividades de ocio; Reconocimiento/prestigio social; Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad; y Facilidad para combinar trabajo y familia.

Como se muestra en la Tabla I, a grandes rasgos, los titulados otorgan las valoraciones más altas a «Oportunidad de aprender cosas nuevas», «Autonomía en el trabajo» y «Estabilidad laboral», mientras que valoran menos «Reconocimiento/prestigio social», «Ingresos elevados» y «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad».

TABLA I. Media de la importancia dada por los titulados universitarios cinco años después de su graduación a diferentes características en un empleo, por país

	IT	ES	FR	AT	DE	NL	UK	FI	NO	CZ	CH	BE	EE	Eta ² o
Autonomía en el trabajo	4,4	4,2	4,3	4,7	4,5	3,9	3,8	4,2	4,2	4,3	4,5	4,3	3,9	0,06
Estabilidad laboral	4,4	4,7	4,0	4,1	4,3	4,0	4,2	4,3	4,2	4,3	3,9	4,0	4,4	0,07
Oportunidad de aprender cosas nuevas	4,6	4,6	4,5	4,6	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4	4,5	4,3	4,5	0,02
Ingresos elevados	4,1	4,1	3,7	3,7	3,6	3,4	3,7	3,7	3,6	s.d.	3,5	3,6	4,3	0,08
Afrontar nuevos retos	4,1	4,2	3,8	4,3	4,0	4,2	4,2	4,1	4,2	3,9	4,2	4,1	4,3	0,02
Buenas perspectivas profesionales	4,1	4,4	3,8	3,6	3,3	3,7	4,2	3,6	3,5	4,3	3,6	3,6	3,8	0,13
Tener tiempo para actividades de ocio	4,1	4,5	4,0	4,1	3,8	4,1	4,2	4,4	4,1	4,0	4,1	4,1	4,2	0,04
Reconocimiento	3,4	3,6	3,3	3,4	3,2	3,1	3,1	3,1	2,9	3,7	3,1	3,0	3,8	0,07
Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad	4,1	4,1	3,9	3,7	3,6	3,7	3,8	3,4	3,7	3,7	3,7	3,6	3,8	0,04
Facilidad para combinar trabajo y familia	4,3	4,5	4,3	3,9	3,7	3,8	3,2	4,3	4,1	4,2	3,8	4,1	3,9	0,08

s.d.: sin datos disponibles

Legenda países: DE: Alemania; NL: Países Bajos; UK: Reino Unido; IT: Italia; ES: España; FR: Francia; AT: Austria; FI: Finlandia; NO: Noruega; CZ: República Checa; CH: Suiza; BE: Bélgica; EE: Estonia.
Escala: 1-Ninguna 5-Mucha

Junto a esta pauta general observada para el conjunto de países, se observa otra igualmente significativa. Si se atiende a las valoraciones medias otorgadas por los titulados de cada uno de los países a los diez aspectos en cuestión, se aprecia que, sistemáticamente, en determinados países se sitúan entre aquellos que cuentan con las puntuaciones medias más elevadas de dichos aspectos (destacan en este sentido los graduados de España, con una nota media apreciablemente superior al conjunto en ocho de los diez aspectos valorados, de Italia en cinco y de Estonia en cuatro), mientras que, en sentido inverso, lo mismo ocurre en el extremo opuesto de la escala de valoración de dichos aspectos (así,

en Alemania cuentan con una de las puntuaciones medias más bajas en siete de los diez aspectos, en Países Bajos en seis y en Bélgica en cuatro). Esta circunstancia se ve reforzada por el hecho de que los países que habitualmente aparecen en los tres primeros lugares, en cuanto a la valoración media de importancia otorgada a cada uno de estos diez aspectos, tienen una casi nula aparición en los tres últimos lugares y viceversa.

Con el propósito de indagar en el porqué de tales diferencias por países, se han tomado tres características que se utilizan habitualmente para dar explicación al éxito laboral obtenido por un trabajador (tener ingresos elevados, la disponibilidad de tiempo libre al margen del trabajo y la estabilidad laboral). Para el estudio de la relación entre tales aspectos y la situación laboral real vivida por el titulado en términos «objetivos», se han calculado los coeficientes de correlación entre las valoraciones que han dado los graduados en nuestra encuesta y los datos de otras variables laborales más objetivas que también conocemos por la misma encuesta. La Tabla II muestra los resultados numéricos obtenidos. Con el fin de hacer más visibles los resultados en el caso de la estabilidad laboral se han elaborado complementariamente las figuras I y II en donde se presentan las relaciones por situación de los graduados respecto al empleo.

TABLA II. Relación entre diversos aspectos considerados de importancia en un empleo y la situación objetiva vivida en el trabajo en relación a cada uno de ellos, por país

	A*	B*	C*	D**	E**
Italia	0,051	-0,052	-0,064	-	-
España	-	-0,040	-0,064	0,004	-
Francia	0,186	-0,089	-0,127	0,012	0,013
Austria	0,250	-0,118	-0,079	0,005	-
Alemania	0,211	-0,130	-0,156	-	-
Países Bajos	0,241	-0,150	-0,230	0,006	0,020
Reino Unido	0,167	-	-0,078	-	0,013
Finlandia	0,196	-0,069	-	0,003	0,009
Noruega	0,251	-0,076	-0,132	-	-
República Checa	n.d.	-0,035	-0,038	-	-
Suiza	0,222	-0,096	-0,152	0,002	-
Bélgica	0,255	-0,087	-0,117	0,006	0,018
Estonia	-	-0,114	-0,085	-	-

A. Correlación entre «Importancia dada a tener ingresos elevados en el trabajo» y «Salario bruto mensual total medio percibido por el titulado en trabajo actual».

B. Correlación entre «Importancia dada a tener tiempo para actividades de ocio en el trabajo» y «Número total medio de horas trabajadas por semana en trabajo actual».

C. Correlación entre «Importancia dada a tener facilidad para combinar trabajo y familia en el trabajo» y «Número total medio de horas trabajadas por semana en trabajo actual».

D. Importancia dada a tener Estabilidad laboral en el trabajo en función de la Situación laboral (Empleado/Desempleado)

E. Importancia dada a tener Estabilidad laboral en el trabajo en función del Tipo de contrato (Indefinido/Temporal)

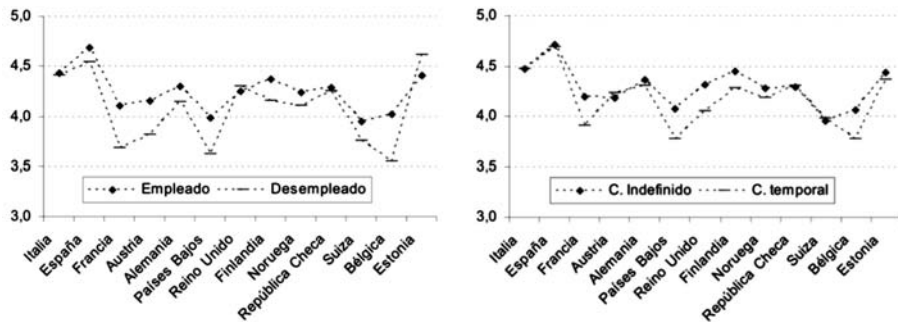
* Coeficientes de correlación (Spearman's rho)

** Eta-cuadrado

Sólo se representan coeficientes estadísticamente significativos (nivel crítico 0,05).

Dato no disponible: n.d.

FIGURA II. Valoración de la importancia de la «estabilidad laboral» en función de la relación con el empleo y tipo de contrato, por país



R cuadrado corregida= ,063.

-Variable dependiente: «Importancia dada a la estabilidad laboral en un empleo»

-Variables independientes: «País» y «Relación con el empleo».

R cuadrado corregida= ,074.

-Variable dependiente: «Importancia dada a la estabilidad laboral en un empleo».

-Variables independientes: «País» y «Tipo de contrato».

Análisis de varianza factorial. Modelo lineal general: univariante (Sig. $\leq 0,05$).

Como resultados de interés, cabe destacar los siguientes:

- Las relaciones entre la «importancia dada a tener un empleo que proporcione ingresos elevados» y el «salario que mensualmente recibe la persona encuestada» son bastante débiles. A esta circunstancia se le añade el hecho de que dichas puntuaciones son positivas, lo que indicaría que el interés por tener un empleo con estas características crece en la medida que lo hace el salario que actualmente tiene el egresado en el empleo.
- En lo que concierne a la importancia otorgada a la disponibilidad de tiempo libre al margen de la jornada laboral, sucede algo muy similar al caso anterior dentro de cada país estudiado. Así, las correlaciones entre el «número de horas trabajadas por semana» por el titulado y la «importancia dada a tener tiempo para actividades de ocio» o la «importancia dada a contar con facilidades para combinar trabajo y familia» también son bastante débiles. Además, las puntuaciones de dichas correlaciones son negativas, de modo que, son precisamente las personas con una jornada laboral con menor número de horas (por tanto, se supone con mayor tiempo libre en este sentido), las que mayor importancia dan en un empleo a este aspecto.

- Finalmente, para el caso de la valoración de la «estabilidad laboral», sólo en cuatro de los trece países estudiados se observa una relación significativa con respecto a la tenencia o no de empleo en el momento actual. En dichos países, el hecho de conocer si el titulado tiene o no empleo apenas ayuda a conocer la importancia que dicho titulado da al hecho de tener un empleo estable, tal y como se desprende de las puntuaciones *eta-cuadrado* mostradas. Aún con esto, los jóvenes graduados que actualmente cuentan con empleo, otorgan, por lo general, mayor importancia a la estabilidad laboral en el empleo que aquellas que carecen del mismo (Figura I).

De forma muy similar al caso descrito, solamente en cinco de los trece países estudiados se observa una relación significativa entre la importancia otorgada a la estabilidad laboral en un empleo y la tenencia de un contrato estable o temporal. También en estos cinco casos el hecho de conocer si el titulado tiene contrato temporal o indefinido apenas ayuda a conocer la importancia que dicho titulado da al hecho de tener un empleo estable⁴; y, de nuevo, se otorga una importancia algo mayor a dicha estabilidad en el empleo por parte de las personas con contrato indefinido que por parte de las personas con contrato temporal (Figura II).

En cambio, sí se observa el paralelismo, en lo que a las diferencias por país se refiere, en la valoración de la importancia dada a la «estabilidad laboral» en un empleo por parte de titulados de un mismo país (1) con independencia de encontrarse desempleados o empleados y (2) con independencia de encontrarse con contrato indefinido o con contrato temporal. Es decir, son las diferencias por país, y no las diferencias por la situación laboral en que se encuentre el individuo, las que marcan la pauta general de las variaciones en la valoración del aspecto «estabilidad laboral» (los coeficientes R-cuadrado de las Figuras I y II muestran que, con respecto a lo observado en los puntos D y E de la Tabla II, la incorporación de la variable país incrementa la capacidad de explicar el comportamiento de la variable «Importancia dada a tener Estabilidad laboral en el trabajo»).

En resumen, en los ejemplos tratados se aprecia que, dentro de cada país, no hay diferencias significativas en cuanto a la importancia otorgada a los aspectos valorados en un trabajo en función de características laborales individuales directamente asociadas teóricamente a los mismos. Cuando estas diferencias existen, son muy débiles, y muestran que, son precisamente los individuos que en mejor posición están en cuanto a estabilidad laboral, ingresos o tiempo libre, los que, frente al resto, más valoran tales aspectos.

⁴ Relación entre ambos factores muy débil. $\eta^2 \leq ,02$

Para completar esta visión sobre la relación entre las apreciaciones subjetivas de los individuos y las condiciones laborales reales se ha hecho un ejercicio semejante al anterior, pero en este caso correlacionando las valoraciones de los individuos por países con los datos de variables objetivas de los mismos países obtenidos de fuentes internacionales de datos (OCDE y Eurostat). La Tabla III presenta las correlaciones entre los tres aspectos estudiados⁵ y los indicadores medios nacionales sobre condiciones laborales desprendidos de las estadísticas oficiales⁶.

TABLA II. Coeficientes de correlación de valores promedio nacionales

	MN	P
	Ingresos elevados	
Promedio ingresos nacionales brutos (\$) per cápita (PPA)*	-0,7	0,5
Salario bruto mensual total medio en Trabajo actual	-0,7	0,3
Salario bruto mensual total medio en Trabajo actual (PPA)	-0,7	0,3
	Facilidad para combinar trabajo y familia	
Promedio del número de horas laborales por semana**	0,5	-0,4
Variación interanual acumulada del número promedio de horas laborales por semana**	0,4	-0,4
Número total medio de horas trabajadas por semana en Trabajo actual	-0,2	0,1
	Estabilidad laboral	
% medio de desempleo (Total niveles educativos)***	0,8	-0,5
Variación interanual acumulada del % medio de desempleo (Total niveles educativos)***	-0,5	0,4
% medio de desempleo (Educación terciaria)***	0,6	-0,4
Variación interanual acumulada del % medio de desempleo (Educación terciaria)***	-0,4	0,5
% titulados sin empleo sobre total de titulados laboralmente activos	0,2	-0,1
% medio de empleo temporal****	0,2	-0,2
Variación interanual acumulada del % medio de empleo temporal****	0,0	0,3
% titulados con contrato temporal sobre total de titulados con contrato	0,3	-0,2
Puntuación media nacional de la importancia dada a uno de los aspectos en el empleo valorados, por cada país de la muestra analizada	MN	
Posición relativa nacional de la importancia dada a cada uno de los aspectos valorados en el empleo, por cada país de la muestra analizada (Escala: 1-«Primer lugar en orden de importancia con respecto a los diez aspectos valorados» a 10-«Último lugar en orden de importancia con respecto a los diez aspectos valorados»)	P	

PPA: Paridad del poder adquisitivo

Fuentes:

* Elaborado a partir de OCDE (1996-2005)

** Elaborado a partir de OCDE (1996-2005). Grupo de edad 25-54 años.

*** Elaborado a partir de Eurostat (1996-2005). Grupo de edad 25-39 años.

**** Elaborado a partir de Eurostat (1996-2005). Grupo de edad 25-49 años.

⁵ Tanto en términos de puntuación media de cada aspecto en una escala (1-«Ninguna importancia» a 5-«Mucha importancia»), como en lo relativo al orden de preferencia que cada uno de los mismos ocupa con respecto al resto de los diez valorados (ordenación de ítems conforme a la puntuación media de importancia otorgada, siendo «1» el primer lugar de importancia y «10» el último).

⁶ Promedio ingresos nacionales brutos (\$) per cápita (PPA), Promedio del número de horas laborales por semana, % medio de desempleo (Total niveles educativos), Variación interanual acumulada del % medio de desempleo (Total niveles educativos), % medio de desempleo (Educación terciaria), Variación interanual acumulada del % medio de desempleo (Educación terciaria), % medio de empleo temporal y Variación interanual acumulada del % medio de empleo temporal.

De los resultados presentados en la Tabla III cabe destacar la existencia de ciertas diferencias entre países en cuanto a la importancia otorgada por los graduados a las características del empleo en función de las condiciones estructurales globales cada país. Esta asociación entre la valoración de características deseadas en un empleo y condiciones estructurales es incluso más poderosa cuando dichas condiciones vienen descritas por estadísticas globales generales de la década inmediatamente anterior a la realización de la encuesta, que cuando se describen a partir del promedio por país de las condiciones laborales objetivas de las personas entrevistadas⁷. Circunstancia que se refleja en la existencia de mayores o iguales correlaciones de estos aspectos con respecto a las estadísticas generales de desempleo, ingresos u horario laboral medios por país, que con respecto a los promedios obtenidos directamente en los indicadores objetivos correspondientes a partir de las encuestas realizadas.

Incluso, de forma significativa para el caso de la importancia dada a la «estabilidad laboral» o «la facilidad para combinar trabajo y familia», los coeficientes de correlación entre estos aspectos y el acumulado de las variaciones interanuales de los correspondientes indicadores públicos oficiales para la década anterior a la fecha de la encuesta⁸ (índice indirecto del cambio global en un determinado asunto relacionado con el empleo), de nuevo, son mayores que con respecto a los valores medios obtenidos de la encuesta.

Por otra parte, para los tres aspectos valorados, como promedio, los encuestados de países que presentan en los indicadores estadísticos oficiales peores circunstancias laborales relacionadas con cada uno de tales aspectos tienden a dar mayor importancia a cada uno de los mismos, que aquellos titulados pertenecientes a países con mejores circunstancias laborales generales.

Así, por ejemplo, los graduados, desempleados y no desempleados, de un país con mayor desempleo, valoran más esta característica que los individuos, desempleados y no desempleados, de otros países donde el problema del desempleo no es tan acuciante. Esto es así, tanto en las comparaciones de puntuaciones en términos absolutos de valoración de la «estabilidad laboral» como en términos de ordenación, dentro de cada país, de este factor con respecto a otros que pudieran ser deseables.

Dicho de otro modo, las estadísticas oficiales generales de desempleo que llegan a los ciudadanos, pudieran estar condicionando en mayor medida las expectativas de lo

⁷ Salario bruto mensual total medio en Trabajo actual, Salario bruto mensual total medio en Trabajo actual (PPP), Número total medio de horas trabajadas por semana en Trabajo actual, % titulados sin empleo sobre total de titulados laboralmente activos y % titulados con contrato temporal sobre total de titulados con contrato.

⁸ Datos estadísticos relativos a los años comprendidos entre 1996 y 2005.

que consideran importante en un empleo, que el propio hecho de que las personas tengan o no en ese momento empleo estable (aunque, como es evidente, no todas las estadísticas oficiales tengan igual difusión o influencia en este sentido). Estos resultados indicarían que, en términos globales, en la conformación de expectativas de los individuos pueden estar pesando más las informaciones generales que reciben sobre la situación del contexto en que se mueven, que la propia relación objetiva individual con el empleo.

El estudio de caso local como paso previo a la comparativa global

En vista de la relevancia de la homogeneidad interna por país en cuanto a la importancia dada a determinados aspectos en un empleo respecto a otros, a la hora de realizar estudios comparativos entre titulados de diferentes países sobre las expectativas laborales y el «éxito» en el trabajo, resultará fundamental contemplar el contexto en que dichos titulados se inscriben y relativizar los resultados con respecto al mismo país. Así, con el fin de llegar a una *comparabilidad* internacional consciente de las limitaciones apuntadas, será de utilidad comenzar con el estudio de los aspectos vinculados al «éxito» relativo al caso particular de cada país, para, posteriormente, tratar de establecer semejanzas y diferencias para un conjunto de los mismos.

Como paso adicional en el estudio del éxito laboral, las diferencias o semejanzas entre países también se aprecian en cómo los titulados relacionan semánticamente los diez aspectos valorados. Un reflejo indirecto de esta circunstancia ha sido estudiado a través del análisis factorial de las diferencias y similitudes entre países a la hora de agrupar dichos aspectos en factores que sinteticen la importancia dada a diferentes dimensiones en un empleo (con el fin de garantizar un reflejo adecuado de los diez aspectos en la síntesis expresada en los factores obtenidos, para cada uno de los países, el porcentaje de varianza explicada por los modelos factoriales ha sido superior al 75%⁹⁹). Los resultados de este análisis factorial son presentados en la Tabla IV.

Tal y como se desprende de los resultados, la principal semejanza entre los países analizados es la existencia de una notable convergencia en la configuración de seis factores de contenido similar en su composición a partir de esos diez aspectos. Ahora bien, en la conformación de dichos factores por país se presentan, por un lado, excepciones a tener en cuenta en su composición y, por otro, diferente peso de los aspectos

⁹⁹ Rango % varianza explicada en el conjunto de países: 76,222 a 80,885.

comunes por factor a la hora de configurar tales factores. Algunas conclusiones a remarcar sobre los seis factores encontrados son los siguientes:

- *F.1. «Autonomía en el trabajo» y F.2. «Estabilidad laboral».* Los graduados de los doce países estudiados¹⁰, sin excepción, parecen identificar de forma independiente estos dos factores, equiparándolos en este caso con el propio aspecto del que emanan y sin destacada influencia del resto de aspectos valorados. Sólo los graduados franceses en la configuración del segundo de los factores señalados asocian en sentido negativo la «Estabilidad laboral» con el aspecto «Afrontar nuevos retos» (aportación de este aspecto al factor de -0,4¹¹).
- *F.3. «Disponibilidad de tiempo».* Para la formación de este tercer factor entran en juego las aportaciones de los aspectos «Tener tiempo para actividades de ocio» y «Facilidad para combinar trabajo y familia». Como excepción, sólo en el Reino Unido ambos aspectos aparecen distanciados, de modo que se posiciona «Tener tiempo para actividades de ocio» como un solo factor; mientras el aspecto «Tener facilidades para combinar trabajo y familia» aparece sólidamente ligado a las «Oportunidades para hacer algo útil para la sociedad» en el trabajo, conformando una dimensión diferente de los graduados de este país con respecto a lo apreciado en el resto¹².
- *F.4. «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad y que sea reconocido».* Precisamente el aspecto «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad» aparece ligado en todos los países analizados, excepto en el Reino Unido, al aspecto «Reconocimiento» en el trabajo. Ahora bien, esta asociación se manifiesta con muy diferente intensidad entre los países del estudio; de tal modo que el «Reconocimiento» en unos casos, se puede considerar un elemento esencial en la configuración del factor (es el caso, de mayor a menor intensidad, de los graduados de España, Francia, Finlandia, Italia, Alemania y Estonia), mientras que, en otros países, la ligazón de dicho «Reconocimiento» con el aspecto principal en la configuración de este factor, «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad», es significativamente menor (es el caso de Países Bajos, Noruega o Suiza). Finalmente, cabe destacar la relación moderada inversa que se da en la configuración de esta dimensión entre los aspectos enunciados y la consecución de «Ingresos elevados» en el empleo en países como Estonia (-0,4), Países Bajos (-0,3) o Suiza (-0,3).

⁽¹⁰⁾ Se ha excluido la República Checa de los análisis factoriales realizados; el motivo es la presencia de valores perdidos en parte de los aspectos a analizar.

⁽¹¹⁾ En una escala de -1 a +1.

⁽¹²⁾ Sólo Austria presenta indicios de esta confluencia de aspectos en un mismo factor, aunque de modo más débil (0,4).

- *F5. «Estatus profesional y económico, y reconocimiento».* Este quinto factor, compuesto fundamentalmente por los aspectos «Reconocimiento», «Buenas perspectivas profesionales» e «Ingresos elevados», quizá sea el de mayor complejidad. En primer lugar, mientras que en el anterior factor el aspecto «Reconocimiento» aparecía vinculado a un trabajo de corte social, en este caso, el «Reconocimiento» toma tintes diferentes. Así, en cierta medida, podría llegar a hablarse de dos tipos diferentes de «Reconocimiento» con fronteras un tanto difusas. Por otro lado, en la configuración de este quinto factor estaría presente de forma moderada el aspecto «Afrontar nuevos retos» (es el caso de Italia, Francia o Estonia). La excepción más acusada en la composición de este factor se da entre los graduados españoles, donde la ligazón entre los tres aspectos fundamentales que lo componen es más débil. Así, aunque con similitudes con el resto de países, estos tres aspectos se relacionan de forma diferente con el resto de los aspectos valorados, de forma que la configuración de ciertos factores semánticamente relacionados con éste cambia del siguiente modo:
- como se vio anteriormente, se agudiza más en España que en otros países la relación entre «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad» y «Reconocimiento», de modo que este último aspecto apenas guardaría relación con aquellos otros con los que aparecen configurando típicamente el quinto factor.
 - el aspecto «Ingresos elevados» toma protagonismo en este factor, acompañado en segundo plano por (1) los otros dos aspectos que han demostrado ser más potentes en la configuración del factor en el resto de países y (2) con una relación de signo contrario moderada con respecto a «Oportunidad de hacer algo útil para la sociedad» (tendencia comentada anteriormente en países como Suiza, Estonia y Países Bajos).
 - el aspecto «Buenas perspectivas profesionales» queda fundamentalmente asociado con los aspectos «Oportunidad de aprender cosas nuevas» y «Afrontar nuevos retos», integrando un nuevo factor que se asimila al que, como se verá, será el sexto de los descritos en este apartado.
- *F6. «Desarrollo personal y profesional».* De modo similar a lo que ocurriese con el cuarto factor, este último, presidido en su configuración por la asociación de los aspectos «Oportunidad de aprender cosas nuevas» y «Afrontar nuevos retos», se completa frecuentemente, con mayor o menor intensidad en función del país del que se trate, por la tenencia de «Buenas perspectivas profesionales». Así, este último aspecto, presente con cierta notoriedad en la dimensión «Desarrollo personal y profesional» en diez de los países del estudio, forma parte esencial de dicho factor en países como España (0,7), Reino Unido (0,7) o Países Bajos (0,6).

TABLA IV. Factores desprendidos de la importancia dada a diferentes aspectos en un empleo

Mátriz de factores rotados	Italia						España						Reino Unido						Finlandia										
	1	2	2	4	5	6	1	1	2	2	4	5	6	1	1	2	2	4	5	6	1	1	2	2	4	5	6		
Importancia de ...	1.0						1.0							1.0							1.0								
Autonomía en el trabajo																													
Estabilidad laboral									1.0	0.9														1.0					
Opor: hacer algo útil para la sociedad				0.8							0.3	0.7	-0.4	0.3												0.9		0.8	
Oportunidad de aprender cosas nuevas						0.8								0.8															
Tener tiempo para actividades de ocio			0.9								0.9															0.8			
Facilidad para combinar trabajo y familia											0.8															0.9			
Buenas perspectivas profesionales					0.8								0.4	0.7													0.7	0.5	
Ingresos elevados					0.7								0.8														0.8		
Reconocimiento				0.5	0.6						0.8	0.4														0.6	0.7		
Afrontar nuevos retos					0.4	0.6								0.8														0.8	
Importancia de ...	Francia						Austria						Noruega						Suiza										
Autonomía en el trabajo	1.0						1.0							0.9							1.0								
Estabilidad laboral									1.0								1.0							1.0					
Opor: hacer algo útil para la sociedad				0.8							0.9							0.9							0.9				
Oportunidad de aprender cosas nuevas						0.9							0.9														0.9		
Tener tiempo para actividades de ocio			0.9								0.8							0.9							0.9				
Facilidad para combinar trabajo y familia											0.7	0.4						0.7							0.7				
Buenas perspectivas profesionales					0.7	0.3							0.8	0.3													0.7	0.4	
Ingresos elevados					0.8								0.8													-0.3	0.7		
Reconocimiento				0.6	0.6						0.4	0.7						0.3	0.8						0.3	0.8			
Afrontar nuevos retos					0.4	0.6							0.8															0.7	
Importancia de ...	Alemania						Países Bajos						Bélgica						Estonia										
Autonomía en el trabajo	1.0						1.0							1.0						1.0									
Estabilidad laboral									1.0								1.0						1.0						
Opor: hacer algo útil para la sociedad											0.9							0.9							0.8				
Oportunidad de aprender cosas nuevas						0.8							0.8														0.9		
Tener tiempo para actividades de ocio			0.8								0.9							0.9							0.8				
Facilidad para combinar trabajo y familia											0.7							0.8							0.8				
Buenas perspectivas profesionales					0.7	0.4							0.6	0.6													0.8		
Ingresos elevados					0.8								0.8													-0.4	0.7		
Reconocimiento				0.5	0.7						0.3	0.8						0.4	0.8						0.5	0.7			
Afrontar nuevos retos					0.8								0.8															0.4	0.7

Análisis factorial por cada uno de los países. Método extracción: Análisis de Componentes Principales. Rotación Varimax con Kaiser-Normalización

Sombreados valores > 0.5.

Autovalores sobre 0.712. Comunalidad menor=0.6 en los países estudiados y los ítems empleados; Rango de Determinante en el conjunto de países: -0.131 a 0.306.

Rango (NJO) en el conjunto de países: 0.640 a 0.791. Test de Bartlett: 0.000 para todos los países.

Se excluye del análisis la República Checa por presencia de valores perdidos en parte de los aspectos a analizar.

Conclusiones

No es posible hablar de una definición única de éxito laboral en el conjunto de los países europeos. En destacadas ocasiones las diferencias entre países en cuanto a la valoración de las características deseables en un empleo pueden estar más condicionadas por la situación socioeconómica del país, que por las particulares condiciones en las que viven los individuos. Paradójicamente, son las condiciones individuales las que, al ser aglutinadas, conforman las estadísticas medias generales de dicho país.

De esta forma, los resultados obtenidos parecen apuntar a diferencias entre países, en ocasiones, más motivadas por una sensibilización homogénea con algún tema relacionado con el empleo dentro de cada país, que por las situaciones individuales con relación a dicho empleo.

La idea que tienen los titulados sobre su situación laboral con respecto a las existentes en países europeos de su entorno es imprecisa, y se sustentaría fundamentalmente en informaciones demasiado generales. Por tanto, los titulados y la sociedad en que se inscriben necesitan tener más información sobre la situación laboral de su entorno, en dimensiones y oportunidades, con el fin de poder comparar éstas con las que ofrece el mercado laboral más inmediato y con sus propias condiciones laborales y, de este modo, adecuar sus expectativas de la forma más realista posible.

Por otra parte, en vista de la relevancia de la homogeneidad interna por país en cuanto a la importancia dada a determinados aspectos en un empleo respecto a otros, a la hora de realizar estudios comparativos entre titulados de diferentes países sobre las expectativas laborales y el «éxito» en el trabajo, resultará fundamental contemplar el contexto en que dichos titulados se inscriben, y relativizar los resultados con respecto al mismo.

Aún con ésto, como conclusión relevante cabe destacar que existe un paralelismo importante entre países en cuanto a la asociación que, dentro de cada uno de ellos, se establece de los aspectos valorados en un empleo. Sin embargo, también se dan diferencias puntuales notables, a tener en consideración en las comparaciones internacionales.

La conformación de factores en función de los aspectos que afirman valorar en un empleo, por una parte, ha hecho posible confirmar la convivencia de perspectivas tradicionales de «éxito» laboral con otras perspectivas emergentes; lo que, en cierta medida, apunta a que se podría llegar a un mismo nivel de satisfacción global con el empleo desde muchos caminos diferentes, en función de las diferentes expectativas del individuo. Y, por otra parte, dicha definición de factores facilitará un estudio más ajustado de la consecución de los diferentes tipos de éxito y las dimensiones que determinan dicha consecución.

Finalmente, habida cuenta de que los recursos humanos cualificados son un valor escaso y de los problemas manifestados por los empleadores en la captación y mantenimiento de tales recursos, y no simplemente en la adecuación de los mismos al puesto de trabajo en competencias, habría de tenerse en cuenta esta variedad de éxitos laborales contemplados por los titulados a la hora de conseguir un mayor ajuste entre oferta y demanda. Este ajuste debe entenderse no sólo en términos de los conocimientos y destrezas requeridas al titulado para el desempeño de su labor, sino también en términos de contraprestaciones que el empleador puede ofrecer a cambio del trabajo y compromiso proporcionados por el empleado.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, J.Y DE WEERT, E. (2007). What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42 (1), 59-73.
- ARTHUR, M. B., S. N. KHAPOVA, Y C. P. M. WILDEROM. (2005). Career success in a boundaryless career worldy. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- BOUDREAU, J. W., BOSWELL, W. R. & JUDGE, T. A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 53-81.
- GUTTERIDGE, T. G. (1973). Predicting Career Success of Graduate Business School Alumni. *Academy of Management Journal*, 16 (1), 129-37.
- IACQUA, J. A. Y SCHUMACHER, P. (1995). Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education. *Education*, 116.
- JUDGE, T. A, ET AL. (1995). An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success. *Personnel Psychology*, 48, 485-519.
- KORMAN, A. K., WITTIG-BERMAN, U. Y LANG, D. (1981). Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers. *Academy of Management Journal*, 24 (2), 342-360.
- MORA, J. G., VILA, L. E. Y GARCÍA-ARACIL, A. (2005). European Higher Education Graduates and Job Satisfaction. *European Journal of Education*, 40 (1), 35-44.
- MORA, J. G., GARCÍA-ARACIL, A. Y VILA, L. E. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education* 53, 29-59.
- O'SHEA, D. P., BETSINGER, A. M., & KING, C. T. (1999). Successful Career Progression: Exploratory Findings from a Study of Selected Occupations. *Center for the Study of Human Resources*, Univ. Austin, Texas.

- SCHOMBURG, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42 (1), 35-57.
- SEIBERT, S. E., KRAIMER, M. L. Y CRANT, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- SEIBERT, S. E., KRAIMER, M. L. Y LIDEN, R. C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal*, 44, 219-237.
- STURGES, J. (1999). What it Means to Succeed: Personal Conceptions of Career Success Held by Male and Female Managers at Different Ages. *British Journal of Management*, 10, 239-252.
- TEICHLER, U. Y SCHOMBURG, H. (2007). *Careers of Higher Education Graduates, View and Experiences in Comparative Perspectives*. New York: Springer.

Dirección de contacto: José-Ginés Mora. Universitat Politècnica de Valencia. Facultad de Administración y Dirección de Empresas. Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad. CEGES, Edificio 8H, Camino de Vera, s/n. 46022. Valencia, España. E-mail: josegines@upvnet.upv.es

Aprendizaje activo y metodologías educativas

Active learning and methods of teaching

Günter L. Huber

Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Tübingen, Alemania

Resumen

Los documentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se refieren mucho a la organización de la Educación Superior y la adquisición y medición de conocimiento, pero dejan de lado más o menos las metas de promover la vida en una sociedad democrática y del desarrollo personal. El giro necesario hacia sistemas didácticos centrados en el usuario implica la implementación de entornos didácticos y físicos, que permiten enseñanza y aprendizaje activo. El artículo esboza los enfoques de la construcción de la situación y de lo socio-cultural como fondos teóricos para el desarrollo de métodos que se pueden cumplir con las metas del EEES.

Cuatro métodos seleccionados muestran unas posibilidades y también las condiciones previas para lograr las metas del EEES. (1) Cada método tiene que animar procesos de reflexión, que incluyen tanto las experimentaciones como la incertidumbre en el espacio nuevo de enseñanza. (2) El método de proyectos de aprendizaje es apto a vincular el aprendizaje teórico y práctico, además de incluir elementos de la vida fuera de las instituciones de educación. (3) El enfoque de aprendizaje basado en problemas es más concentrado a objetos determinados del currículo, pero no menos adecuado para motivar a los estudiantes de integrar su conocimiento y generar sentido en lugar de acumular hechos y teoremas. (4) Para superar el dilema, que las metas prometidas de métodos avanzados de enseñanza y aprendizaje determinan al mismo tiempo en su mayor parte condiciones previas de su éxito, se han desarrollado enfoques más estructurados bajo la marca «WELL» significando «Wechselseitiges Lehren und Lernen» (enseñanza y aprendizaje mutual).

Palabras clave: metas de formación, formación basada en resultados, métodos de formación, teorías de aprendizaje, aprendizaje activo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, reflexión.

Abstract

The documents of the EHEA refer mostly to the organization of Higher Education and to acquisition and assessment of knowledge, neglecting more or less the goals of promoting the life in a democratic society and of personal development. The necessary turn towards learner-centered didactic systems implies the implementation of didactic and physical environments which allow active teaching and learning. The article outlines the constructivist, situationist, and socio-cultural approaches as theoretical background for the development of methods matching the goals of the EHEA.

Four selected methods illustrate some of the possibilities and also the pre-conditions for realizing the goals of the EHEA. (1) Each method has to instigate processes of reflection including experiences as well as uncertainties within the new teaching environment. (2) The project method of learning contributes to merge theoretical and practical aspects of learning and, in addition, to include elements of life outside the educational institutions. (3) The approach of problem based learning is more concentrated on well determined curriculum contents, but no less suited to motivate students to integrate their knowledge and to thrive for understanding instead of just accumulating facts and theories. (4) To overcome the dilemma that promising goals of advanced didactical approaches determine at the same time a large part of prerequisites necessary for applying them successfully, some more structured methods were developed under the label of WELL, that is "Wechselseitiges Lehren und Lernen" (mutual teaching and learning).

Key words: Educational Objectives, Outcome Based Education, Educational Methods, Learning Theories, Active Learning, Cooperative Learning, Problem Based Learning, Project Method, Reflection.

El problema del EEES: concentración en estructuración y gestión

El papel clave, que juegan las universidades en el proceso de fomentar tanto las dimensiones culturales de Europa como su éxito en la competición global se le subrayaba ya en la Declaración de la Sorbona del año 1998. Seguía en 1999 la Declaración de Bolonia para prescribir un marco general para el desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior proponiendo seis ámbitos de desarrollo:

- la adopción de un sistema de titulaciones;
- la adopción de un sistema de estudios basado esencialmente en dos ciclos;
- el establecimiento de un sistema de créditos;

- la promoción de la movilidad;
- la promoción de la cooperación europea de asegurar la calidad de la educación superior y
- la promoción de las dimensiones europeas dirigidas hacia el desarrollo curricular, en particular promoción de la cooperación entre instituciones, de esquemas de movilidad y de la integración de programas de formación e investigación (Ministros Europeos de Educación, 1999).

Lo que se nota y, que determinaba al menos al inicio, los procesos de conversión y adaptación de los distintos sistemas universitarios, es la preponderancia de aspectos formales de estructura y organización de la educación superior en esta declaración y la falta de metas concretas respecto a los procesos de formación y desarrollo, que deberían hacerse realidad dentro de este marco formal. El Ministerio de Educación y Ciencia de España reconocía que «...el sistema universitario español debe emprender una profunda reforma en muchos aspectos, en concreto, en la estructura y organización de las enseñanzas y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, de forma que respondan a las demandas de la sociedad actual» (2006, p. 4). Como el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005) describía, se empezaba a comprender más claramente después de la conferencia de los ministros de Educación en Praga en 2001, que se tenía que complementar la estructura formal-organizadora con pautas sobre los resultados del sistema de ciclos. El grupo confirmaba en 2005, que:

«...emergía una comprensión común respecto a los propósitos múltiples de la educación superior. Hablando en grandes rasgos se puede identificar cuatro propósitos principales de la educación superior: preparación para el mercado de trabajo; preparación para la vida como ciudadano activo en una sociedad democrática; desarrollo personal y; el desarrollo de mantenimiento de una base amplia y avanzada de conocimiento». (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 23).

Basado en las tareas, que formulaban los ministros de Educación en el Berlín Communiqué de 2003, se desarrollaba un marco general de cualificaciones deseados, descrito sobre todo por resultados de aprendizaje incluido competencias -es decir, lo que se espera que los estudiantes conocen, comprenden y pueden hacer después de una fase determinada de aprender- y el tamaño de trabajo necesario para cualificarse.

Según el Bologna Working Group (2005) la descripción de competencias debería abarcar los tres aspectos de conocer y comprender, saber actuar y saber ser (el aspecto del individuo en su contexto social). Sin embargo, lo que se conoce como los Dublin Descriptors (Bologna Working Group, 2005, p. 65) es concentrado en conocimiento y comprensión, aplicación de conocimiento, evaluación y decisión, comunicación y destrezas de aprendizaje –ninguna palabra más sobre el desarrollo personal, valores, sentimientos, responsabilidad y la sociedad democrática-. Es cierto que aparece en el ejemplo de los resultados, que se espera como criterios de aprendizaje eficaz después del primer ciclo de estudios, «la destreza de recoger e interpretar datos relevantes (usualmente dentro de su campo de estudio) para informar decisiones que incluyen reflexión sobre hechos sociales, científicos o éticos con relevancia» (Bologna Working Group, 2005, p. 67), pero se nota como la vista se estrecha cada vez más cuando las descripciones se acercan al nivel concreto: aquí el texto reduce el ámbito de reflexión y sugiere que usualmente los estudiantes reflexionan dentro de los límites de su campo especial. La tendencia de perder perspectivas amplias es muy conocida también fuera del EEES. Hay listas amplias de metas curriculares exigentes, pero se desarrollan criterios de éxito solamente para aquellas metas, que se puedan definir claramente. Al fin, cuando se tienen que determinar procederes o construir instrumentos de medición, el tamaño de metas se reduce aún más. Respecto a los documentos del EEES, cuando se refieren a algo más que a la organización de la educación superior, dejan de lado más o menos directamente el segundo y el tercer propósito, o sea, los ámbitos de las demandas de vivir en una sociedad democrática y del desarrollo personal.

Vinculado con el primer propósito del EEES (preparación para el mercado de trabajo), esta tendencia parece peligrosa. Metas como el desarrollo personal y «saber ser» desaparecen en favor de estructurar la enseñanza según las exigencias del mundo de trabajo y negocios. Sin duda se tiene que reconocer que la sincronización de los procesos del sector académico-científico y del sector económico de la sociedad es una promesa muy importante del EEES. Para superar los problemas del siglo XXI la sociedad en general y particularmente la economía necesitarán siempre más ciudadanos formados lo mejor posible. El cambio hacia las «sociedades del conocimiento» demanda competencias más altas. Por consiguiente las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las universidades tienen que cambiar. Desde hace mucho tiempo se pone el acento, en la mayoría de los estudios universitarios, en facilitar la base científica para profesiones de alta capacitación *fuera* de la universidad en lugar de concentrarse únicamente en formar una nueva generación de científicos

para investigación y desarrollo independiente *dentro* de la universidad. Ante las demandas de la sociedad y de la economía las universidades no pueden tenerse por instituciones elitistas, más bien deben modificar sus ofertas de modo que más jóvenes tengan mejores posibilidades de apoyo para una formación cualificada. También sin duda, un cambio tan radical demanda reconsiderar la estructura y organización de la formación, pero por otro lado demanda también considerar las posibilidades de promover a los estudiantes y su desarrollo personal. Los escándalos recientes en el mundo económico nos muestran cada vez más de forma obvia a dónde puede conducir una formación estrictamente basada en criterios económicos, pero no vinculada con valores humanos y principios éticos. Al final, no sufrirá solamente el desarrollo personal, sino que faltará la base esencial de la vida en una sociedad democrática.

A pesar de las buenas formulaciones de propósitos relevantes, si se considera sobre todo el marco formal del cambio de la educación superior y se deja de lado lo que pasará dentro de las instituciones re-estructuradas, las descripciones prometidas del EEES recuerdan mucho al enfoque epistemológico del «behaviorismo» o «comportamentalismo» y a su modelo de la caja negra junto con el proceso E-R. La pregunta crítica es ¿Qué pasará dentro del sistema formal y que debería pasar para evitar los peligros de una reducción economista-administrativa de la «comprensión común respecto a los propósitos múltiples de la educación superior»?

Procesos necesarios dentro del marco formal del EEES

Vinculado con el desarrollo del marco general para el EEES se observa un movimiento fuerte con metas complementarias, a saber esfuerzos a aumentar el aprendizaje permanente en Europa. Ya en el año 2000 la Comisión de las Comunidades Europeas publicó un memorándum sobre el aprendizaje permanente como un componente esencial de la educación superior. Hemos comparado el Proceso de Bolonia con el enfoque objetivo «behaviorista» de cambio y podríamos pensar en enfoques subjetivos-cognitivos cuando leemos este memorándum de la Comisión:

Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos

de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. Para desarrollar esa capacidad plenamente tenemos que querer y poder tomar el control de nuestras propias vidas; en definitiva, tenemos que convertirnos en ciudadanos activos... (2000, p. 8).

Más tarde y plasmado en el papel, la Comisión formulaba un «mensaje clave» respecto a «la innovación en la enseñanza y el aprendizaje», es decir, respecto al objetivo de «desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje...» (2000, p.15). Siguen unas consideraciones muy importantes también y sobre todo para la creación y renovación del EEES:

A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas... Esto implica un **giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles**. Para que los individuos puedan aprender activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados... (2000, p. 15; en negrilla en el original).

Seguramente, el Bologna Working Group (2005, p. 51) apreciaba el aprendizaje permanente como «un elemento esencial del EEES», pero centraba su interés otra vez en los resultados, precisamente en asegurar la calidad de los resultados –al menos aquellos resultados que se pueden observar y registrar objetivamente–. La actual «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente» (2008, p. 2) repite en su primer párrafo los propósitos amplios y prometedores, pero parece que concentra sus esfuerzos al ámbito cognitivo: «El desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos, las destrezas y la competencia de los ciudadanos son esenciales para el desarrollo individual, la competitividad, el empleo, y la cohesión social de la comunidad». Se tiene que tener cuidado para que no se separe la evolución social de la evolución económica, o sea, cuando se pretende de fomentar a los ciudadanos y su participación activa y crítica en la vida social, no se debe prestar oídos exclusivamente a mejorar las condiciones cognitivas de la gente para el empleo como pegamento de la cohesión social en Europa.

El concepto clave del cambio: participación activa

El «giro drástico» señalado en el memorándum de la Comisión de las Comunidades Europeas es que la planificación de la enseñanza no se orienta solamente hacia los contenidos y metas que se presentan a los estudiantes, sino hacia los estudiantes y sus procesos de adquisición y construcción de conocimiento. Aún las teorías de aprendizaje más centradas en actividades de enseñanza como las teorías clásicas de estímulo y respuesta, las incluyen al menos en la participación activa de los sujetos en el proceso de vincular estímulos y comportamientos. Por ejemplo, Thorndike (1966) introdujo en la discusión el principio de «belongingness» (hacer juego), que dice, que se asocian solamente aquellos estímulos y respuestas, que son importantes de momento. Volviendo al tema del aprendizaje en las universidades, cualquier contigüidad no garantiza aprendizaje –los estudiantes tienen que vincular activamente los hechos relevantes–. Entonces se podría preguntar ¿Por qué se encuentran desde decenios varias combinaciones de «aprender» y «activo» en oraciones sobre aprendizaje? Por ejemplo, se encuentran también las formulaciones de «aprendizaje autoregulado» (Cropley, 1977; Knowles, 1975), de «aprendizaje independiente» (Treffinger & Barton, 1981), de «aprendizaje autónomo» (Weltner, 1978). Representantes de la pedagogía de reforma introdujeron en los años veinte del siglo XX un concepto, que se podría comprender como tautología doble: «selbsttätiges Lernen» (Gaudig, 1963) –traducido literalmente como «aprender por hacer algo por sí mismo»–. Aún Piaget (1966) habló no solamente de «autoregulación», sino de «autoregulación activa» en procesos de desarrollo. Parece que la combinación de estos conceptos no sea un indicador de un descuido lingüístico de los científicos citados, sino la manifestación de una necesidad urgente.

La urgencia de tener amplitud de horizontes, o sea de tomar en consideración más que el marco formal del EEES y las cualificaciones deseadas, sino también los destinatarios de las reglas nuevas, se puede ver en los resultados de una investigación actual sobre rupturas anticipadas del estudio en las universidades alemanas. Según dos publicaciones en el periódico *Süddeutsche Zeitung* del día 18 de febrero de 2008 el instituto HIS (Hochschul-Information-System) averiguó que 21% de los estudiantes en carreras todavía no adaptadas a las normas del proceso de Bolonia salen antes de pasar la examinación, mientras 30% de los estudiantes en el primer ciclo según Bolonia terminan anticipadamente sin examen.

Shuell (1986) resumió la orientación hacia los estudiantes y su participación activa en los procesos de educación/formación en cinco rasgos esenciales:

- *Aprendizaje activo*. No es posible aprender por otra persona, sino cada persona tiene que aprender por sí misma. Claro que esto es una perogrullada -¿pero por qué se han preparado docentes, hasta ahora, en todo el mundo sobre todo para presentar conocimiento por lecciones magistrales?- (cf. Huber, 1997).
- *Aprendizaje autorregulado*. Los estudiantes tienen que percibir sus propias actividades correctamente, evaluar los resultados de las propias actividades y retroalimentar las actividades adecuadas por sí mismos (Kanfer, 1977). El problema es que no cada uno de los estudiantes sabe cómo se aprende de forma autorregulada. Por eso, no se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que se deben aumentar.
- *Aprendizaje constructivo*. El conocimiento individual no es una copia de la realidad, sino que, al menos en parte, es una construcción personal. Los estudiantes construyen su conocimiento sobre todo interpretando sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles.
- *Aprendizaje situado*. Se comprende el aprendizaje como proceso situado cuando el contexto de aprender ofrece o, al menos, refleja oportunidades reales de aplicar los conocimientos adquiridos. Juntas, la dependencia de la situación y la vinculación con un contexto relevante, hacen hincapié en la importancia de los conocimientos que se deben aplicar (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993).
- *Aprendizaje social*. Como otros procesos cognoscitivos, aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino también un proceso social. Cada proceso de enseñanza y aprendizaje es una interacción social. Además, influyen muchos factores socioculturales en los procesos y los contenidos de la adquisición de conocimiento (Wertsch, 1985). Por tanto, se habla de unidades sociales de enseñanza y aprendizaje como «comunidades de práctica» (Lave & Wenger, 1991).

Este resumen indica además tanto los fondos teóricos de los procesos deseados dentro de la nueva caja organizadora del EEES como los nuevos papeles y responsabilidades de estudiantes y profesores. Vamos a describir los vínculos teóricos relevantes y a elaborar en más detalle unas implicaciones que siguen para la enseñanza y el aprendizaje en las universidades.

Los fondos teóricos del cambio

El enfoque del constructivismo

Durante las dos décadas comprendidas entre 1970 y 1990 se ha reformado la psicología de aprendizaje según el enfoque del constructivismo. El autor principal, Jean Piaget (1966), preguntó una y otra vez en sus obras ¿cómo están relacionados el individuo y su entorno? Generalmente Piaget trató de buscar respuestas en el sentido de adaptación mutua del individuo y el entorno. Por procesos de aprendizaje basados en experiencias, los individuos se adaptan a su entorno. Por otro lado, los individuos también adaptan el entorno a sí mismos y sus posibilidades por intervenciones activas y selección de ambientes agradables, que corresponden a sus necesidades.

Por eso, Von Glasersfeld (1989; 1995) formula en su primer principio del constructivismo: «No se recibe conocimiento pasivamente, pero el sujeto conociendo se lo construye activamente». Según Von Glasersfeld este principio describe un *constructivismo trivial*. El autor mismo, en efecto, añade un elemento esencial de la definición, que modifica su posición en un *constructivismo radical*: «No se recibe conocimiento pasivamente *sea por los sentidos sea por la comunicación*, pero el sujeto conociendo se lo construye activamente». Las experiencias del individuo no dependen de hechos, eventos y estructuras en el mundo que quizás existen independientemente del individuo, sino que el individuo mismo construye hechos invariables, que necesita para asimilar y organizar sus experimentaciones.

El constructivismo radical implica la idea de individuos aislados. Están situados en una mar de palabras y acciones –pero no podemos anticipar cómo van a reaccionar a estimulaciones del exterior, porque ellos construyen el significado por sí mismos-. Esta posición no ofrece perspectivas muy prometedoras para la enseñanza. Sería necesario vincular la actividad constructiva del individuo con las mismas actividades de los otros individuos, casi sincronizando las actividades y estandarizando los productos. En efecto, ya Piaget (1970) no solamente ha introducido la actividad constructiva del individuo como condición esencial del desarrollo cognitivo, sino también la interacción social. Desgraciadamente Piaget no elaboró la aportación del intercambio social al aprendizaje y al desarrollo.

El enfoque del «situacionismo»

Al comienzo de la década de los años noventa del siglo XX, la discusión teórica oscilaba hacia una posición contraria. Antes el eslogan era «acomodación/asimilación», después se discutía sobre la «cognición situada» o el «aprendizaje situado». Es decir, el

individuo no era aprendiz-constructor, sino la situación de aprendizaje determinaba los productos cognitivos. O, diciéndolo de forma más suave, era imposible de abstraer los conceptos y el conocimiento de un individuo de la situación, donde había adquirido su conocimiento. La situación producía o participaba en la producción de conocimiento, porque la situación estimulaba actividades particulares. De esta forma, actividades diferentes, causadas por situaciones diferentes, deberían haber conducido a resultados diferentes de aprendizaje.

Brown, Collins y Duguid (1989) concluyen que la ruptura entre aprender y aplicar, entre «conocer alguna cosa» y «conocer-hacer alguna cosa» podría ser un efecto de las estructuras y prácticas del sistema educativo. Se trata el conocimiento como una sustancia integral, que no depende de la situación en donde se aprende y utiliza. Los autores escriben una frase muy importante: «Parece muchas veces, que el esfuerzo principal de las escuelas es la transferencia de esta sustancia, un proceso que necesita conceptos abstractos, formales y descontextualizados» (p. 32). Por lo tanto Brown, Collins & Duguid construyen una contradicción entre instrucción y «actividad auténtica» y hacen hincapié en la importancia general del enfoque de «cognición situada» y concluyen que «... ignorando la naturaleza situada de la cognición, la enseñanza hace fracasar su propia meta de procurar conocimiento útil y robusto» (p. 32).

El texto mismo de Brown, Collins y Duguid (1989) entrega un buen ejemplo para poner en duda esta conclusión radical. El ejemplo describe cómo un participando de un curso de dieta resuelve un problema que le confronta con la tarea de tomar para su comida tres cuartos de los dos tercios de una taza, que el programa de dieta le permite ese día. El protagonista no calcula, sino toma una taza y la llena con tres tercios de queso fresco, después echa el contenido viscoso sobre la mesa formando un círculo, marca una cruz, quita raspando un cuadrante y sirve la comida. Este ejemplo parece convincente desde el punto de vista de la creatividad, pero no desde el punto de vista del aprendizaje de conocimientos y destrezas que sirven fuera de la situación de la adquisición. Imaginemos que la receta demandase miel en lugar de queso fresco ¡qué porquería en la cocina del pobre hombre! No abstraer, no descontextualizar implica que no se aprende al transferir el conocimiento de una situación a otra.

Como siempre, posiciones extremas sirven para clarificar el margen de actividades y la dimensión de principios para actuar, pero no sirven para deducir métodos distintos de enseñanza. Lo que se tiene que desarrollar es una combinación de enfoques, incluyendo «aprendizaje situado» y «aprendizaje por abstraer» de las características generales de la situación concreta. Pero falta todavía un componente muy importante.

El enfoque sociocultural

El enfoque de la teoría socio-cultural de Vygotsky (1987) llama la atención sobre el hecho fundamental que ningún estudiante aprende aislado del ambiente social y las herramientas sociales, sobre todo la lengua. Como Piaget, Vygotsky describe, que el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el individuo y el entorno. Pero mientras Piaget piensa sobre todo en el entorno físico, el enfoque socio-cultural trata las dimensiones históricas, sociales y culturales del entorno. Precisamente Vygotsky parte de que la dimensión social de la conciencia es la primaria, mientras que la dimensión individual es la secundaria y derivada de ella. Para Vygotsky «el primer problema es encontrar cómo la reacción individual procede de las formas de la vida común» (según Wertsch, 1985, p. 59). Vygotsky asimismo formulaba la ley general del desarrollo cultural como el elemento central de sus consideraciones:

Cada función en el desarrollo cultural [...] aparece [...] a dos niveles. En primer lugar aparece a nivel social, después a nivel psicológico. [...] Eso es válido igualmente para la atención intencional, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Podemos mirar esta posición como una ley [...] pero se sobreentiende que la actividad de interiorizar transforma este proceso mismo y modifica sus estructuras y funciones. Relaciones sociales o relaciones interpersonales sirven de base para el desarrollo de todas las funciones más altas y sus relaciones (Wertsch, 1985, p. 60 y ss.).

De esta posición clara surgen tres consecuencias muy importantes: cuando se trata de comprender procesos cognoscitivos se tienen que entender los detalles de la situación social donde aparecen; una marca de los procesos y cambios cognoscitivos es su dirección, son dirigidos al interior, consisten en un proceso de «centralización» y después serán independiente del control externo y; cuando se quiere promover el desarrollo de conocimiento y pensamiento se tienen que crear situaciones sociales adecuadas.

Vygotsky (1987) recomienda ubicar la enseñanza dentro de la «zona del próximo desarrollo» y habla de niños, pero el principio es válido también cuando los adultos aprenden una cosa:

Cuando examinamos el nivel actual del desarrollo, utilizamos tareas que reclaman soluciones independientes. Estas tareas sirven como indicadores de funciones completas o maduras. ¿Cómo aplicamos este método nuevo?

Suponiendo que hayamos determinado la edad mental de dos niños con 8 años, no estamos contentos. Más bien tratamos de encontrar cómo cada uno de los niños resuelve tareas construidas inicialmente para niños más viejos. Ayudamos a cada niño a base de mostrar, preguntar e introducir elementos principiantes de la solución. Con esta asistencia o colaboración de parte del adulto, uno de los niños resuelve tareas para niños de 12 años, el otro niño resuelve tareas del nivel típico de niños de 9 años. Esta diferencia entre la edad mental [...] y el nivel de rendimiento que consigue en colaboración con un adulto define la zona de próximo desarrollo (Vygotsky, 1987, p. 209).

Dos implicaciones muy importantes para la enseñanza siguen el concepto de la zona de próximo desarrollo (ZPD).

- Se puede fomentar el aprendizaje, o sea, asistir para que una persona avance sobre su nivel mental de actualidad por interacción social. Sugerencias, preguntas, instrucciones, discusiones dentro de la ZPD no solamente por profesores, sino también por expertos del campo relevante, padres, entrenadores, compañeros (Gallimore & Tharp, 1992) pueden estimular el desarrollo mental.
- Asistencia e instrucción son elementos prometidos del desarrollo, pero «la instrucción sirve solamente cuando precede al desarrollo, porque despierta un arsenal de funciones que están todavía en la fase de madurar, en la zona de próximo desarrollo» (Vygotsky, 1987, p. 212). Como Wertsch (1985, p. 72) añade, «en este sentido la instrucción juega un papel extraordinario en el desarrollo. [...] La instrucción no es el desarrollo, sin embargo la instrucción bien organizada mueve el desarrollo mental [...] y por eso la instrucción es un elemento necesario y universal del desarrollo». [Wertsch añade «desde fuera», «del externo» al concepto de «instrucción», pero podemos borrarlo, porque la instrucción viene usualmente «de fuera»]

Rogoff (1995) describe tres situaciones distintas de interacción social dentro de la zona de próximo desarrollo. Dice que es necesario diferenciar entre tres planos o niveles de enseñanza y aprendizaje, como son el plano social, el plano interpersonal y el plano personal. El *ser aprendiz* como situación social se refiere al *plano social* como modelo de actividades de comunidades, incluyendo individuos activos de niveles distintos de destreza participando en actividades organizadas por la sociedad. El concepto llama nuestra atención tanto sobre la naturaleza específica de la actividad como

sobre la vinculación de la actividad con prácticas e instituciones de la comunidad donde la actividad es ejecutada. La *participación guiada* se refiere al *plano interpersonal* de enseñanza y aprendizaje, es decir a procesos y sistemas de participación de personas coordinando sus esfuerzos de proporcionar una actividad apreciada en su comunidad. «Sistemas de participación» no pueden ser solamente interacciones directas, uno frente al otro, sino también interacciones indirectas, uno al lado de otro, que son más frecuentes en la vida diaria. «Guía» significa la dirección que otras personas, compañeros, también valores culturales y sociales ofrecen. «Participación» se refiere tanto a la observación como a involucrarse directamente, de propia mano en una actividad. La *apropiación por participación* se refiere al *plano personal*, es decir, viene a significar cómo los individuos se transforman en el proceso de involucrarse en actividades particulares y además se preparan para involucrarse en actividades similares más tarde. Rogoff declara que eso es más un proceso de desarrollo que un proceso de adquisición.

Métodos adecuados de enseñanza

Métodos aptos para el EEES deberían aunar componentes didácticos, que cumplan con los tres retos principales que se siguen de los propósitos, es decir, deberían preparar a la nueva generación para sus papeles en el mundo del trabajo por adquisición de conocimiento y varias competencias, para participar como ciudadanos activos en una sociedad democrática y para poder asumir sus responsabilidades personales. Los enfoques teóricos que se han descrito más arriba ofrecen una guía lúcida para seleccionar métodos de enseñanza que combinen con acentuación distinta los rasgos esenciales descritos en su momento por Shuell (1986). Los métodos deberían estimular que los estudiantes colaborasen intercambiando sus ideas, sugerencias, hallazgos, etc. y se ocupasen con situaciones concretas tanto como generalizan sus experimentaciones. Pero la meta general del aprendizaje activo, situado, autoregulado, constructivo y social confronta tanto a estudiantes como a profesores con la dificultad común que estas mismas características determinan al mismo tiempo condiciones previas, que el principiante debería traer en la situación del aprendizaje activo, autoregulado, etc. Es decir, cuando un profesor prepara situaciones de aprendizaje activo para sus estudiantes, que no disponen ya de destrezas de aprender activamente, meterá a los estudiantes en líos. Por eso, sobre todo los estudiantes acostumbrados a recibir la información

preparada para poder asimilarla necesitan estar dirigidos en sus actividades y reflexionar sobre su progreso y sus problemas.

En lo sucesivo este artículo, en un primer lugar, esbozará ideas fundamentales respecto a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje y, a continuación describirá los principios de tres enfoques didácticos del ámbito de aprendizaje activo cada vez más estructurado por los profesores, o en sentido contrario, cada vez menos exigente para los estudiantes.

Reflexión como método general del aprendizaje activo

Mientras más independientes deban los estudiantes moverse en un entorno moderno de aprendizaje, mayor será su necesidad de destreza de navegar en este entorno. Lo que crea y soporta la orientación es la reflexión como proceso individual y/o social, que incluye la experiencia y la incertidumbre, como Hess (1999) describía con exactitud. La reflexión exige que se identifiquen tanto hechos centrales como preguntas abiertas respecto al objeto de aprendizaje. Lo mismo vale en cuanto a las propias ideas, emociones, resistencias, valores y preferencias. Además la reflexión común en grupos pequeños ayuda a que se puedan enterar de perspectivas alternativas.

Según Jay y Johnson (2002) los estudiantes deberían aprender no solamente como se reflexiona sobre el objeto de aprendizaje y los propios procesos de aprenderlo, sino también sobre perspectivas o marcos alternativos y las implicaciones de lo que se aprende. Los autores hablan de las tres dimensiones de la reflexión y detallan preguntas típicas que pueden estimular la reflexión.

- La dimensión descriptiva: ¿De dónde sé esto?; ¿Qué no entiendo?; ¿Qué relación tiene esto con mis metas?; etc.
- La dimensión comparativa: ¿Hay perspectivas de alternativas?; ¿Cómo tratan los demás esta cosa?; ¿Para quién sirve o no sirve cada una de las perspectivas?; etc.
- La dimensión crítica: ¿Qué se puede deducir bajo las perspectivas alternativas?; ¿Qué significa esto respecto a mis valores y principios éticos?; ¿Cómo soportan o cambian estas consideraciones mi propio punto de vista?; etc.

Claro que la reflexión necesita tiempo adicional, pero si se quiere conseguir algo más que buenas palabras sobre las metas sociales y personales del EEES, se tendría que encontrar este tiempo en el currículo. Unas herramientas sencillas, que los

estudiantes puedan utilizar también fuera del aula, podrían servir para resolver el problema de falta de tiempo: Los estudiantes podrían:

- marcar su opinión en escalas preparadas de evaluación y discutir más tarde en grupos pequeños;
- escribir regularmente un diario de aprendizaje, tal vez con una parte pública para discutir y una parte privada; y
- coger sus respuestas a preguntas claves (véase más arriba) en un portafolio de reflexión.

El método de proyectos

Se encuentran las primeras propuestas y descripciones del método de proyectos entre los años 1900 y 1933. Durante los años veinte del siglo XX hay muchas publicaciones tanto basada en el pragmatismo educativo en los Estados Unidos como en la pedagogía de reforma en Alemania. La mayoría de instituciones eran escuelas privadas, pero se utilizaba el método también en el entorno de la educación profesional. Desde los años sesenta del siglo XX se puede encontrar el método en todos los ámbitos de educación. En Alemania, la Universidad de Bremen esta organizando grandes bloques de varias carreras por este método. Generalmente el método de proyectos de aprendizaje hace hincapié en la unificación del aprendizaje teórico y práctico, colaboración de alumnos y el incluir elementos de la vida cotidiana en las instituciones de educación.

A diferencia de otros métodos se establece (cf. Frey, 1982) que los participantes en un proyecto de aprendizaje:

- pueden seguir su interés o intención, pero pueden también aprovecharse de una iniciativa de algún (p.e. un tema, evento, hecho, problema, etc.) dentro del marco curricular;
- pueden ponerse de acuerdo mediante formas particulares de interacción;
- elaboran la idea inicial, desarrollando una área de actividad para todos;
- organizan su trabajo por sí mismos dentro de un espacio determinado de tiempo (entre dos y seis horas hasta un semestre o más);
- se informan mutuamente (en referencia a actividades, condiciones, resultados de trabajo);

- se envuelven con una tarea más o menos abierta, es decir no pre-estructurada;
- resuelven problemas o constelaciones sociales o individuales, que pueden aparecer durante el proyecto;
- determinan metas de trabajo o negocian al menos un marco general;
- desarrollan por sí mismos métodos para enfrentarse con la tarea y su desafíos;
- tratan de proporcionar sus propias metas;
- se ocupan de situaciones y objetos reales, que se podrían encontrar también fuera del aula y;
- pueden considerar estas situaciones y los objetos críticos con profundidad más de lo que sería posible en la realidad y sin intercambio entre compañeros.

Resumiendo, podemos definir el método de proyectos por cinco puntos:

- El aprendizaje tiene su base en un interés auténtico y/o en una iniciativa.
- Los estudiantes discuten sus intereses y las perspectivas alternativas del tópico, aconsejando uno al otro.
- Desarrollan su propio ámbito de actividad (limitando propuestos, planificando, tomando decisiones, etc.).
- Suspenden sus actividades de vez en cuando, para reflexionar su proceder, intercambiar ideas, etc.
- El proyecto termina en un punto determinado, cuando se ha logrado la tarea.

Respecto al componente general de reflexión en los enfoques avanzados de aprendizaje Frey (1982) subrayaba la importancia de dos elementos clave de la didáctica de proyectos de aprendizaje, a saber los *puntos fijos* y las *fases de meta-interacción*. Se trata de fases tanto para organizar o reorganizar el flujo del proyecto como discutir sobre el proceder e interacciones personales en el proyecto. Valen sobre todo las oportunidades de vincular las metas distintas que se persiguen individualmente o en equipos. Como para la reflexión en general se pueden aplicar técnicas que vayan más allá de hablar, por ejemplo cuestionarios o prácticas del campo de dinámica de grupos.

En la literatura didáctica se describen proyectos de corto plazo también bajo el título de «investigación en grupos» (Sharan & Sharan, 1992), «proyectos pequeños en grupos» (Huber, 1985) o «proyectos en grupos pequeños» (Konrad, 2004). Un rasgo de los proyectos de aprendizaje que podría adquirir cada vez más significado es el hecho de que los proyectos determinan principalmente un entorno de enseñanza tanto «trans» o «interdisciplinar» como orientado hacia la diversidad de los estudiantes.

El método de aprendizaje basado en problemas

En Canadá se ha desarrollado un enfoque de enseñanza más concentrado en objetivos determinados del currículo, pero no menos adecuado para motivar a los estudiantes para integrar su conocimiento y generar el buen sentido en lugar de acumular hechos y teoremas. Con el aprendizaje basado en la realidad los estudiantes tienen que resolver problemas escondidos en situaciones reales o al menos presentados de forma muy realista. Inicialmente se ha desarrollado este enfoque para enseñar a estudiantes de Medicina, pero hoy y sobre todo gracias al trabajo en la Universidad de Maastricht se ha transferido el enfoque a otras disciplinas como Derecho, Ciencias Sociales, Entrenamiento Industrial y Formación de Profesores.

Según las sugerencias de Barrows (2008) no se debe malinterpretar el enfoque de aprendizaje basado en problemas como la técnica aislada, sino comprenderlo como enfoque amplio de «aprendizaje centrado en los estudiantes, basado en problemas e investigación, integrado, colaborador, reiterativo», lo que queremos que sea el EEES. Se realiza un episodio de aprender dentro del entorno general en los siete pasos siguientes.

- *Presentación del problema.* Los estudiantes reciben una descripción de una situación problemática tan realista como posible, pero no definiendo claramente el problema mismo.
- *Análisis del problema.* Los estudiantes tienen que descubrir el problema o problemas alternativos y analizar sus diferentes aspectos.
- *Generar una (o varias) hipótesis.* Durante la discusión sobre el problema, los estudiantes generan la mayor cantidad de hipótesis posibles para clarificar el problema.
- *Identificar faltas de conocimiento.* Además tienen que determinar lo que ya conocen sobre el problema e identificar qué no conocen y por tanto no pueden explicar.
- *Decisión sobre metas de aprendizaje.* Cada uno de los estudiantes por sí mismos o el grupo junto toma decisiones de lo que quieren aprender sobre el problema y su explicación/solución.
- *Aprendizaje individual.* Después los estudiantes tratan de adquirir los conocimientos que les faltan, usando libros, sugerencias de lectura, materiales, Internet, etc.
- *Intercambio de resultados.* Los estudiantes intercambian sus informaciones, analizan de nuevo el problema y tratan de formular conclusiones.

Como se nota fácilmente, la meta superior de este enfoque no es ni que los estudiantes adquieran la solución, ni una estrategia determinada de resolver el problema mismo, sino que aprendan cómo se encuentra o descubre el núcleo problemático dentro de una situación «mal definida» y -a largo plazo- cómo se aprende. Especialmente pueden aprender cómo se prepara un proceso de aprendizaje: orientación sobre metas posibles, selección de metas, y recordar el conocimiento disponible vinculándolo con el problema y sus explicaciones posibles. El éxito del enfoque está basado en el hecho de que los estudiantes puedan alcanzar sus propias metas, siempre determinado por el problema disponible.

Pero no hay ayuda sistemática para controlar la secuencia de los siete pasos, porque se supone que los estudiantes puedan trabajar de forma independiente. Eso podría crear otro problema, sobre todo cuando los estudiantes experimentan dificultades: ¿Hay estrategias alternativas? ¿Hemos comprendido todo?, etc. Por otro lado, tienen la oportunidad de experimentar cómo interfieren complicaciones, estrés, emociones en su trabajo. Como Dörner, Schaub y Strohschneider (1999) subrayan respecto a la diversidad de los estudiantes, «... el pensamiento no está determinado solamente de características concretas de la tarea, pero refleja a gran escala las experimentaciones de aprendizaje, que se han adquirido en un entorno [...] cultural específico» (p. 200). Por eso, reflexión e intercambio sobre los procesos de acercar y tratar las tareas juegan un papel muy importante también en el aprendizaje basado en problemas.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje mutuos

Primero, para superar el dilema resultante del hecho de que las metas prometidas de métodos avanzados de enseñanza y aprendizaje determinan al mismo tiempo en su mayor parte condiciones previas de su éxito, se han desarrollado enfoques más estructurados bajo la marca Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) que significa (enseñanza y aprendizaje mutuo) en la Universidad de Educación de Weingarten. Huber (2004a) describe la idea fundamental como evitar problemas de colaboración entre estudiantes y ofrecer soluciones practicables en caso de dificultades. Cuatro principios han guiado el desarrollo de los métodos WELL:

- Ayudar a los estudiantes con estrategias adecuadas de aprendizaje.
- Estimular el que los estudiantes se enseñen los unos a los otros.

- Reconocer y retroalimentar los rendimientos, no de los miembros individuales, sino del conjunto social del equipo.
- Negociar reglas e iniciar procesos de reflexión.

El desarrollo partía de la base de que se puede identificar un ciclo de situaciones clave de enseñanza y aprendizaje, a saber, adquirir conocimientos, resolver problemas y automatizar rutinas. Como ejemplo de un método WELL muy sencillo, que sirve para cada una de estas situaciones, describimos el «Puzzle en parejas» (Huber, 2004b; Huber, Konrad & Wahl, 2001). El contenido del aprendizaje se ha dividido en dos partes. Primero se forman grupos de cuatro estudiantes, que negocian quién de ellos van a aprender una parte del material. Durante la primera fase del puzzle de parejas cada pareja del grupo de cuatro se dedica a su parte del material. Durante la segunda fase las parejas intercambian los compañeros de modo que ahora ambos miembros y, de forma conjunta, conocen todo el material (cada uno su parte de la fase 1). Por eso tienen ahora que enseñar lo que se han aprendido al otro compañero. Durante la tercera fase la pareja trata de aplicar el conocimiento o la destreza nueva para resolver tareas mientras uno de los compañeros observa y corrige al otro. La condición indispensable previa es que se puede dividir el material de enseñanza/aprendizaje en dos partes más o menos iguales.

Para evitar las dificultades por la falta de destreza, clave de organizar su aprendizaje independientemente, de cooperar o de comunicar efectivamente, se ayuda a las parejas por sugerir estrategias aptas de aprendizaje. Durante la primera fase los compañeros tratan de transformarse juntos en expertos de su parte de lo que al fin el grupo completo de cuatro tiene que conocer (por ejemplo, un texto de información), entender (por ejemplo, una regla de gramática), hacer (por ejemplo, un experimento químico). Como ayuda cada pareja recibe fichas, sobre las que tiene que apuntar los datos, conceptos, procesos, que van a explicar individualmente durante la segunda fase al otro miembro de la pareja nueva lo aprendido. En caso de que los alumnos no tengan muchas experiencias, se podría proveerlos de fichas que ya contienen al menos los conceptos centrales. Como soporte para la tercera fase y la tarea de elaborar o aplicar lo que se ha aprendido se pueden sugerir estrategias de preguntar, tareas de agrupar los conceptos o tareas de estructurar una red de conceptos o actividades.

Claro está, este método así como los otros de la familia de métodos WELL es menos abierto. Sobre todo faltan oportunidades de autoregulación respecto a metas y procesos de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes no pueden evitar aprender activamente, cooperar, comunicar, reflexionar sobre su progreso. De todas maneras sirve más para implementar el aprendizaje activo y social como un seminario tradicional de ponencias.

Conclusión

Como señala el giro «hacia sistemas didácticos centrados en el usuario», la enseñanza universitaria es un proceso de evolución intensa, acompañado de temores y sospechas, porque el proceso parece orientado más hacia las exigencias del mercado laboral que hacia las dimensiones sociales y personales de enseñar/aprender. Tanto los modelos teóricos de aprendizaje como los métodos avanzados de enseñanza prometen promover el conjunto de metas asociadas con la implementación del EEES. Es decir, se puede fomentar conocimiento y destrezas relevantes para el mundo del trabajo sin dejar de lado los valores, actitudes y competencias esenciales para el individuo en el mundo social. Al final ganarán ambos lados y se podrá frenar el proceso de comercialización de cada aspecto de la vida. Pero queda el problema de los docentes universitarios que no sólo deben ser expertos en su campo científico, sino que necesitan también «aptitudes pedagógicas», es decir, conocimientos y destrezas en la pedagogía, la didáctica y la psicología. Se percibe al menos en los países europeos varios movimientos hacia programas de capacitación de docentes universitarios más allá de su especialización científica. La formación de docentes es una cosa, otra cosa es la infraestructura de las universidades en general, por ejemplo la proporción profesores-estudiantes y la disponibilidad de recursos de cada tipo, por ejemplo tutores, aulas, salas para equipos, laboratorios, medios, etc. Es imposible considerar el marco general para el desarrollo armónico del EEES como un juego de suma nula, es decir, invertir algún elemento en una parte del sistema educativo para la nueva generación y el futuro de Europa y cortar las inversiones en otras partes. Así como las metas del EEES determinan las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje universitario, determina la situación de las universidades los resultados que se pueden esperar.

Referencias bibliográficas

- BARROWS, H. (2008). *The minimum essentials for Problem -Based Learning. Generic Problem-Based Learning essentials.*
- BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.* Copenhagen (DK): Ministry of Science, Technology and Innovation.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión.
- CROPLEY, A.J. (1977). *Lifelong education: A psychological analysis*. Oxford: Pergamon Press.
- DÖRNER, H., SCHAUB, H. & STROHSCHNEIDER, S. (1999). Komplexes Problemlösen. Königsweg der theoretischen Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 50, 198-205.
- FREY, K. (1982). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- GALLIMORE, R. & THARP, R. (1992). *Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse*. En L. MOLL (comp.), Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology (175-205). Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- GAUDIG, H. (1963). En L. MÜLLER *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.
- GLASERSFELD, E. VON (1989). *Constructivism in education*. En T. HUSEN & N. POSTLETHWAITE (comps.), International encyclopedia of education (11-12). Oxford: Pergamon.
- (1995). *A constructivist approach to teaching*. En L. P. STEFFE & J. GALE (comps.), Constructivism in education (3-16). Hillsdale: Erlbaum.
- HESS, D. (1999). *Developing a typology for teaching preservice students to reflect: A case of curriculum deliberation*. Paper presented at the annual conference of the AERA, Montreal.
- HUBER, A. A. (2004a) (comp.). *Kooperatives Lernen, kein Problem. Effektive Methoden der Partner und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung)*. Leipzig: Klett.
- (2004b). *Die Partnerpuzzlemethode*. En A. A. HUBER (comp.), *Kooperatives Lernen, kein Problem. Effektive Methoden der Partner und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung* (38-47). Leipzig: Klett.
- HUBER, A. A., KONRAD, K. & WAHL, D. (2001). Lernen durch wechselseitiges Lehren *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 33-46.
- HUBER, G. L. (1985). *Lernen in Schülergruppen. Organisationsmodelle und Materialien*. Studienbrief 1B des Fernstudiums Erziehungswissenschaft: «Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen». Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- (1997). *Self-regulated learning by individual students*. En D. STERN & G. L. HUBER (comps.), *Active learning for students and teachers* (137-158). Frankfurt: Lang.
- JAY, J. K. & JOHNSON, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

- JONASSEN, D. H., MAYES, T. & MCALEESE, R. (1993). *A manifest for constructivist approaches to uses of technology in higher education*. En T. M. DUFFY, J. LOWYCK & D. H. JONASSEN (comps.), *Resigning environments for constructive learning* (231-247). Berlin: Springer.
- KANFER, F. H. (1977). *Selbstmanagement- Methoden*. EN F. H. KANFER & A. P. GOLDSTEIN (comps.), *Möglichkeiten der Verhaltensänderung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Teachers Association Press.
- KONRAD, K. (2004). *Kleingruppenprojekte*. En A. A. HUBER (comp.), *Kooperatives Lernen, kein Problem. Effektive Methoden der Partner und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung)* (101-109). Leipzig: Klett.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España*.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración de Bolonia*.
- PIAGET, J. (1966). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- (1970). *Piaget's theory*. En P. MUSSEN (comp.), *Carmichael's manual of child psychology* (703-732). New York: Wiley.
- ROGOFF, B. (1995). *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship*. En J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO Y A. ÁLVAREZ (comps.), *Sociocultural studies of mind* (139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHARAN, S. & SHARAN, Y. (1992). *Group investigation. Expanding cooperative learning*. New York: Teachers' College Press.
- SHUELL, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- THORNDIKE, E. L. (1966). *Human learning*. Cambridge: MIT Press.
- TREFFINGER, D. J. & BARTON, E. (1981), *Encouraging self-directed learning*. Mansfield Center, CA: Creative Learning Press.
- UNIÓN EUROPEA (2008). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. I: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuentes electrónicas

- BARROWS, H. (2008). Problem Based Learning: PBL is a learned-centered educational method. Consultado el 16 de enero de 2008, de <http://www.pbli.org/pbl/pbl.htm>
- BOLLAERT, L., BRUS, S., CURVALE, B. ET AL (eds) (2006). *Embedding quality culture in higher education: European Forum for Quality Assurance*. Bruselas: European University Association. Consultado en marzo de 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2000). Educational and Training. Consultado el 18 de febrero del 2008, de http://ec.europa.eu/education/index_en.html.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (2006). *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Consultado el 18 de febrero de 2008, de http://www.usc.es/estaticos/destacados/proposta_MEC_set06.pdf.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Consultado el 18 de febrero de 2008, de http://magno.uab.es/fas/piune/normativa/declaracion_bolonia.pdf
- UNIÓN EUROPEA (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Consultado el 18 de febrero de 2008, de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_es.pdf

Dirección de contacto: Günter L. Huber. Universität Tübingen. Institut für Erziehungswissenschaft. Münzgasse 22-30. 72070 Tübingen, Alemania. E-mail: huber.paedpsy@uni-tuebingen.de



**La sociedad y la nueva universidad
europea**

**The society and the new european
university**

Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia

Student participation policies in the Bologna Process

Francisco Michavila

José Luis Parejo

Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid, España

Resumen

La filosofía que subyace al Proceso de Bolonia otorga al estudiante un papel central y protagonista, además de considerarlo como socio activo y participativo en la reforma universitaria europea ahora en curso. El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la evolución de los posicionamientos discursivos en torno a la participación de los estudiantes desde diferentes políticas y actores. Son objeto de análisis algunos datos extraídos de diferentes informes que evidencian la escasa participación de los estudiantes en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También, se perfilan puntos de mejora en relación con el cambio cultural deseable para mejorar la participación estudiantil en todos los niveles y ámbitos del sistema universitario español. La participación, entendida como competencia cívica, debe ser un contenido formativo aprendido por los estudiantes en su paso por la Universidad con la finalidad de convertirse en ciudadanos activos, comprometidos y responsables con la sociedad.

Palabras clave: participación, estudiantes, Proceso de Bolonia, políticas universitarias, calidad, dimensión social.

Abstract

The underlying philosophy of the Bologna Process concedes the student a main role, as well as considering him/her as an active and participatory member in the European university reform currently under way. The objective of this article is to show the evolution of the discursive positioning around the student participation from different policies and characters. Some data taken from different reports which show the meager student participation in the construction of

the European Space of Higher Education (ESHE) are analyzed. Some improvements related to the desirable cultural change to have more student participation in all the levels and areas of the Spanish university system are also sketched. The participation, understood as civic competence, must be a formative content learnt by the students in their passage through university with the goal of becoming active citizens, compromised and responsible with the society.

Key words: Participation, students, Bologna Process, university policy, quality, social dimension.

Somos conscientes de que los jóvenes deben implicarse activamente en la actual construcción europea. No podemos permanecer indiferentes a las decisiones que se toman hoy, porque dentro de veinte años será demasiado tarde para corregir los errores. Es ahora cuando hace falta ver dónde debemos ayudar y concentrar nuestros esfuerzos para hacer una creación permanente. La Europa del mañana es una prioridad para nosotros. (AEGEE, 1998)

Planteamiento

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior de UNESCO de 1998 se instaba a los responsables encargados de adoptar las decisiones en los planos nacional e institucional a que situasen a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones. En aquel momento se abogaba por considerarlos como participantes y protagonistas del proceso de renovación del sistema de enseñanza superior. Los ámbitos de la enseñanza en los que se debería concretar dicha acción serían los relacionados con la evaluación y la renovación de los métodos docentes y de los programas y, en el plano institucional, con la elaboración de políticas y la gestión de los establecimientos de enseñanza. Asimismo, se afirmaba que «en la medida en que los estudiantes tienen derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación en estas cuestiones»..

Resulta evidente observar la escasa participación que los estudiantes españoles tienen en la vida universitaria de nuestros campus, en comparación con lo que ocurre en otros contextos como el anglosajón o el nórdico. Ello es resultado de una escasa vinculación entre la Universidad y los estudiantes que exige una reflexión sobre el modelo de cultura y legislación universitarias (Michavila, 2007 y Salaburu, 2007, p. 564-565). Pareciera que el único interés del estudiante sea finalizar sus estudios lo más pronto posible y con los mejores resultados.

Sin embargo, ellos se movilizan cuando se trata de una gran causa. Basta recordar hechos tan significativos en la historia de la universidad española como la famosa Noche de San Daniel de 1865 que provocó la «primera cuestión universitaria», donde los estudiantes defendieron el krausismo y apoyaron a los que luego serían los institucionalistas. En aquel momento lucharon por la libertad de cátedra y la autonomía universitaria frente a la imposición normativa del conservadurismo gubernamental y su doctrina católica (Rupérez, 1975). Otro hecho notorio fueron las protestas estudiantiles de Santa Isabel a finales de 1984 (Morayta, 1911).

Más tarde el protagonismo político y universitario de la Federación Universitaria Escolar (FUE) en contra de la dictadura de Primo de Rivera y las decisiones de su ministro Callejo marcarían otro hito en la historia del movimiento estudiantil español. Se había conformado ya una nueva juventud, crítica y renovadora, que deseaba una universidad libre y moderna. Decisivo fue, también, el papel de la FUE en el cambio de régimen político hacia la II República y su participación en las Misiones Pedagógicas y la Universidad Popular. En los años del franquismo, el Sindicato Español Universitario (SEU), organización estudiantil de corte fascista y violenta, pretendió ejercer un control en la juventud universitaria española, sin lograr conseguirlo (Ruiz Carnizer, 1996). Es más, la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 negó el derecho a la reclamación colectiva de los estudiantes, aunque reconocía el derecho individual sólo a través del SEU¹, siendo su afiliación obligada. Mientras tanto los delegados de curso, controlados inicialmente por el SEU, hacían ficheros de sus compañeros sobre su comportamiento académico e ideales políticos. Por otro lado, la ley universitaria franquista tuvo una clara intención de ideologizar a los estudiantes a través de la formación religiosa, política e incluso física (Peset Reig, 1991). En los años cincuenta, comenzaba a fraguarse la movilización universitaria contra el régimen dictatorial, ante un cambio de mentalidad e intereses de una nueva generación de estudiantes. En los setenta se consolidó la oposición estudiantil franquista, dejando atrás la resistencia de la posguerra, convirtiéndose en un elemento decisivo en la transición hacia la democracia (Maravall, 1978 y Hernández Sandoica et al., 2007).

En los años ochenta, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 provocó grandes protestas estudiantiles contra la subida brusca de las tasas y los *numeros clausus* en Medicina. En 2001, bajo el gobierno del Partido Popular, los estudiantes protagonizaron masivas concentraciones contra la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades.

¹ Un decreto de 23 de septiembre de 1939 dictaminó que el SEU sería la única organización estudiantil legal. Por ello, se procedió a disolver a todas las organizaciones estudiantiles, obligando a otros movimientos juveniles de apoyo al régimen franquista a integrarse.

Igualmente significativa fue la acción solidaria estudiantil con la limpieza de las costas gallegas tras el desastre del *Prestige*. Recientemente, se han producido manifestaciones contra el Plan Bolonia por el riesgo –según algunos colectivos estudiantiles– de la mercantilización de la universidad pública.

Si consideramos capital el papel que la educación superior puede desempeñar en el desarrollo de la cultura democrática en la sociedad, será necesario modificar ciertas pautas y dinámicas en el seno de las instituciones de enseñanza para que los estudiantes no se limiten a ver y aprender, y sean alentados a participar, para que comprueben que su acción tiene un impacto a su alrededor (Bergan, 2004, p. 13-31). Por tanto, una de las competencias cívicas que los estudiantes tienen que aprender «haciendo» en la Universidad debe ser la de la participación (Martínez y Payà, 2007), a través de una educación para la ciudadanía democrática en el nuevo contexto universitario europeo. Para ello es pertinente dotarles de las herramientas necesarias para que tengan la oportunidad de canalizar sus propuestas y tomar decisiones en asociaciones y en estructuras de representación estudiantiles (Plantan, 2004, p. 83).

Según un estudio de Martín Cortés (2007, p. 119-131) a pesar de que los estudiantes españoles tienden más a participar en actividades políticas que otros jóvenes de su misma edad –tanto ejerciendo el derecho al voto como manifestándose en actos de protesta–, los niveles de participación son más bajos dentro² que fuera de la universidad. Es, por tanto, necesario desarrollar una efectiva democratización de la enseñanza universitaria como requisito indispensable para lograr la participación ciudadana en la vida política y social.

No cabe duda de que el Proceso de Bolonia plantea una reforma estructural y cultural sin precedentes en el sistema universitario español. Se propone un nuevo paradigma educativo en el que la enseñanza está centrada en el estudiante; mientras que su consideración como socio activo en la creación de un nuevo modelo de universidad ha de materializarse con su participación activa y efectiva en dicho cambio. Se dice, además, que debe implicarse en la nueva organización de los currícula, en los procesos de aseguramiento de la calidad, etc., como factores que garantizarán el éxito en la implementación de la reforma europea. Los universitarios –profesores³ y estudiantes– deben ser, a nuestro juicio, los protagonistas del Proceso de Bolonia, de lo contrario será una oportunidad perdida en la historia de la Universidad española.

² El Informe Urraca, elaborado por el Consejo de Estudiantes de la Universidad de Cantabria en 2005, trató de establecer las causas y los factores que influían en la participación de los estudiantes en los procesos electorales, y propuso unas líneas de actuación para mejorar los índices hasta ese momento logrados.

³ Véase: Michavila, F. (2005). *No sin los profesores*. Revista de educación, 337, 37-49.

Organizaciones de estudiantes como ESU-ESIB están siguiendo de cerca y colaborando en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior; analizando sus progresos y denunciando sus malas prácticas. A la vez que poniendo de manifiesto el deficitario papel que los estudiantes están jugando en todo este proceso.

A nivel español, los debates políticos en torno al estudiante se basan aún en discursos paternalistas, del mismo modo que no parece darse la suficiente importancia a la optimización y creación de nuevos cauces de participación estudiantil en nuestro sistema universitario. Por último, conviene señalar como hecho notorio la incorporación de los estudiantes en las políticas de calidad, tal y como obligaban los criterios marcados por ENQA y las recomendaciones de los ministros.

El papel del estudiante en el proyecto político hacia el Espacio Europeo de Educación Superior

En 1988, con motivo de la celebración del IX Centenario de la Fundación de la Universidad de Bolonia, los rectores de las universidades europeas firmaron la «Carta Magna» con la que expresaron los principios fundamentales que deberían regir su futuro. En aquel momento consideraron necesario resaltar el importante papel que la Universidad ha tenido, desde siempre, como impulsora del desarrollo cultural, científico y técnico, así como en su labor en la transferencia del conocimiento a la sociedad y la formación de una conciencia social y ecológica en los estudiantes. Así, la misión de las universidades europeas se centró en el ejercicio de sus tareas docente e investigadora, las cuales deben llevarse a cabo en un marco de garantías respetadas, tanto por la propia institución de educación superior, como por los poderes públicos en pro de salvaguardar y promover el logro de sus fines.

En esta misma reunión, los rectores manifestaron la necesidad de que cada Universidad garantizara a sus estudiantes la defensa de las libertades y condiciones necesarias para dirigirse hacia objetivos educativos y culturales. Apostaron, asimismo, por la necesaria movilidad de profesores y estudiantes a través del desarrollo de una política general que permitiera superar las barreras que la dificultasen. Para ello, pusieron sobre la mesa soluciones como la mejora de los sistemas de becas y ayudas, entre otros.

«Al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos». Así

comienza la Declaración de La Sorbona que los ministros de Francia, Inglaterra, Italia y Alemania firmaron en 1998. En ella abogaron por consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente europeo como tarea de las universidades, con el firme propósito de proporcionar a los estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que ofreciera las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

La apuesta que hicieron para la creación de una «zona europea dedicada a la educación superior» está basada en distintos ejes estratégicos. Resumidos, podemos señalar que se intenta favorecer la movilidad y cooperación universitarias, dentro del respeto a la diversidad e identidad nacionales, y mejorar el reconocimiento y atractivo internacional de los sistemas universitarios europeos en torno a un sistema cíclico, mediante el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*). Se trata, en definitiva, de hacer que «los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos».

Un año más tarde, en la ciudad italiana de Bolonia, 29 ministros europeos de educación –entre los que se encontraba el representante de España– se comprometieron a coordinar sus políticas universitarias a corto plazo para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de una serie de objetivos estratégicos como son:

- la adopción de un sistema de títulos comprensible y comparable que promueva la empleabilidad y competitividad del sistema europeo de enseñanza superior;
- el establecimiento de un sistema basado esencialmente en dos niveles y tres ciclos;
- la implantación del ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad de estudiantes y estrategia de educación permanente;
- la promoción de la movilidad para los estudiantes, profesores y personal técnico-administrativo, eliminando para ello los obstáculos para el ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación;
- la garantía de la calidad en los sistemas universitarios; y,
- la promoción de la dimensión europea de la educación superior.

Como principal objetivo del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se perfiló hacer de la Unión Europea «la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor

número de puestos de trabajo de mayor calidad y una mayor cohesión social». Esta idea ha sido crucial en el debate generado alrededor del EEES y su relación con el ámbito económico. En Barcelona, dos años más tarde, se apostó por la necesidad de convertir a los sistemas educativos europeos en un referente mundial de calidad y promover la dimensión europea de la enseñanza, entre otros objetivos.

Para el 2001, en la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior (IES), celebrada en Salamanca, se consideró a la educación superior como «servicio público» y, por ende, la mejora de la calidad se estimó como pilar esencial en el funcionamiento de la Universidad. Vemos, por ende, que la calidad en el sistema universitario se ha mantenido en el centro del debate europeo como el catalizador permanente del EEES.

En este mismo año, 32 ministros europeos responsables de la enseñanza superior celebraron la cumbre bianual en Praga. Ahí firmaron una Declaración que destaca la importancia de la responsabilidad pública en la educación superior, por un lado; por otro, se produce un cambio esencial para este trabajo, pues a partir de aquí se considera a los estudiantes como miembros plenos de la comunidad universitaria, a los que, además, se les ha de facilitar su acceso al mercado laboral europeo. Asimismo, se sugería que los estudiantes debían participar e influir en la organización y contenido universitarios. Se insistía, de nuevo, en la necesidad de incrementar el atractivo de la enseñanza superior europea para los estudiantes tanto comunitarios como de otras partes del mundo. Por último, se decía que en la continuación del proceso de construcción del EEES debería prestarse especial atención –a través de la organización de seminarios– al compromiso estudiantil, entre otros temas. Es relevante destacar que a partir de este momento ESIB⁴ comenzó a ser miembro consultivo del grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia. Hecho que consideramos congruente con el cúmulo de declaraciones que hasta ese momento pugnaban por una mayor participación estudiantil en la construcción del EEES.

Posteriormente en la Declaración de Graz (2003), la *European University Association* (EUA) hizo especial énfasis en la figura del estudiante como miembro esencial de la comunidad universitaria y, a su vez, destacó la oportunidad pedagógica que estaba apareciendo en escena gracias a la reforma planteada desde Bolonia, la cual, en términos del mismo

⁴⁰ *European Students' Union* (ESU-ESIB) es una organización que agrupa a 49 uniones nacionales de estudiantes de 38 países y estos miembros representan a diez millones de estudiantes. El objetivo de ESU es representar y promover los intereses de los estudiantes a nivel europeo hacia todos los órganos relevantes y, en particular, la Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO. Desde 2005, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) es la única asociación española que tiene la consideración como *full members* en ESU-ESIB. CREUP agrupa a 18 máximos órganos de representación de estudiantes (MORES), correspondientes a otras tantas universidades, cuyo valor de representación alcanza más de 500.000 estudiantes.

comunicado, favorece la flexibilización e individualización de sus aprendizajes y la capacidad de obtención de empleo. Se insiste en la consideración de la responsabilidad pública de la Universidad y en la implicación de los gobiernos, las universidades y los estudiantes en la construcción de una «Europa del conocimiento».

No podemos pasar por alto el hecho de que en esta declaración se pone especial énfasis en la necesidad de que los gobernantes otorguen y refuercen la autonomía de las universidades y rindan cuentas, posibilitando la puesta en marcha de las reformas pertinentes en colaboración con los estudiantes y *stakeholders*, mejorando así la calidad y dirección estratégica institucional. Los estudiantes, agrega, deben desarrollar su participación en los comités de garantía de calidad para fortalecer la gobernanza de las universidades; así como participar activamente en el nuevo diseño curricular -junto con los académicos, organizaciones profesionales y empleadores-.

Por último, se apunta al carácter predominantemente público que tiene el impulso dado al Proceso de Bolonia, gracias a la participación activa de las IES, gobiernos, estudiantes y otros agentes sociales, pues sólo ellos podrán hacer sostenibles los cambios planteados, «para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos».

Con la intención de poner de manifiesto la creciente importancia del apoyo y participación de los estudiantes en la puesta en marcha del EEES -y muy a tono con este trabajo- la EUA publicó en 2003 la tercera edición de su informe *Trends*, ampliando el contenido respecto a los dos anteriores, elaborados para los encuentros de Bolonia y Praga. En este documento y en relación con la toma de conciencia y apoyo al Proceso de Bolonia se detectó un incremento respecto a los dos años anteriores. Sin embargo, se evidencia que «las reformas todavía no han llegado a la mayoría de los representantes de base de la Educación Superior, que supuestamente son los que han de ponerlas en práctica y dotarlas de significados concretos» (Reichert & Tauch, 2003, p. 9-10). Una muestra de ello es el hecho de que las autoridades universitarias apoyan mayoritariamente el proceso, puesto que más de dos terceras partes consideran fundamental que se avance con rapidez hacia el EEES, aunque sólo un 20% son partidarias del concepto de EEES.

En cuanto a la participación formal de los estudiantes en el Proceso de Bolonia, *Trends III*⁶⁵ señala que éstos en un 63% de los países adheridos han podido tomar parte del proceso en los diferentes órganos colegiados establecidos en la universidad (claustros, consejos de facultad o departamento). Un nivel menor de participación formal e institucional en el proceso parece tener lugar en Grecia, Portugal, Eslovenia,

⁶⁵ Conviene advertir que este informe no contó con la participación de estudiantes españoles.

Islandia y Reino Unido. Concretamente, a nivel departamental, se puso de manifiesto la importancia de incluir a los estudiantes en la discusión sobre la reforma de las estructuras de enseñanza y aprendizaje actuales y, por ende, de los métodos y formas de evaluación según las bases planteadas en el nuevo paradigma educativo propuesto por Bolonia, teniendo la posibilidad de introducir muchas mejoras respecto a la situación actual.

En términos generales, los representantes estudiantiles se muestran esperanzados en cuanto a los principios rectores que subyacen en la oportunidad que supone la reforma de Bolonia, pero a la vez muy críticos en cuanto a su implementación y las interpretaciones restrictivas que se les ha dado. La aportación de los estudiantes a la mesa de debate hasta ese momento, señala la EUA, se ha centrado en cuestiones relacionadas con la dimensión social de la educación superior, su consideración como bien público y las posibles consecuencias de las negociaciones del Acuerdo General sobre Comercio en el Sector Servicios de la Organización Mundial de Trabajo en las instituciones de educación superior.

En lo particular, los estudiantes muestran especial interés en las prácticas didácticas que suponen el desarrollo del principio del «aprendizaje centrado en el estudiante», los itinerarios académicos, la flexibilidad del acceso y en las estimaciones realistas de su carga real de trabajo en la adaptación al nuevo sistema ECTS. En lo relacionado con la estructura de las nuevas titulaciones, existen entre los estudiantes más partidarios que detractores. Asimismo, la importancia dada a la empleabilidad provoca recelos entre muchas asociaciones de estudiantes. Se muestran favorables, junto con las instituciones de educación superior, a la existencia de titulaciones y planes de estudio conjuntos, aunque este tipo de iniciativas no se valoraron como estrategias de desarrollo institucional, pues su desarrollo se deja en manos del voluntarismo de los docentes.

El 50% de las asociaciones de estudiantes confían en que el Proceso de Bolonia puede facilitar los mecanismos de reconocimiento académico de estancias en el extranjero, aunque afirman desconocer los procedimientos formales. Esta esperanza radica en que el 90% de los estudiantes reconocieron que se han encontrado con problemas de reconocimiento a la vuelta de su estancia en el extranjero, por lo que consideran que las universidades deberían establecer los mecanismos necesarios para el reconocimiento efectivo de la formación académica y se les informe a ellos al respecto. Por otra parte, los estudiantes han observado cambios positivos en la actitud hacia el aprendizaje permanente en sus respectivos países; no obstante se muestran descontentos con las escasas reformas en las metodologías educativas o políticas de acceso.

La reunión de los ministros europeos en Berlín (2003) tomó en consideración los resultados de los seminarios organizados por los estudiantes, especialmente las comunicaciones de ESIB. Los ministros apreciaron la cooperación y el compromiso de todos los involucrados—instituciones de educación superior, estudiantes y otros— en el Proceso de Bolonia, pues sólo así se asegurará su éxito a largo plazo, apuntaron.

Concretamente, en el ámbito de la garantía de la calidad, los ministros llegaron al acuerdo de que para el año 2005 los sistemas nacionales de calidad deberían incluir —entre otros aspectos— la participación de los estudiantes. Subrayaron, además, que las medidas legales nacionales para asegurar la participación estudiantil estaban inmersas en el proceso de creación del EEES. Sin embargo, advirtieron sobre la necesidad de identificar los cauces para incrementar la implicación estudiantil dentro de las actuales estructuras de gobierno universitario. Del mismo modo, señalaron la necesidad de disponer de unas condiciones económicas adecuadas para que el estudio y vida estudiantiles se lleven a cabo de forma satisfactoria, pudiendo asegurar así la posibilidad de disfrutar de una estancia de estudio en el extranjero, facilitando que los estudiantes puedan lograr una identidad, ciudadanía y empleabilidad europeas.

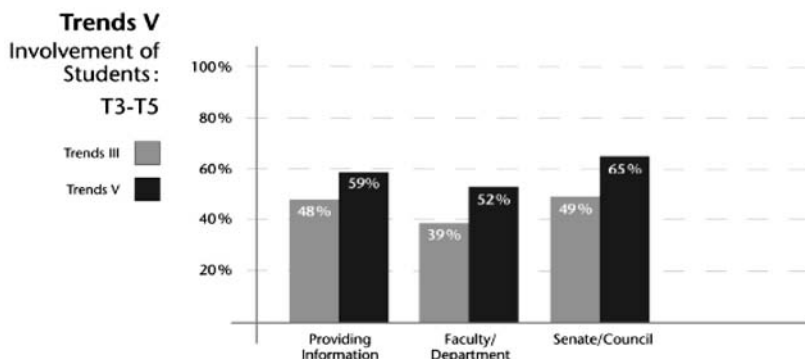
Más tarde, *Trends IV*, el informe de preparación para la reunión de ministros de Bergen elaborado por la EUA, se enfocó a analizar las tres prioridades marcadas en Berlín: estructura de titulaciones, calidad y reconocimiento de títulos. El documento logra identificar una serie de factores, entre los que destaca la participación estudiantil, dentro de aquellos que influyen en la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior. Determinó, de igual modo, que existen diferencias entre los controles de calidad internos utilizados en los diferentes países: por su organización, por los mecanismos de retroalimentación y por la participación de los estudiantes y su opinión sobre el grado de eficacia (Reichert & Tauch, 2005, p. 28); aunque también se estableció que son los cuestionarios el instrumento de evaluación universitaria más común en todos los países, la forma de uso dista mucho de ser la misma de un lugar a otro. En unos casos son los propios docentes o las instituciones quienes deciden cómo y qué hacer con los resultados. En otros, son estas últimas (en un 25%) las que pasan los cuestionarios de evaluación a sus estudiantes de forma obligada, mientras que unas comisiones/consejos de calidad o de la facultad para el análisis de programas de estudio son las encargadas de manejar los datos obtenidos. Esto sucede en países como Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido y Suiza.

En más del 35% de las instituciones de educación superior la participación estudiantil no se limita a rellenar cuestionarios, sino que se extiende a un trabajo de análisis de datos y *feedback* de los mismos; a través de comités mixtos de profesores y estudiantes para el análisis de la calidad docente. Por ejemplo, en una institución finlandesa, los estudiantes incluso llegan a matricularse en un curso de calidad y son conscientes de su interés e importancia en la mejora institucional de su universidad. Por último, en un 25% de las instituciones los estudiantes no participan en los procesos de garantía de la calidad.

El 2005 dio lugar a la celebración de la Conferencia Ministerial de Bergen, la cual sirvió para hacer balance de lo realizado en el ecuador del proceso de creación del EEES y para fijar los objetivos y prioridades con el horizonte de 2010. En cuanto al primer aspecto, se tomó nota de los temas abordados en los informes realizados por los diversos grupos de seguimiento del Proceso de Bolonia, entre los que cabe señalar el presentado por ESIB *Bologna with Student Eyes* ese mismo año. En este Comunicado, los ministros reconocieron la necesidad de continuar avanzando en algunos temas deficitarios, por ejemplo, en lo relacionado con la participación de los estudiantes en los procesos de garantía de la calidad universitaria.

El informe *Trends V*, elaborado por la EUA para la cumbre de Londres, dedicó un apartado a analizar el papel de los estudiantes en el Proceso de Bolonia. Según este estudio, desde 2003, como se puede observar en el siguiente figura, se ha incrementado ligeramente la implicación estudiantil a nivel europeo en la puesta en marcha de las reformas (Crosier, Purser & Smidt, 2007, p.51). Las cuotas más altas se localizan en los países nórdicos, al igual que en Bosnia-Herzegovina, Croacia, Estonia, Alemania, Hungría, Lituania, Macedonia y Rumanía, además de que se percibe una mejor participación, formal e informal, de los estudiantes respecto de la edición de 2005. Asimismo, a grandes rasgos, el conocimiento sobre los objetivos de Bolonia ha mejorado tanto entre representantes estudiantiles como entre estudiantes de «a pie», al tiempo que el debate se centra ahora en la implementación de los objetivos y líneas estratégicas de la reforma, mientras que sólo en un número limitado se da una discusión de carácter ideológico sobre Bolonia y las cuestiones económicas. A nivel de facultad/departamento se denota la necesidad de continuar mejorando en la implicación de los estudiantes, puesto que si bien es cierto que éstos forman parte de órganos de toma de decisiones universitarios, en muchas ocasiones no están presentes en los debates sobre cuestiones fundamentales, y es ahí donde su participación podría ser más determinante y necesaria.

FIGURA I. Comparativa de implicación de los estudiantes de los Informes Trends III y V



Fuente: Crosier, Purser & Smidt, 2007

Por otra parte, se encontraron diferencias entre la participación del estudiante en universidades y otras instituciones de educación superior, concretamente en los niveles de facultad/departamento y del senado/consejo. Ello se explica gracias a la garantía legal de la presencia en los órganos de gobierno que se rige en el primer caso. Sin embargo, no es excesiva la diferencia en cuanto a la provisión de información respecto a la reforma universitaria de Bolonia.

En la V Cumbre celebrada en Londres (2007), los ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el Proceso de Bolonia expusieron la necesidad de que las IES dispusieran de los recursos necesarios para dar cumplimiento a sus funciones como la relativa a «la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática y para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal (...)». Es necesario, dijeron, respetar los principios de no discriminación y el acceso equitativo de los estudiantes en el EEES, así como garantizarlos a través de los medios adecuados. Los ministros afirman que se han producido avances positivos desde Bergen y una mejora en la conciencia hacia el cambio de paradigma educativo que supondrá una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes. En cuanto a la participación de los estudiantes en los procesos de calidad desde 2005 a todos los niveles, reconocieron la necesidad de una cierta mejora.

La dimensión social fue un aspecto fundamental abordado en Londres, puesto que se señaló que la diversidad de los pueblos europeos debe estar reflejada también en los estudiantes y en la necesidad de que éstos puedan culminar sus estudios sin obstáculos vinculados a su situación socio-económica.

La próxima reunión de ministros tendrá lugar en los países del Benelux en la primavera de 2009. Para esta cita se han establecido previamente como prioridades la movilidad, la dimensión social, la recopilación de datos, la empleabilidad, el Proceso de Bolonia en un contexto global y su balance desde 1999.

Políticas estudiantiles europeas en el marco del Proceso de Bolonia. La participación de ESIB

En la Declaración de Göteborg de 2001, *The National Unions of Students in Europe* (ESIB) atribuye a la Universidad una serie de funciones relacionadas con su contribución social y cívica, a la vez que reclama un papel de estudiante como «no consumidor de un servicio educativo comercial». Del mismo modo, aboga por que los responsables gubernamentales garanticen que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación superior, con independencia de su posición social, para lo cual sería necesario el desarrollo de una adecuada financiación para el desarrollo de sus tareas públicas.

Por otra parte, ESIB considera que la garantía de la calidad educativa y la superación de los obstáculos a la movilidad estudiantil son aspectos clave en la reforma universitaria europea, ahora en curso. En suma, el papel del estudiante debe entenderse como socio competente -activo y constructivo- y participativo del Proceso de Bolonia, lo que supone una implicación en todos los órganos de toma de decisiones y foros de discusión universitarios.

En un *Bologna Follow-Up Seminar* organizado por ESIB y celebrado en Oslo en junio de 2003, titulado *Student Participation in Governance in Higher Education* se puso de manifiesto la necesidad de favorecer la implicación de los estudiantes en todos los niveles de toma de decisiones, pues, se dijo, no sólo debe estar garantizada legalmente, sino también animada con eficacia a través de los medios necesarios para su participación activa. Es necesario, a la par, desarrollar mecanismos para el reconocimiento y certificación de la experiencia, capacidades y habilidades adquiridas como representante estudiantil, así como motivar a otros estudiantes a convertirse en representantes.

Del mismo modo, se concluyó que era prioritario establecer procesos de aseguramiento de la responsabilidad, transparencia y flujo de información hacia otros estudiantes y una obligación ética devolver el conocimiento adquirido mientras que es

representante estudiantil, independientemente de quien sea el representante legítimo siguiente, puesto que los estudiantes informados y motivados son en ocasiones la fuerza impulsora de reformas beneficiosas. Por último, se consideró que las universidades que garantizan la participación de los estudiantes y de las organizaciones estudiantiles que la canalizan deben verse consideradas como «escuelas de ciudadanía» y ser agentes de desarrollo local en la sociedad y de responsabilidad internacional a través del ejercicio de la solidaridad y la cooperación.

Como preparación a este Seminario, el Ministerio de Educación y Ciencia noruego encargó al Consejo de Europa un estudio (Persson, 2004, p. 31-83), dirigido por Annika Persson, sobre la participación de los estudiantes en el gobierno universitario en Europa. La investigación, de corte comparado, fue realizada a partir de los resultados de un cuestionario aplicado a una muestra compuesta por tres grupos: estudiantes, representantes de las instituciones de educación superior y ministerios de educación superior. El análisis de datos puso de manifiesto una actitud positiva de estos tres colectivos hacia el incremento de la participación de los estudiantes en el gobierno de la educación superior, independientemente del nivel de influencia en los diferentes países.

En cuanto a la representación y participación estudiantil a nivel nacional, en relación con los gobernantes y órganos nacionales, se consideró que no es tan fuerte como a nivel institucional. En el ámbito de la representación a nivel departamental se apreció que está regulada en menor grado y su influencia parece ser más débil en comparación con otros niveles institucionales y de facultad.

Por otro lado, se hizo patente la necesidad de una reflexión detallada sobre diversos temas de interés. Por ejemplo, la relación entre las disposiciones formales relacionadas con la participación y las prácticas actuales sobre la misma; el papel de las organizaciones estudiantiles en diversos niveles -la división interna de los poderes y la organización-; y la ayuda que reciben de otros *stakeholders* dentro de la educación superior y la baja participación en las elecciones a representante estudiantil.

Ministerios, representantes universitarios y estudiantiles coincidieron en afirmar que todos los *stakeholders* de la educación superior deben difundir información sobre los derechos estudiantiles, sobre cómo pueden influir los estudiantes en el gobierno de la educación superior y en los resultados de las decisiones y debates que afectan directamente.

En síntesis, los estudiantes consideran que su derecho a participar e influir en las decisiones en las IES es una forma de democratizar el sistema; pero, a su vez, demandan auténticas y reales oportunidades para hacerlo. Los representantes y ministros

señalan la existencia de estructuras de participación no aprovechadas lo suficientemente por los estudiantes, al mismo tiempo que resaltan la necesidad de que los estudiantes sean más efectivos en su acción participativa.

En el mismo año de este estudio (2004) se celebró en Dublín la VII Convención de Estudiantes Europeos bajo el lema *National Qualifications Framework and Student Involvement within the EHEA*. En dicha reunión se resaltó el hecho de que sólo una minoría del total de países adheridos al Proceso de Bolonia disponía de un marco nacional de cualificaciones, como Escocia, a la que se sumarían posteriormente Irlanda, Inglaterra, Irlanda del Norte, País de Gales y Dinamarca. Desde que los ministros en Berlín establecieron la necesidad de contar con un Marco Europeo General de Cualificaciones con el horizonte del 2010, el nivel de conocimiento sobre este asunto había sido muy escaso en todos los países.

Los estudiantes, por su parte, propusieron que la elaboración de los marcos de cualificaciones nacionales debía llevarse a cabo de forma original, contando para ello con los apoyos necesarios y con las garantías suficientes para hacer frente a los retos planteados a la educación superior en los años siguientes. Por otro lado, en la construcción del Marco Europeo todos los países deben participar de forma activa, aunque algunos países cuenten con mayor experiencia en esta materia, para conseguir este objetivo enmarcado en el EEES.

En la Declaración de Luxemburgo, aprobada en la IX Convención de Estudiantes Europeos en marzo de 2005, ESIB consideró que el Proceso de Bolonia es una herramienta importante para construir un continente integrado, siempre dentro del respeto a la idiosincrasia de cada pueblo. Se trata de lograr el equilibrio entre la diversidad y la acción común en educación superior. La aplicación de la reforma no debe servir de coartada para introducir otras reformas abusivas, tales como la introducción de nuevos mecanismos de selección o recortes presupuestarios en la educación superior.

Por otra parte, existe una clara oposición de los estudiantes al objetivo estratégico del fomento de la competitividad del EEES, ya que puede provocar procesos de mercantilización en las instituciones de superior y fuga de cerebros, aunque se muestran favorables a la promoción del atractivo de los sistemas universitarios europeos bajo principios de sostenibilidad y cooperación con otras regiones del mundo.

Tres son los ejes prioritarios que se marcaron en Luxemburgo los estudiantes: sistema de grado, garantía de calidad y reconocimiento de grado y periodo de estudios. En cuanto al primer aspecto, ESIB denuncia la existencia de obstáculos –financieros y de selección del alumnado– que impiden el ejercicio de trayectorias formativas libres y flexibles. Por otra parte, la implicación estudiantil en los procesos de garantía

interna y externa de la calidad debe mejorarse en todos los países pues no se les está reconociendo su papel como socios en la educación superior. Se consideró necesario, también, el establecimiento de un sistema para la revisión por pares de las agencias de calidad que satisfaga un sistema claro de estándares, incluidos en un registro europeo independiente y supervisado por los *stakeholders* de la educación superior, entre los que se encuentran los estudiantes. Es necesario, por último, que en las legislaciones nacionales se recojan los principios de la estrategia de Lisboa para el reconocimiento de los títulos, a la vez que se facilite un Suplemento al Diploma de forma automática, gratuita, y en la lengua propia y otra europea.

Sin duda, hay dos aspectos prioritarios para ESIB en la creación del EEES. Uno es el desarrollo de la dimensión social, que se traduce en la creación de las condiciones de vida y estudio adecuadas para que los estudiantes puedan beneficiarse de las oportunidades de la reforma, así como la igualdad en el acceso y terminación de los estudios. Estas ideas no se podrían llevar a cabo sin una decidida apuesta por una política de becas. Los sistemas de ayudas deben ser flexibles e integrales, adaptados a la situación de cada estudiante, independientemente del origen familiar.

El segundo aspecto clave se refiere a la superación de los obstáculos que impiden la movilidad estudiantil. A este respecto, se han llevado a cabo reformas estructurales para corregir problemas en la movilidad; sin embargo, la carencia de financiación sigue siendo el talón de Aquiles de los sistemas de educación superior europeos para que la movilidad estudiantil deje de ser un privilegio y se convierta en un derecho con garantías. La movilidad es un factor de cohesión de Europa, por ello ESIB propuso para la reunión de Bergen establecer un fondo europeo para fomentarla, facilitar las condiciones para la obtención de la visa y permisos de residencia para estudiantes y el establecimiento de datos comparables sobre la situación social y económica de los países participantes en el EEES.

Por último, ESIB se reafirma en la idea de fomentar la participación del estudiante en todos los niveles (europeo, nacional, regional y local) del Proceso de Bolonia, como garantía de éxito y satisfacción para todos los implicados.

En mayo de 2005, ESIB publicó el *Black Book of the Bologna Process*. Se trata de un informe comparado (aún no contaría con la participación de los estudiantes españoles en el análisis) en el cual se pusieron de manifiesto las malas prácticas que se estaban dando en la construcción del EEES. En primer lugar, se denunciaba la mala implementación en el ECTS en algunas zonas como en la comunidad francófona de Bélgica o en países como Alemania o Eslovenia. Posteriormente, se analizó la problemática del aseguramiento de la calidad, donde el mayor obstáculo que se detectó fue

la escasa participación de los estudiantes en todos los niveles de este aseguramiento de la calidad, la falta de transparencia en los resultados y comparaciones de los diferentes estudios que se realizan en los departamentos de las universidades, además de no llevarse a cabo evaluación con consecuencia. Ello resulta particularmente llamativo en Polonia, Rumanía, Hungría y Bulgaria.

Por otro lado, ESIB detectó el mal rumbo de las reformas en las estructuras de las titulaciones en el cambio hacia un sistema cíclico. En este sentido, las debilidades estuvieron en el simple re-etiquetado y no en una reconstrucción sustantiva de los viejos planes de estudio. Otro aspecto considerado como deficiente fue la elaboración de nuevos planes de estudio sobrecargados de trabajos para el estudiante o las dificultades para orientar los programas centrados en el estudiante. Nuevamente se puede comprobar la baja participación de los estudiantes y la falta de respeto hacia sus opiniones en el proceso de diseño y reelaboración de los planes de estudio, desoyendo la recomendación hecha por los ministros en Praga.

El abandono del Proceso de Bolonia hacia la dimensión social del estudiante es otro aspecto que preocupó a ESIB. No se tienen en cuenta –a pesar de los comunicados de Praga y Berlín– las condiciones de vida y estudio de los estudiantes. Las debilidades detectadas más relevantes fueron la falta de alojamiento decente y asequible para los estudiantes; el escaso número y cuantía de becas y préstamos; los procedimientos extremadamente burocráticos para la solicitud de ayuda social; la insuficiencia del sistema de salud; la falta de datos suficientes sobre el estudio y las condiciones de vida de los estudiantes; y los límites de edad como un obstáculo para la obtención de beneficios de estudiantes.

Como hemos mencionado anteriormente, la participación de los estudiantes en el proceso de reforma de la educación superior es una de las mayores debilidades del EEES que ESIB ha manifestado. La consideración de los estudiantes, bien como socios, bien como consumidores ha estado presente en el informe. Entre las principales causas que provocan esa baja de participación estudiantil, se señalaba la ausencia de normativa que la facilite y la ausencia de recursos financieros y humanos de los sindicatos estudiantiles. Existen países donde la participación es cada vez menor, pudiendo citar, por ejemplo, a Dinamarca, Austria, Alemania y Suiza.

Siguiendo esta misma línea, dos años más tarde y para la cumbre de Londres, ESU-ESIB publicó la segunda edición del informe *Bologna with student eyes*. En esta ocasión contó con la participación de uniones de estudiantes de 36 países, incluyendo España. El análisis destaca que sólo los países nórdicos están llevando a cabo de forma satisfactoria las líneas de acción del EEES. Por tanto, la oportunidad que supone la

reforma no está siendo aprovechada pues los cambios que se están llevando a cabo son muy superficiales en algunos casos. La dimensión social continúa siendo el objetivo estratégico más descuidado por los diferentes países, advirtiendo los estudiantes el escaso progreso que se había dado desde 2005. Por ejemplo, continúan existiendo barreras socioeconómicas que impiden la movilidad estudiantil en el continente europeo. Si bien, ha mejorado la concesión de becas y préstamos para la movilidad por un año académico, resulta más complicado conseguir ayudas para estudiar un ciclo completo en un país extranjero.

El informe denuncia el trato desigual que se les da a estudiantes extranjeros, a excepción de los comunitarios, puesto que están obligados a pagar costes mucho más altos, además de sortear las dificultades relacionadas con los permisos de residencia y trabajo. No obstante, se destaca como algo positivo, por un lado, el incremento de la oferta de programas de estudios dobles y conjuntos dentro de los países participantes del EEES, aunque sólo sea un grupo reducido de estudiantes el que tenga la posibilidad de acogerse a ella, dado el coste adicional y su carácter inaccesible para la masa estudiantil. Por otro lado, los estudiantes continúan apostando por la promoción de los estándares y directrices europeas para la garantía de la calidad como objetivo estratégico necesario que cumplir dentro del Proceso de Bolonia; sin embargo, reconocen que no están siendo muy implicados en todos sus niveles.

Si bien es cierto que los tres ciclos están siendo implantados en todos los países adheridos al EEES, muchos procesos de reforma de las titulaciones se están traduciendo en «simples recortes de los antiguos y largos programas» para convertirse en un primer ciclo con una nueva cualificación que resulta poco clara tanto para los estudiantes como para el mercado laboral.

El papel de los alumnos de doctorado forma también parte del estudio. En relación con éste se hace hincapié en la variedad de formas en su consideración en los diferentes sistemas universitarios: en un primer caso poseen el mismo estatus que los estudiantes de otros ciclos; en un segundo se sitúan a caballo entre su posición de estudiantes y la de empleados, sufriendo, en ocasiones, condiciones sociales y laborales muy precarias; y en un tercer caso, son trabajadores que realizan labores de investigación y disponen de unos derechos y garantías laborales.

La dimensión europea continua siendo entendida de forma muy restringida, como una oferta de programas y cursos de idiomas extranjeros (en inglés, fundamentalmente), sin ninguna repercusión en los nuevos currícula universitarios. De igual modo, ESU-ESIB denuncia que la dimensión internacional del EEES siga entendiéndose como una agenda de comercialización de los servicios de educación superior. Es

por ello por lo que se considera necesario el desarrollo de una política de cooperación educativa que no provoque fenómenos como la fuga de cerebros, tal y como acontece en los países nórdicos.

En la cumbre ministerial de Praga, según hemos mencionado en líneas precedentes, se hizo un reconocimiento explícito a la necesidad de participación de los estudiantes en el proceso de construcción del EEES. Del mismo modo, se mencionó el papel central de ESU-ESIB como socio de confianza en la evaluación del progreso en la implantación de la reforma.

Como balance y prospectiva en cuanto a la participación de los estudiantes en la construcción del EEES se desarrollan los diferentes ámbitos y principales resultados que arroja el informe (ESU-ESIB, 2007, p. 23-30).

■ *La participación de los estudiantes a nivel nacional*

Un gran número de uniones de estudiantes señalan que están implicados a nivel nacional de una u otra manera; aunque en la mayoría de los casos no son miembros de pleno derecho en los comités y órganos donde están presentes. Sólo en los estados bálticos, en Finlandia, Francia, Irlanda, Noruega y Suecia, los estudiantes están presentes en todos los ámbitos que a nivel nacional existen con plena garantía en los derechos de participación. Existe una diferencia importante entre la implicación formal y la participación real o capacidad de influencia. Ello debe ser objeto de reflexión y solución por parte de los gobiernos e instituciones de educación superior, según ESU-ESIB. Los estudiantes tienen un papel consultivo en Georgia, Hungría, Italia, Serbia y Países Bajos. Esta consideración se da también en Albania y España, aunque de forma muy limitada y, en muchos casos, selectiva respecto a algunos temas. Por todo ello, estos estudiantes demandan ser consultados en la fase previa a la toma de decisiones, esto es, en los inicios de las discusiones.

■ *Participación del estudiante dentro de las instituciones de educación superior*

En la mayoría de los países existe algún tipo de representación estudiantil en los máximos órganos de gobierno de las instituciones de educación superior. No obstante, algunos criterios varían el grado de dicha participación, como la amplitud del derecho, el número de estudiantes presentes o su regulación legal.

A nivel departamental, de facultad o de curso, la representación estudiantil se percibe más compleja. En Austria y Hungría los estudiantes están representados en los órganos de gobierno de la institución, pero no en los inferiores. La tipología de la institución parece ser otro criterio diferencial en cuanto a la

participación. En Islandia y Portugal, la representación estudiantil es sensiblemente mejor en las universidades públicas que en las privadas. En Alemania, la representación varía según el Land. En Suiza, Finlandia e Islandia las universidades y escuelas politécnicas disponen de diferentes normas de participación estudiantil.

■ *La percepción del estudiante por otros «stakeholders» de la educación superior*

Es importante tener presente la opinión de otros stakeholders por la percepción que tienen de los estudiantes y el consiguiente trato que dispensan hacia ellos en los diferentes órganos y actividades en educación superior. No existen problemas en países como Chipre, Finlandia, Lituania, Eslovaquia, Suecia y Noruega, donde los estudiantes dicen ser tratados con respeto, sin cuestionarse sus competencias. Por el contrario, en Hungría, Islandia, Países Bajos, Rumanía, Eslovenia y el resto de países bálticos, aunque no existen problemas legales que impidan la participación del estudiante, la actitud del resto de la comunidad académica y administrativa en las IES dificulta su capacidad de influencia. En Lituania los estudiantes son considerados, según ellos, como menores de edad y «clientes» del servicio de educación superior.

■ *Independencia de las uniones de estudiantes o de los representantes estudiantiles*

No cabe duda de que la participación de los estudiantes en todos los ámbitos de las IES y a nivel nacional debe estar marcada por criterios de independencia con respecto al Estado, las IES y los diversos intereses políticos. A pesar de ello, en la mayor parte de los países europeos, los representantes estudiantiles gozan de mayor independencia a nivel nacional que en los máximos órganos de gobierno de las IES y más aún que en los de facultad y de departamento. La razón de ello estriba en que en los niveles inferiores los estudiantes conviven con el personal académico y en la influencia de éste en la evaluación de su aprendizaje.

■ *Cambios en la participación estudiantil*

Más de una veintena de uniones de estudiantes de la muestra opina que se han producido cambios en la participación estudiantil desde 2005 en sus países. En Albania, República Checa, Alemania, Lituania, Países Bajos, Rumanía y Reino Unido, las reformas llevadas a cabo no han mejorado sustancialmente la participación de los estudiantes. Mientras que en Georgia, Serbia, Turquía, Finlandia o Islandia, el Proceso de Bolonia está suponiendo una fuerza impulsora de mejoras en la participación estudiantil. Dinamarca y Suiza continúan viendo la

implantación del EEES como una situación de empeoramiento, ya desde 2005, de su sistema de educación superior. También en la República Checa se ha constatado el mismo diagnóstico, esta vez debido a una modificación de la ley aprobada en enero de 2006 que ha restado capacidad de influencia de los estudiantes en el gobierno de los centros, al igual que en los senados académicos donde el rector o los decanos tienen la facultad de aprobar reglamentos internos a su antojo, independientemente de la posición de los estudiantes.

En una publicación conjunta de ENQA, EURASE y ESIB, resultante del *European Forum for Quality Assurance* de 2007, se analiza la relevancia de la participación del estudiante en los procesos de aseguramiento de la calidad. En este informe se aborda la necesidad de contar con el punto de vista estudiantil en aspectos como los créditos ECTS, los métodos de enseñanza, las competencias, los aspectos financieros de los estudios, la movilidad estudiantil, los criterios de evaluación a los estudiantes, los obstáculos para la multidisciplinariedad de los estudios y la participación de éstos en el gobierno de las IES, entre otros. Asimismo, la idoneidad de la implicación de los estudiantes en la evaluación de la calidad se justifica por la utilidad resultante de su consideración como los verdaderos actores de la educación superior. Se señala también que la efectividad de las tareas docentes se verá afectada en buena medida dependiendo de la atención prestada a los estudiantes. Así, su condición de igualdad podrá asegurar su pleno apoyo y garantizar la calidad universitaria (Brus y otros, 2007, p. 53).

Políticas de participación de los estudiantes en el contexto español

Debate parlamentario sobre la participación de los estudiantes españoles en el Proceso de Bolonia

En una interpelación planteada por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) en sesión de control al Gobierno en el Congreso de los Diputados, celebrada el 28 de noviembre de 2007, sobre la implementación del EEES, la señora Cañigüeral Olivé expuso a la ministra de Educación y Ciencia su inquietud

acerca de la creciente preocupación de los estudiantes sobre el proceso de reforma universitaria. Un claro ejemplo, decía, han sido las manifestaciones en Cataluña –concretamente la de Barcelona, donde participaron 5.000 estudiantes– o en Valencia para protestar contra el Proceso de Bolonia. La diputada afirmaba que «estas protestas nos demuestran claramente la falta de información y el nulo poder de decisión que ha tenido y está teniendo el estudiantado en este proceso de cambio de modelo universitario». Al mismo tiempo que se preguntaba: «¿Cómo se puede pretender crear un nuevo modelo de educación superior sin preguntar, debatir y consultar a las personas a las que precisamente va dirigido este modelo?», apuntando la escasa respuesta a las cuestiones que plantean serias dudas a los estudiantes.

A nuestro entender, podría entenderse la manifestación como un claro ejemplo de denuncia a la no participación y a la desinformación, pero ¿acaso se ha planteado cómo podrían participar los estudiantes de manera efectiva e informada en el Proceso de Bolonia? Realmente, lo preocupante es que sólo se preste atención a los estudiantes cuando éstos salen a la calle tras una pancarta y existe una repercusión mediática. Nadie se plantea realmente por qué sucede esto.

La diputada catalana continuaba su interlocución listando las bondades que a su juicio plantea el Proceso de Bolonia y su filosofía, como la homologación de títulos a nivel europeo que facilitará la movilidad estudiantil y laboral, el cambio de modelo pedagógico, etc. Sin embargo, mencionaba la existencia de algunas dudas y aspectos criticables que, a su juicio, las Juventudes de ERC comparten con los estudiantes en cuanto a la implementación del EEES; pues son éstos, en última instancia, quienes serán los receptores de la reforma y, por tanto, es necesario que se les dé voz si se desea un modelo eficaz que responda a las demandas sociales y de los propios estudiantes.

Al hilo de lo anterior cabría plantearse la idoneidad de dar voz a los estudiantes, a quién o a quiénes. Si hay una voz o varias. O si son más importantes las voces de las juventudes de un partido político o sindicato de estudiantes afín o las de otro colectivo.

En su turno de palabra, Cañigueral también se refirió a la inquietud de los estudiantes sobre el avance hacia una dedicación exclusiva a los estudios universitarios, ya que pueden minar la posibilidad de compaginar estudio y trabajo, situación cada vez más frecuente en las Universidades catalanas; así como a la necesidad de ampliar los recursos en becas y ayudas para garantizar el acceso al estudio, especialmente al máster.

La respuesta de la ministra, Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, se centró en destacar la prioridad del EEES en la política educativa de su Gobierno, materializada en la Ley de modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) y los decretos que la desarrollan

en sintonía con Bolonia. Hizo hincapié en la presencia de la representación de los estudiantes en la delegación española en la cumbre de Londres y su posición central en el sistema universitario que le asigna el EEES. Sin embargo, la presencia de ese estudiante en Londres dependió de la voluntad del Ministerio y de la capacidad de influir de determinadas asociaciones estudiantiles –como en este caso fue la CREUP–, ya que en ese momento no existía ninguna estructura de representación a nivel estatal que canalizase las propuestas estudiantiles sobre el Proceso de Bolonia, por lo que se optó por la organización que mayor representación alcanza hasta el momento.

El reto se sitúa, según la ministra, en la necesidad de renovar las metodologías educativas para lograr un papel mucho más activo del estudiante en relación con su proceso de aprendizaje, y en el hecho de que su voz sea oída en la toma de decisiones en los asuntos que directamente les afectan. Aunque habría que recordar que no hay presencia –ni está prevista– de los estudiantes en el Consejo de Universidades según la última reforma legal.

La integración de los estudiantes en la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), según la ministra, es el más claro ejemplo de un mecanismo para conocer la opinión de los estudiantes, aunque hay que recordar que era un requisito de ENQA para acreditar a las agencias. Otro será la constitución del Consejo de estudiantes y la redacción de un estatuto del estudiante universitario, aspectos contemplados en la LOMLOU; no obstante, ambos compromisos normativos todavía no han sido llevados a cabo. La ministra respondía, también, al erróneo tópico de la imposibilidad de combinar estudio y trabajo en el nuevo marco europeo y reforzaba la importancia que su Gobierno ha dado a la dimensión social de la educación superior como objetivo estratégico de Bolonia, aportando en el ejercicio presupuestario de 2008 en la partida de becas y ayudas al estudio la cifra de 1.245 millones de euros, de los cuales en torno al 70% irán destinados a las becas universitarias. Un objetivo del Ejecutivo ha sido el establecimiento de precios públicos para los máster «oficiales»; por ello destinarán 150 millones de euros a los estudios de máster oficiales en 2008, apuntaba la titular de Educación y Ciencia. La movilidad, igualmente, ha sido otra prioridad, por lo que se ha reforzado la cuantía de las becas Erasmus, las cuales han pasado de 4,6 millones de euros en el año 2004 a 60 millones de euros en 2008.

Desde nuestro punto de vista, no debiera entenderse la dimensión social únicamente como dotación de mayor financiación a un sistema de becas y ayudas que en ocasiones parece resultar ineficiente e ineficaz. Se trata, por el contrario, de establecer un sistema acorde a las nuevas necesidades de los estudiantes, de las universidades y de la sociedad (Martínez, 2007).

La diputada Cañigueral replicó a la ministra negando que se hubiera logrado poner al estudiante en el centro del modelo universitario, pues éste no está al corriente de lo que va a suponer el cambio estructural que plantea Bolonia. Remarcó la importancia de la participación de los estudiantes y la necesidad de que sean informados; de lo contrario fracasará el nuevo modelo.

La visión paternalista de ambos políticos se hace patente cuando consideran que información equivale a participación, puesto que no se contempla la posibilidad de ciclos de retroalimentación de opinión ni la mejora de la eficacia de las estructuras de representación que canalicen las opiniones y críticas de los estudiantes.

Hay mucha confusión. Y sí que es cierto, quizá, que algún representante estatal, de algún sindicato estatal puede ir a estas megareuniones internacionales, pero la realidad es que los estudiantes, que se están quejando (...) no están enterados, no tienen conocimiento de lo que representa este nuevo modelo de educación superior, y estoy segura que, además, la mayoría estaría de acuerdo también con esta filosofía. Así que les animo a intentar diseñar algún nuevo modelo que permita hacer secciones de información a las universidades o que permita dar voz, sobre todo dar voz a los estudiantes. (Diario de Sesiones, 2007, p. 15173).

La ministra concluyó el debate reconociendo que sin los estudiantes no podrá prosperar la puesta en marcha del EEES y que la tarea de informar a los estudiantes es compleja. Dejó entrever que los mecanismos de representación de los estudiantes no son suficientes para cumplir con esta labor, aunque consideró que con la creación del Consejo de estudiantes universitarios y «si conseguimos también que los estudiantes se pongan de acuerdo sobre cómo quieren estar representados» se podrá avanzar en este sentido. Por su parte, los estudiantes deben hacer el esfuerzo por informarse, sentenciaba Cabrera, mientras que el Ministerio, las Comunidades Autónomas y las universidades tienen que hacer comprensible el proceso y facilitar que se incorporen al mismo. Fruto de ello y de una mala dirección en la aplicación del EEES es que «se acostumbre a mezclar churras con merinas: se dice, por ejemplo, que Bolonia significa la privatización de la universidad, o que el contenido de los estudios va a ser igual en todos los lados, o que no se va a poder estudiar en los idiomas propios de cada país. Todas estas cuestiones, en el hipotético caso de que fueran ciertas, nada tienen que ver con Bolonia. El precio de las matrículas va a depender de las políticas de cada país y de cada universidad, lo mismo que el contenido de las asignaturas o la lengua que se quiera utilizar. Nada dice Bolonia sobre eso» (Salaburu, 2008).

Cauces legales de participación estudiantil en los órganos de gobierno universitarios

En febrero de 2005, la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria organizaba, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia y la CRUE-RUNAE, un seminario que llevaba por título «Los estudiantes ante los cambios de la educación superior en Europa: un escenario de oportunidades y de incertidumbres».

En este encuentro, en el que participaron representantes estudiantiles tanto de universidades españolas como europeas, se abordaron y debatieron aspectos como el asociacionismo, la representación y los canales de participación de los estudiantes en la vida universitaria existentes y posibles; también sobre el Proceso de Bolonia, la movilidad y sistemas de ayuda a los estudiantes, donde se analizaron los principales obstáculos que dificultan la movilidad estudiantil e identificaron la insuficiencia de medios económicos, el desconocimiento de otras lenguas y las trabas burocráticas a las que los estudiantes tienen que hacer frente para el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Por último, los estudiantes reflexionaron sobre los cambios que el nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje comporta en los procesos de renovación de los contenidos, metodologías educativas y sistemas de evaluación.

Dos años más tarde, se aprobaba la LOMLOU, que introduce algunas novedades a nivel estatal en cuanto a la participación estudiantil (representación). En primer lugar, expone el compromiso del Gobierno Central en la aprobación de un Estatuto del estudiante universitario que «...deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del estudiante universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al ministerio al que se le atribuyen las competencias en materia de universidades» (art. 46.5). Asimismo, a través de la Disposición adicional decimocuarta se dispone que en el plazo de un año desde la entrada en vigor de la ley se apruebe el Estatuto previsto.

En cuanto a la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno de la Universidad pública española, en el art. 14.3 de la citada ley se garantiza la presencia de un estudiante en el Consejo Social, elegido por el Consejo de Gobierno de entre sus miembros. En este último órgano colegiado estarán representados los distintos sectores del Claustro (art.15.2), máximo órgano de representación de la comunidad universitaria (art.16.3), cuya composición no superará los 300 miembros y, en todo caso, la mayoría de sus miembros serán profesores doctores con vinculación permanente a la universidad. La composición y la elección de los miembros de la Junta de Escuela o Facultad estarán determinadas también por los Estatutos, siendo mayoría los

profesores con vinculación permanente a la universidad. En el marco de las competencias que la autonomía de las Universidades públicas disponga para cada órgano colegiado, el estudiante tendrá una mayor o menor capacidad de influir en los debates en torno a las nuevas propuestas de planes de estudio adaptados al EEES.

Algunos ejemplos de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia

Los estudiantes en los últimos años han llevado a cabo actividades para el fomento del debate y conocimiento de aspectos relacionados con el EEES. En unos casos, su organización ha corrido a cargo de las estructuras de representación estudiantil y los equipos de gobierno de las universidades. Muestra de ello han sido la I Jornada Internacional UPM sobre «Innovación Educativa y Convergencia Europea 2007» y la I Jornada UA de «Participació de l'estudiant en l'EEES» de 2008. En otros casos, los propios representantes estudiantiles han diseñado y desarrollado sus propios foros y espacios de formación en torno al Proceso de Bolonia. Prueba de ello han sido el «Foro Interuniversitario de Estudiantes y Convergencia Europea» de 2007 (Consell d'Alumnes de la Universitat d'Alacant), las jornadas sobre «Qué es y qué no es el EEES: fortalezas y debilidades» de 2006 (Junta de Estudiantes de la Universidad de León) de 2006 y el curso sobre «La situación del EEES en las Universidades españolas» de 2005 (Consejo de Estudiantes de la Universidad de Cantabria).

Dentro de las universidades, algunas asociaciones han realizado jornadas sobre la temática. Así, en la Universidad de Alcalá, ENFOCA en 2007 llevó a cabo un curso de formación sobre los derechos y deberes de la comunidad universitaria donde se hacía hincapié en la relación del EEES con los actuales derechos y deberes de los estudiantes universitarios. El informe Euroestudiantes (Oceja, M. y Nicholls, A., 2007) es un interesante documento que recoge las comunicaciones que estudiantes procedentes de diversas universidades españolas hicieron para el I Encuentro Interuniversitario de Estudiantes para el estudio y desarrollo de la implantación del EEES, organizado por las delegaciones de alumnos de las Facultades de Educación y de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria. En la Universidad de Málaga, la Asociación de Economía Crítica, en marzo de 2007, celebró una jornada sobre el Proceso Bolonia, mostrando que las organizaciones contrarias a la reforma universitaria europea organizan actividades que van más allá de la manifestación.

En el ámbito nacional, la CREUP organizó en marzo de 2008, en el marco de una Asamblea General Extraordinaria, un encuentro de representantes estudiantiles donde se analizó y debatió sobre las implicaciones estudiantiles en el Proceso de

Bolonia. Asimismo, los estudiantes han podido participar en algunos libros blancos de ANECA⁶ y en los grupos de Promotores de Bolonia⁷.

En el seno de las universidades y dentro del proceso de reforma, algunos estudiantes han podido participar en asignaturas pilotos adaptadas al EEES utilizando el ECTS. Más concretamente en el ámbito de las metodologías educativas, en el Informe del Consejo de Coordinación Universitaria, publicado en 2006, titulado «Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad» contó con la opinión de los estudiantes que hicieron un diagnóstico comparado sobre la didáctica universitaria (MEC, p. 96-78). Sin embargo, un ámbito importante donde la participación del estudiante ha sido importante en el marco del Proceso de Bolonia ha sido en las políticas de calidad, dado su interés para el presente artículo pasamos a desarrollar, dedicando el siguiente apartado al aspecto.

La participación de los estudiantes españoles en los procesos de garantía de la calidad

España cuenta con una tradición de trece años en el desarrollo de políticas de calidad en sus universidades. Con la Declaración de Bolonia y su objetivo estratégico de promover la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad, se entendió en el sistema universitario español que la calidad podría ser una buena herramienta de garantía para su buen funcionamiento en un nuevo contexto de reforma universitaria (Michavila y Zamorano, 2002).

Como ya hemos comentado a lo largo de este artículo, en la cumbre de ministros de Berlín se apostó por la necesaria implicación de los estudiantes en los procesos de garantía de la calidad y se invitaba a los gobiernos a trabajar en esta tarea para el 2005. En ese año, en Bergen, los gobiernos asumen el documento redactado por *The European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) titulado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, donde se instaba a las agencias de calidad a incorporar a estudiantes en sus procesos de evaluación y acreditación.

⁶⁾ Se trata de estudios y supuestos prácticos útiles, no vinculantes, para el diseño de un título de grado adaptado al EEES, que se presentaron ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

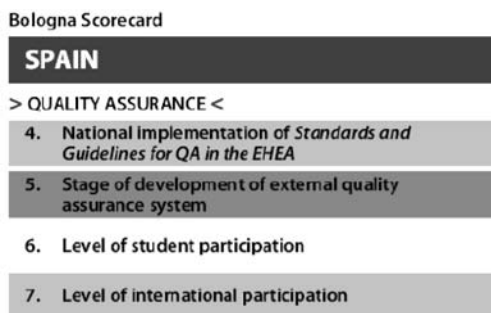
⁷⁾ Están financiados por la Comisión Europea, a través del programa Sócrates, y la tarea de sus miembros se dirige a colaborar con las IES para la difusión de la información sobre el Proceso de Bolonia. La coordinación está en manos de la Dirección General de Universidades del MEC. Este grupo surge a raíz de las recomendaciones de Berlín y Bergen, respectivamente

En octubre de 2005, se celebró el IV Foro ANECA enfocado al análisis de «Los estudiantes y las políticas de calidad». En este encuentro, Raúl González Luciano, presidente del Consejo de Estudiantes de la Universidad de Alcalá, se preguntaba como estudiante «¿Podemos participar y ser un agente activo en la aplicación de políticas de calidad?», para responderse después: «Nos encontramos con obstáculos muy arraigados, como el hecho de que la universidad nos devuelva una imagen infantil y cosificadora de nosotros mismos o nuestra propia transitoriedad en la institución. (...) Otro problema para la participación es el nulo reconocimiento de la dedicación a las tareas de representación estudiantil y, finalmente, las carencias de formación, sobre todo, en cuestiones de calidad» (ANECA, 2005, p. 9).

Posteriormente, se constituyó el Grupo ANECA de Trabajo para la Participación de Estudiantes en Políticas de Calidad (GATPEPC) con el objetivo de estudiar el marco español y las referencias europeas y desarrollar así propuestas para lograr la participación de los estudiantes en los diferentes ámbitos de la evaluación de la calidad universitaria.

En la Cumbre de Londres, con la presentación del informe *Bologna Scorecard 2007* relativo al estado de adaptación del EEES y elaborado por el *Bologna Follow-up Group*, se daba cuenta del avance en la participación de los estudiantes en la calidad con respecto al 2005. España decepcionaba al situarse, como se puede observar en la siguiente ilustración, en un nivel intermedio (amarillo) en el aseguramiento de la calidad, con lo cual se concluía que era preciso mejorar en esta materia.

ILUSTRACIÓN II. Posicionamiento del indicador «nivel de participación estudiantil» en el estándar de aseguramiento de la calidad



Fuente: Bologna Follow-up Group, 2007

Para el proceso de evaluación realizado por la ENQA en 2007 se convocó a tres estudiantes del GATPEPC para formar parte del Comité de Evaluación Externa con el objetivo de valorar cuál había sido el compromiso de ANECA con los estudiantes. A principios

de julio de 2007, se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander un Curso de Verano -organizado conjuntamente entre la Dirección General de Universidades y la ANECA- con el objetivo de reflexionar sobre temas como los modelos de participación estudiantil en la evaluación de la calidad en el EEES, la evaluación y los estudiantes (la evaluación interna y externa) y algunos ejemplos de buenas prácticas en las universidades del País Vasco, Granada, Miguel Hernández, Rovira i Virgili y Pompeu Fabra.

En el último trimestre de 2007, ANECA invitó a los estudiantes a participar en el Programa de Evaluación Institucional. Este hecho representó la primera oportunidad para el estudiante de participar como observador en los comités de evaluación y su implicación en la mejora de la calidad de las enseñanzas oficiales. En diciembre de ese mismo año, la ANECA nombró a cinco estudiantes como miembros de pleno derecho en las comisiones de evaluación del Programa DOCENTIA, de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado. Recientemente se han incorporado nueve estudiantes al Programa VERIFICA, encargado de evaluar las 207 propuestas de planes de estudio adaptadas a las directrices del EEES.

A pesar de todos estos avances sin precedentes, en el sistema universitario español quedan muchos aspectos que mejorar. Como señala Fernando M. Galán Palomares, estudiante de la Universidad de Cantabria, «es necesario analizar cómo se está produciendo esta participación y recabar la opinión de los estudiantes que están participando. Aunque hemos avanzado mucho, aún quedan niveles de participación por alcanzar, y hasta que no se consigan no se podrán observar todos los beneficios que aporta incorporar el punto de vista de los estudiantes a los sistemas de garantía de la calidad».

A modo de inconclusión...

No cabe duda de que el análisis de la participación de los estudiantes en el sistema universitario español exige una mayor atención por parte de los investigadores, dado el escaso número de literatura científica existente en las disciplinas pedagógica y sociológica. Es pertinente, por ello, continuar profundizando en el conocimiento de los factores que inciden en la escasa participación de los estudiantes universitarios en todos los temas que «le interesan y afectan» directamente como universitarios, como ahora es sucede en el proceso de construcción del EEES, el cual está inconcluso al igual que las políticas de participación estudiantil en relación con el mismo.

Aunque la filosofía del Proceso de Bolonia coloque al estudiante en el centro del proceso formativo de un nuevo paradigma de aprendizaje y se abogue por su implicación en el proceso de reforma universitaria, la realidad mostrada en los diferentes informes expuestos a lo largo del artículo, *grosso modo*, refleja una baja participación, vinculada tal vez al desinterés, la desinformación y el paternalismo con los que se incentiva al estudiante en el ámbito universitario. Sin embargo, en los próximos informes de seguimiento del EEES puede producirse una mejora respecto a la participación de los estudiantes en relación con los temas de calidad y política universitaria estatal y la aprobación del Estatuto de los estudiantes universitarios y constitución del Consejo, según lo establecido en la LOMLOU.

El EEES puede ser una buena oportunidad para cambiar las viejas estructuras y culturas existentes en las Universidades españolas que impiden su modernización. La Universidad de los próximos años deberá replantearse su misión y su eficacia pedagógica, dado que tendrá que hacer frente a los nuevos retos sociales. La formación de «ciudadanos europeos» comprometidos socialmente será un aspecto central, y a su vez complejo, en el proceso de construcción europea. Será necesario, por tanto, diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de competencias cívicas en los estudiantes, empeño que fracasará si no se construye un contexto universitario verdaderamente democrático y propicio en el que el colectivo estudiantil desempeñe un papel participativo.

Participo, luego existo. Es el principio neocartesiano de toda democracia. Si no participo, no existo como ciudadano. (Mayor Zaragoza, 2002).

Referencias bibliográficas

- BERGAN, S. (2004). *Higher education governance and democratic participation: the university and democratic culture*. En S. Bergan (ed.), *The university as res publica*. (13-31). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (2007). *Bologna Scorecard*.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E. et al. (2007). *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- MARAVALL, J.M. (1978). *Dictadura y disintimiento político: obreros y estudiantes bajo el franquismo*. Madrid: Alfaguara.

- MARTÍN CORTÉS, I. (2007). La participación política de los estudiantes universitarios dentro y fuera de la Universidad. *Panorama social*, 6, 119-132.
- MARTINEZ, M. Y PAYÀ, M. (2007). *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En J. L. GARCÍA (ed.), Formar ciudadanos europeos (19-98). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de educación*, 337, 37-49.
- (2007). Participación. *El País*.
- MICHAVILA, F. Y ZAMORANO, S. (2002). *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y Comunidad de Madrid.
- MORAYTA, M. (1911). *La libertad de la cátedra: sucesos universitarios de la Santa Isabel*. Madrid: Española-Americana.
- PERSSON, A. (2004). *Student participation in the governance of higher education in Europe: results of a survey*. En S. BERGAN (ed.), The university as res publica (31-83). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- PESET REIG, M. (1989). La ley de ordenación universitaria de 1943. En J.J. ARES Y M.A. CARNICER (coord). La universidad española bajo el régimen de Franco: actas del congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989 (125-158). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- PLANTAN, F. (2004). *The university as site of citizenship*. En S. BERGAN (ed.), The university as res publica. (83). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- RUIZ CARNICER, M.A. (1996). *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: la socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Madrid: Siglo XXI de España.
- RUPÉREZ, P. (1975). *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- SALABURU, P. (2007). *La universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- (2008). Las protestas contra Bolonia. *Diario Vasco* (17-01-08).
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior: visión y acción*.
- URRACA CASAL, J. L. (2005). *Informe de participación sobre la representación estudiantil* URRACA. Santander: Universidad de Cantabria.

Fuentes electrónicas

- AEGEE, Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe (s.f.). Consulta en marzo del 2008, de <http://www.karl.aegee.org/>
- ANECA (2005). Los estudiantes y las políticas de calidad. *Conclusiones IV Foro ANECA*. Consultado en febrero de 2008, de http://www.aneca.es/estudios/docs/publi_4foro_conclusiones.pdf
- (2008). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la actividad docente del profesorado (Docentia)*. Consultado en marzo de 2008, de http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp
- (2008). *Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (grado y máster): Programa VERIFICA*. Consultado en marzo de 2008, de http://www.aneca.es/active/active_verifica.asp
- Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Consultado en marzo de 2008, de <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS (2007) Sesión plenaria núm. 282. Interpelación urgente del Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana en Catalunya (ERC), sobre la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. (Número de expediente 172/000314). *Diario de sesiones*, 304. Consultado en marzo de 2008, de http://www.congreso.es/public_oficiales/L8/CONG/DS/PL_304.PDF
- CONSEJO EUROPEO. *Conclusiones de la Presidencia - Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002*. Consultado en enero de 2001, de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- CONSEJO EUROPEO. *Conclusiones de la Presidencia - Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000*. Consultado en enero de 2008, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- CREUP, Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas. Consultado en febrero de 2008, de www.creup.es
- CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (s.f.). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Consultado en marzo 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf
- CRUE (s.f.). Carta Magna de Universidades Europeas. Consultado en marzo de 2008, de <http://www.crue.org/cmue.htm>
- (2001). Student Göteborg Declaration. Consultado en marzo de 2008, de <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/ESIB%20Declaration.pdf>
- El cometido ético de la universidad del siglo XXI. *Pensamiento y Cultura*, 147, 5. Consultado en marzo de 2008, de <http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/pyc/article/view/826/1813>
- ESIB, The National Unions of Students in Europe (2005). *Bologna with students eyes*. Bergen: Autor. Consultado en marzo del 2008, de http://www.bolognabergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf

- (2005a). *The Black Book of the Bologna Process*. Consultado en marzo de 2008, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/0505_ESIB_blackbook.pdf
- (2005b). *Luxembourg Student Declaration*. Consultado en enero de 2008, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-ESIB/05320_ESIB.pdf
- ESU, European Students' Union (2004). National Qualifications Framework and student involvement within the European Higher Education Area. VII European student convention, Dublin, 10-12 febrero, Consultado en marzo de 2008, de <http://www.esib.org/index.php/component/content/article/46-european-student-conventions/188-7th-esc-national-qualifications-framework-and-student-involvement-within-the-ehea>
- EUA, European University Association (2003). Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities. Consultado en marzo de 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA_I_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION. *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Consultado en marzo de 2008, de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf
- MARTÍNEZ, J. (2007). Conclusiones del Seminario 14 de marzo de 2007. El sistema de ayudas a los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*. Consultado en febrero de 2008, de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=5
- Message from Salamanca. *Shaping The European Higher Education Area*. Consultado en enero de 2008 de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA_I_documents/Salamanca_declaration_en.1066755820788.pdf
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior Alcanzando las meta*. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Consultado en enero de 2008, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf
- (2003). Educación superior europea. Berlín, 19 de septiembre de 2003. Consultado en enero de 2008, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin-Communique_Spanish.pdf
- (1999). El Espacio Europeo de Educación Superior. Bolonia, 19 de junio e 1999. Consultado en enero de 2008, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf
- (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998. Consultado en enero de 2008, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

- (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga, 19 de mayo del 2001. Consultado, en febrero de 2008, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf
- NICHOLLS, A. Y RUIZ OCEJA, M. (2007). Informe Euroestudiantes 2007. I Encuentro Interuniversitario de Estudiantes para el estudio y desarrollo de la implantación del EEES, Santander, 11-12 febrero. Consultado en febrero de 2008, de http://www.circulomayans.org/investigacion/informe_encuentro/EuroEstudiantES-Resumen.pdf
- REICHERT, S. Y TAUCH, C. (2003) *Informe elaborado para la Asociación Europea de Universidades Tendencias III. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación superior*. Consultado en enero de 2008, de http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Traduccion_Tendencias03.pdf
- (2005). *Tendencias IV: Universidades europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Consultado en febrero de 2008, de http://www.wua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf
- Students' Participation in Governance in Higher Education. Bologna Follow-Up Seminar. Oslo, 12-14 junio. Consultado en febrero 2008, de http://www.bolognabergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/030612-14Oslo/030612-14SummaryConclusions.pdf
- Universidad Internacional Menéndez Pelayo (s.f.). La participación de los estudiantes en la evaluación de la calidad. Ponencias del Curso de Verano. Consultado en enero de 2008, de http://www.aneca.es/servicios/serv_agenda_historico07_uimp.asp
- Universidad Politécnica de Madrid (s.f.). Los estudiantes ante los cambios de Educación Superior en Europa: Un escenario de oportunidades y de incertidumbres. Consultado en febrero de 2008, de www.gampi.upm.es

Dirección de contacto: Francisco Michavila. Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. C/ Alenza, 4. 8ª Planta, 28003 Madrid. España. E-mail: secretaria.gampi@upm.es

El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades

The Bologna Process in the Latin American horizon: limits and possibilities

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Santiago, Chile

Resumen

La construcción de un Espacio Común de Educación Superior en el contexto latinoamericano, tal y como está aconteciendo en Europa, se constituye como una dimensión «inalcanzable». A lo largo del texto se analizan las razones, presentadas y analizadas desde una perspectiva comparada entre ambos contextos, que conducen a esta afirmación, tales como el legado colonial existente, la situación social, política y económica del territorio, la estructura rígida de las enseñanzas y los propios sistemas, entre otros aspectos. Estos elementos, interpretados como límites en el actual horizonte latinoamericano, no evitan la existencia de algunas posibilidades de hacer «ecos de Bolonia hacia el espacio común del conocimiento iberoamericano». A tal efecto se analizan y presentan las primeras iniciativas que se han puesto en marcha en este contexto desde 1991 hasta el pasado año 2007 (Declaraciones, Encuentros de Rectores o Proyectos de colaboración entre Universidades de América Latina y la Unión Europea, etc.) en las que se expresa el acuerdo de avanzar en la creación de dicho espacio común de educación superior. En definitiva puede concluirse que Bolonia ha mostrado un horizonte inalcanzable para América Latina pero que, sin embargo, propone soluciones y estrategias políticas cuya aplicación a largo plazo podría generar buenos resultados como *mirar de frente las propias limitaciones y posibilidades*.

Palabras clave: Educación Superior, análisis comparado, análisis de sistemas, política universitaria, calidad, organización de las enseñanzas, economía política, garantía de calidad, acreditación.

Abstract

The construction of a Common Area of Higher Education in the Latin American context, as it is happening in Europe seems an “unattainable” dimension. In the text, we analyze the reasons, presented and studied from a comparative perspective between both contexts, which lead to this assertion. Among them, the existing colonial legacy, the social, political and economic circumstances in the present Latin-American region, the rigid teaching structures and the political economy of its national higher education systems.

These elements, interpreted as limits in the actual Latin American horizon, do not foreclose the possibility of hearing the echoes of the Bologna process towards a common Iberoamerican knowledge area. We present and analyze the initiatives towards this end (Intergovernmental Declarations, Meetings of University Presidents and collaborative projects among universities in Latin American and the European Union, etc.), initiatives that express a commitment to advance towards the construction of common space for higher education. We conclude that although Bologna represents an unattainable horizon for Latin America, it nevertheless creates a space for critical reflection which allows Latin American higher education *to ascertain its own limitations and possibilities*.

Key words: Higher Education, comparative analysis, system analysis, higher education policy, teaching structures, political economy, quality assurance, accreditation.

El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades

A pesar del entusiasmo que Bolonia despierta en algunos círculos académicos y gubernamentales de América Latina, y del esfuerzo europeo por impulsar la «dimensión externa» de dicho proceso (Zgaga, 2006), en el actual horizonte latinoamericano éste representa un límite inalcanzable. Las razones que justifican este aserto abundan.

La falta de un espacio común

Primero que todo, y a diferencia de lo que ocurre en la vieja Europa, en América Latina no hay un espacio común -ni político, ni económico, ni monetario, ni menos del conocimiento- al cual apelar. Somos, más bien, un continente-archipiélago, conformado por países islas; un mosaico de naciones agrupadas por la geografía pero separadas

por todo lo demás. Querellas históricas, diferentes niveles y modelos de desarrollo, diversas modalidades de integrarnos al mundo global, distintas tradiciones institucionales, variadas visiones del futuro, desiguales relaciones con el centro hegemónico del norte, disímiles composiciones étnicas de nuestras sociedades, divergentes maneras de vivir la religión, de sufrir la pobreza y de expresar las esperanzas. Compartimos, sin duda, similares frustraciones: de la pobreza y la desigualdad; el deterioro del medio ambiente; la precariedad de las redes sociales; el clientelismo político y la corrupción; la precariedad de los estados y la desconfianza en las instituciones democráticas; la inseguridad de los ciudadanos, y la sorda violencia siempre presente bajo la delgada capa de nuestra civilidad.

Sin un espacio común que en la práctica contenga nuestros sueños de integración, éstos flotan libremente en el aire, siempre ilimitados, siempre retóricos; elocuentes, sí, pero vacíos de contenidos, de objetivos, de metas y mecanismos para llevarlos adelante.

Enseguida, los representantes de nuestros gobiernos no están en condiciones –ni siquiera podrían intentarlo– de reunirse en Santo Domingo o Lima, ciudades sedes de las dos primeras universidades americanas, para desde allí, como hicieron los ministros europeos de educación primero en Salamanca y, luego, en Bolonia, convocar a un proceso de construcción de un espacio común de educación superior y de armonización de la arquitectura de los sistemas nacionales de títulos y grados.

En efecto, a diferencia de la tradición europeo-continental en estas materias, donde los gobiernos intervienen decididamente en la coordinación de sus sistemas de educación terciaria, los gobiernos latinoamericanos se limitan a financiar dichos sistemas mientras entregan su coordinación al libre juego de los intereses corporativo-institucionales, de las fuerzas de la oferta y la demanda y de la negociación de reglas burocráticas entre las universidades y la autoridad política. Dicho en otras palabras: gobiernos relativamente impotentes frente a instituciones cuya autonomía se fue haciendo casi absoluta a lo largo del siglo XX, entre otras razones, para evitar la intromisión arbitraria de caudillos y dictadores, protegerse frente a la inestabilidad política y, al mismo tiempo, dotar de una base de poder independiente a las elites intelectuales y a los movimientos estudiantiles contestatarios.

En estas condiciones, ¿cómo imaginar que los representantes del poder político nacional podrían, reunidos entre sí, decretar –por encima de las cabezas de los rectores y de sus instituciones– un proceso de integración, que incluyera, como hizo la Declaración de Bolonia, la adopción de una estructura común de los estudios, el establecimiento de un sistema de créditos transferibles de aprendizaje, el desarrollo de

criterios y metodologías comparables para el aseguramiento de la calidad, la promoción de la dimensión latinoamericana en la enseñanza superior y el impulso a la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores dentro de un espacio común del saber y los conocimientos? Ni con un enorme salto de la imaginación podrían nuestros ministros de educación hacer un público compromiso de esta envergadura, apelar a sus competencias institucionales para estos efectos y, menos aún, fijarse metas y un exigente calendario para su cumplimiento que luego pudiera ser revisado en sucesivas reuniones, como se ha hecho con Bolonia en las reuniones de Praga, Berlín, Bergen y Londres.

El legado colonial

Más allá de estas macro-diferencias de contexto y de gobernabilidad que existen entre Europa y América Latina en lo tocante a la construcción de un espacio educativo común, hay otras múltiples disimilitudes de nivel «meso» y «micro» que llevan a concluir la imposibilidad de concebir y aplicar aquí, en el sur, algo semejante al proceso de Bolonia.

Bolonia mismo, para comenzar o Salamanca. Nombres que evocan viejas tradiciones universitarias, nacidas orgánicamente de las necesidades de la sociedad, sus ciudades, los poderes de la Corona y la Cruz y las demandas por profesionalizar el conocimiento disponible, primero, y de producir nuevo conocimiento para explicar y controlar el mundo, después. Nombres que simbolizan siglos de un gradual desarrollo universitario, desde los «estudios generales» -*studium generale* o *universitas magistrorum et scholarium*- pasando por las universidades nacionales, su posterior modernización de la mano de la revolución industrial y la democracia hasta desembocar en las contemporáneas universidades de investigación que ahora se abren a la dimensión regional europea y buscan competir a nivel global. Son éstas pues universidades que en su propio pasado reencuentran las posibilidades de su futuro. Internacionales ayer en el ámbito de la Cristiandad con alumnos que peregrinaban de un lugar a otro formando las «naciones» estudiantiles y con profesores que ya al inicio de esta experiencia institucional-cultural conocieron el *ius ubique docendi*, el derecho de enseñar en cualquier parte del mundo cristiano, ellas prolongan ahora dichas raíces en un mundo secularizado, global y posmoderno.

Al contrario, en América Latina las primeras universidades sólo imitaron, empobreciéndolo por necesidad, el sentido y el contenido de esta experiencia institucional y cultural nacida orgánicamente de la cultura europeo-occidental. Fueron importaciones

más nominales que reales. Se llamaron universidades a sí mismas –por gracia de un monarca o un Papa distantes, más preocupados de satisfacer las necesidades propias del imperio o la evangelización que las del conocimiento– incluso antes de encontrar un cuerpo suficiente de profesores o una estructura ocupacional en condiciones de absorber productivamente a los graduados. Pues aquí, como ha señalado acertadamente Simón Schwartzman, las profundas diferencias sociales y culturales no podían sino dar lugar a serios malentendidos y problemas de traslación y traducción. «Instituciones con nombres similares, organizadas de maneras similares, que frecuentemente utilizan los mismos textos y reclaman para sí idénticos valores y objetivos, terminan produciendo resultados muy diferentes que no pueden atribuirse sólo a las limitaciones de los receptores o a los sesgos etnocéntricos del emisor» (Schwartzman, 1992, p. 970).

De las 33 universidades que se fundan en América Latina durante el período colonial, ocho desaparecen casi sin dejar rastro. Las demás, con contadas excepciones, subsisten precariamente. Los alumnos son escasos y provenían principalmente de los grupos hegemónicos del orden colonial. Los maestros eran difíciles de encontrar, como muestra el hecho de que los primeros grados académicos conferidos por la Universidad de México fueran obtenidos por sus propios profesores (Steger, 1974). O bien, que en Chile, la Universidad de San Felipe demorara diez años en constituir su cuerpo de catedráticos y dos años más en proveer su primera cátedra de matemáticas (Harding, 1987). A lo anterior cabe agregar la lenta evolución económica de las sociedades coloniales durante esta época, que ofrecía escasas oportunidades de empleo a los graduados universitarios. De hecho, entre 1500 y 1820, Europa occidental incrementa su participación en el PGB mundial de 17,9% a 23,6%, en tanto que la América colonial ve caer su participación en casi un tercio: de 2,9% a 2,0% (Maddison, 2001).

Tendencias modernas y límites comunes

Con posterioridad a la Independencia de las repúblicas americanas, a las 25 universidades legadas por el orden novohispano, se agregan otras 50 en los siguientes 125 años, alcanzándose un número de alrededor de 75 en el año 1950, con una matrícula total de 266 mil alumnos; apenas un 1,9% del grupo en la edad típica de cursar estudios superiores. Eran éstas, paradigmáticamente, universidades que conformaban sistemas de educación superior de elites, al servicio, por tanto, de la delgada capa de las burguesías nacionales, con unas esporádicas incrustaciones meritocráticas.

Recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, aunque apoyándose en tradiciones forjadas ya durante la primera mitad del siglo (la reforma de Córdoba, por ejemplo) estos sistemas adquieren una identidad propia. Entre 1950 y 1975, la matrícula de nivel terciario se multiplica por una cifra cercana a 13 veces, hasta alcanzar un número cercano a 3,5 millones de alumnos. La tasa de participación en la enseñanza superior llega este último año a un 13,8% en América Latina, justo al borde de los sistemas que convencionalmente se denominan sistemas masificados de educación superior.

¿Qué caracteriza a estos sistemas una vez que se constituyen con sus propias marcas de identidad y dan origen a sus peculiares dinámicas de estabilidad y cambio, dinámicas que los tornan tan poco aptos para procesos como el de Bolonia?

De más está decir que se trata, al interior de América Latina, de sistemas muy diferentes entre sí (Brunner, 2007): por su tamaño (México y Paraguay, por ejemplo); sus tasas de participación (Argentina y Honduras); sus relaciones con el Estado (Chile y Cuba); sus volúmenes de financiamiento (Brasil y Bolivia); el peso relativo de la matrícula privada (Colombia y Uruguay, por ejemplo). Con todo, y sin forzar las realidades nacionales, es posible identificar algunas tendencias comunes de desarrollo de estos sistemas, que son importantes para entender los límites a que ellos se hallan sujetos en la región.

Primero, una amplia proliferación de instituciones terciarias de diversos tipos: de carácter universitario y no universitario; de tamaños que van entre más de 200.000 alumnos y menos de mil; estatales con más o menos dependencia financiera del Estado, privadas con subsidios gubernamentales y privadas sin ningún tipo de apoyo estatal; instituciones completas en cuanto a la cobertura de áreas del saber o, en el otro extremo, especializadas en una sola área, por ejemplo las pedagogías, medicina o las ingenierías; universidades de élite social, mesocráticas, popular-masivas, multiculturales e indígenas; instituciones de empresarios, los militares, las iglesias, los gobiernos provinciales, de fundaciones, corporaciones o comunidades; universidades dedicadas únicamente a la docencia de pregrado o con peso creciente del nivel de posgrado y la investigación, etc. En suma, sobre la geografía latinoamericana se han multiplicado las instituciones de educación superior terciaria hasta alcanzar, según la última contabilidad disponible, un número superior a 11.000, incluyendo dentro de ellas unas 4.000 universidades públicas y privadas¹.

Segundo, una fuerte y creciente presencia de instituciones terciarias privadas, no dependientes del financiamiento estatal, que conforman la mayoría dentro de la plataforma institucional de provisión de educación superior, alcanzando junto con las

¹ Véase Brunner (2007), sección B.1.1., Tabla B.1.

instituciones privadas dependientes una participación de alrededor de un 47% en la matrícula total de América Latina. Con todo, su peso relativo en la matrícula nacional llega a más de la mitad de los alumnos inscritos en Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay y República Dominicana (García Guadilla, 2006). Trátase pues de una tupida red no gubernamental de instituciones e intereses, de profesores y alumnos, de inversiones y proyectos, de capitales económicos y sociales, de servicios masivos y de nicho social en el mercado de la enseñanza superior, que hoy se extiende de norte a sur y del Pacífico al Atlántico, otorgándole un carácter peculiar, mixto y heterogéneo, a la provisión de educación terciaria en la región.

Tercero, y como resultado de las dos dinámicas anteriores, una educación superior intensamente diferenciada, tanto en sentido horizontal como en dimensión vertical, cuya estructura y servicios se diversifican continuamente, en la misma medida que las instituciones buscan ampliar o profundizar sus espacios de reclutamiento estudiantil y expandir su cobertura de áreas del conocimiento, creando a tal efecto nuevos programas, nuevas sedes y nuevos certificados. En vez de orientarse hacia una mayor homogeneidad e isomorfismo institucionales, los sistemas nacionales de educación superior se encuentran sujetos en América Latina a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación de sus formas y variación en cuanto a sus principios organizacionales, de presión competitiva y, por el contrario, baja capacidad asociativa y de cooperación. Todo esto se expresa en la falta de tipologías institucionales compartidas y en la ausencia, incluso, de criterios de comparación aceptados como válidos (Brunner, 2007, cap. B).

Cuarto, producto de la evolución histórica de los sistemas y las políticas nacionales, un predominio relativo de las principales universidades estatales en cada país –representadas simbólicamente por la Universidad de Buenos Aires en Argentina, la Universidad de San Marcos en Perú, la Universidad de Chile, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica, la Universidad de la República en Uruguay, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de San Pablo en Brasil, etc.–las cuales, puestas en la cúspide del subsistema estatal, han acumulado a lo largo de su historia el beneficio de los subsidios fiscales y el prestigio asociado con su trayectoria como representantes de la *intelligentsia* nacional y como formadoras de las profesiones de mayor reputación. En cambio, con escasas excepciones, las instituciones privadas –aún las tradicionales entre ellas, creadas a lo largo del siglo XIX– pero especialmente las surgidas durante la segunda mitad del siglo XX, pugnan aún por alcanzar un mínimo reconocimiento social y arrastran tras de sí la sombra, ya bien de su origen confesional, burgués-empresarial o mercantil, ya bien de su relativa juventud en un mercado que premia fuertemente las tradiciones y los capitales históricamente acumulados.

Quinto, en general, un débil desarrollo de la investigación académica al interior de los sistemas nacionales, hallándose ella concentrada en unas pocas universidades, la mayoría estatales pero también en un pequeño núcleo de universidades privadas. En general, los recursos humanos ocupados en labores de producción de ciencia y tecnología son escasos y se hallan concentrados, precisamente, en este grupo de universidades. En su conjunto, la región aportó el año 2006 un 3,41% de la producción mundial de documentos citables registrados en la base de Scopus, cifra apenas similar a la de Italia, y dentro de la cual la producción del Brasil representa casi un 50% del total regional². Por su lado, sólo nueve universidades latinoamericanas califican entre las 500 del *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) del año 2007, cinco pertenecientes a Brasil, dos a Chile, una a Argentina y una a México, de las cuales dos se ubican entre los lugares 101 y 200, una entre los lugares 201 y 300, una entre los lugares 301 y 400 y el resto en el quintil más bajo, entre los lugares 401 y 500³.

Sexto, una tendencia endémica hacia la irresolución de la tensión entre legitimidad y efectividad del gobierno de las universidades latinoamericanas, que a veces ha sido remarcado como una de sus características más resaltantes. En efecto, mientras en la mayoría de las universidades estatales predomina el modelo de gobierno inspirado en los principios de la reforma de Córdoba de 1918, consistente en la elección por votación de los diferentes estamentos (profesores, estudiantes, trabajadores no-académicos y, en ocasiones, graduados) del personal que compone los órganos de dirección unipersonal y colectiva de dichas instituciones, en las universidades privadas tienden a predominar, en general, formas más bien empresariales de organización y dirección. De manera tal que las universidades estatales suelen enfrentar problemas crónicos de efectividad por el lado de la gestión y, dependiendo de las coyunturas de contexto nacional, pueden verse confrontadas con problemas de hiperpoliticización por el lado de la legitimidad. En cambio, el gobierno de las universidades privadas frecuentemente experimenta un déficit de legitimidad académica y, por el lado de la gestión, puede encontrarse frente a problemas de motivación de sus profesores. En uno y otro caso, la relación principal/agente se halla mal definida o entrabada, dando lugar a fenómenos de captura por los intereses corporativos en el sector de las universidades estatales y al predominio de los intereses propietarios en el sector de las universidades privadas. Aquéllos dirigidos a maximizar la defensa de los beneficios gremiales; éstos, a expandir la rentabilidad de la operación.

² Véase *SCImago Journal and Country Rank*. Disponible en: <http://www.scimagojr.com/index.php>

³ Véase *Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University; Academic Ranking of World Universities - 2007*. Disponible en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

Organización de las enseñanzas

Más directo al punto del proceso de Bolonia, los sistemas de educación terciaria en América Latina se caracterizan –salvadas excepciones puntuales dentro de cada país– por una organización de las enseñanzas modelada bajo la idea napoleónica de universidad –con su centralismo, burocratismo, elitismo y énfasis en las carreras profesionales⁴– pero transferida aquí desde España y adaptada hasta transformarla completamente bajo las condiciones locales de su recepción. Es decir, importada y adoptada aquí bajo las cambiantes necesidades de las elites del poder y los negocios, las fuerzas de la demanda y la oferta, las políticas destinadas a los sistemas y el comportamiento de las propias instituciones.

¿Qué ha resultado finalmente de esta combinación de elementos? Una estructura rígida de las enseñanzas, organizadas en torno a los certificados (títulos) profesionales, junto con una escasa valoración (valor simbólico, de uso y de cambio) del grado académico que precede a la titulación profesional, y a la licenciatura, que por sí sola posee un nulo efecto de empleabilidad. Ausencia, por lo tanto, de un grado inicial corto, de formación general y, en el otro extremo, una débil presencia –con la relativa excepción del caso del Brasil– de la formación en el nivel de los programas avanzados de investigación (programas de doctorado). Entre estos últimos y los títulos profesionales, puede observarse ahora un crecimiento tardío y desordenado de los programas de maestría que, desde su aparición, se desdoblan en un carril disciplinario y uno profesional, según sus énfasis, y, adicionalmente, un carril de programas no convencionales, dentro del cual cabe una variada multiplicidad de programas de especialización y de consumo cultural en condiciones de ser sostenidos por el mercado.

En breve, privilegio incontrarrestable, dentro de esta estructura, para los títulos profesionales, que se hallan respaldados todavía, a pesar de su progresiva masificación, por altas tasas de retorno privado en el mercado laboral y están sobredeterminados, además, por una fuerte carga simbólica de estatus y prestigio socio-cultural.

El carácter temprano y eminentemente profesionalizante de las enseñanzas universitarias y su naturaleza tubular (una sola entrada y una sola salida) se acompaña, desde el punto de vista de las modalidades de la enseñanza, por el empleo de métodos lectivos, el énfasis en contenidos –y no en competencias– y el rol subordinado del estudiante frente al profesor. En general, hay escasa experimentación y poco espacio para la investigación y la resolución de problemas. El «estudio de casos» aparece aquí y allá solo esporádicamente. Las tecnologías de la sala de clase no han variado mucho

⁴ Para una breve descripción de las «ideas» o «modelos» de universidad, véase Mény (2008).

desde el siglo XIX, a pesar de la invasión de las computadoras y las conexiones a Internet. El aprendizaje continúa siendo definido como un proceso de adquisición de conocimientos, débilmente entrelazado con la práctica reflexiva que se supone forma el núcleo de las profesiones (Schon, 1983).

En este esquema existen escasas posibilidades de movimiento para los estudiantes tanto dentro como entre las instituciones; tanto en sentido horizontal como vertical. La rigidez curricular se ve aun más acentuada por la inexistencia de un sistema de créditos de aprendizaje, laguna que impide contabilizar los estudios realizados, demostrar las competencias logradas y definir trayectorias individuales de formación.

Como consecuencia de estas modalidades de enseñanza, aunque no solo por este motivo, los sistemas latinoamericanos de educación superior muestran altas tasas de deserción en la mayoría de los programas de pregrado y una baja eficiencia en cuanto al tiempo requerido por los estudiantes para graduarse. Asimismo, poseen una reducida capacidad para promover la movilidad estudiantil, ya sea dentro de la región o a nivel internacional. De hecho, la cifra de estudiantes latinoamericanos que estudia en el extranjero el año 2005 alcanza apenas 167.000 estudiantes, alrededor de 1% de la matrícula total de educación superior de la región, y un 6,1% del total mundial de estudiantes internacionales⁵. Por su lado, de acuerdo a la misma fuente, el número de estudiantes de otras partes del mundo que reporta estar estudiando el mismo año en los países latinoamericanos no supera en conjunto el 0,5% del mercado de estudiantes internacionalmente móviles.

En suma, nos encontramos ante una realidad insoslayable. Los sistemas nacionales de educación superior de la región latinoamericana, mas allá de los deseos de algunos de sus gobernantes, directivos y académicos –antiguo sueño bolivariano; nuevo sueño de los espacios comunes– presentan obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger a la manera como están haciéndolo los sistemas europeos bajo el impulso del proceso de Bolonia.

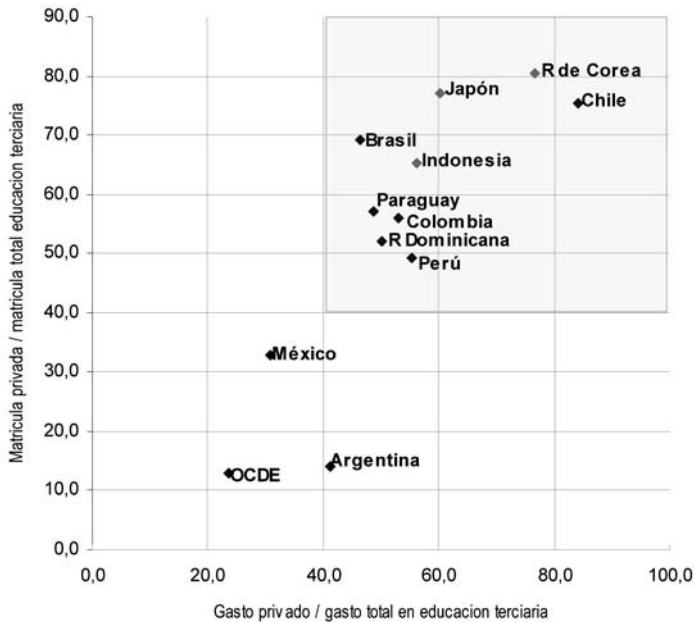
La economía política de los sistemas

Para decirlo en unas pocas palabras que resumen el hilo central de la argumentación desarrollada hasta este punto, las condiciones propias de la «economía política» de estos sistemas (Halsey, 1992) torna improbable, sino imposible, bajo estas condiciones,

⁵ Sobre la base de OECD, *Indicator C3, Number of foreign students in tertiary education, by country of origin and destination (2005) and market shares in international education (2000, 2005)*. Disponible en: <http://ocde.p4.siteinternet.com/publications/doi/files/962007051P1G19.xls>

producir una integración de las enseñanzas y una concurrencia en el campo de la investigación académica semejante a la que está ocurriendo, aun con limitaciones, en el espacio común europeo. ¿Qué caracteriza a dicha economía política latinoamericana de los sistemas de educación terciaria, tornándolos adversos o, al menos, resistentes a dinámicas de integración?

GRÁFICO I. Sistemas nacionales de educación terciaria en un mapa que muestra diversos grados de *privatismo* de los sistemas.



Como ilustra el Gráfico I, se trata de una «economía política» que ostenta un alto grado de *privatismo*⁶, a diferencia de aquella que prevalece en los sistemas europeos, esto es, una suerte de estado de bienestar académico. En efecto, si se atiende a las dos dimensiones básicas que permiten graficar la economía política de los sistemas de

⁶⁾ Se emplea aquí el término *privatismo* bajo uno de los supuestos con que es utilizado por Habermas (1975, 54 y 96) y que McCarthy (1978, 369) resume de la siguiente forma: *Parte esencial de este sistema es un difundido privatismo civil –«absistencia política combinada con una orientación hacia la carrera, el ocio y el consumo»– que promueve la expectativa de satisfacciones adecuadas dentro del sistema (dinero, tiempo libre y seguridad)*. Envuelve asimismo un *privatismo familiar-vocacional que consiste* en la orientación de las familias por un desarrollado interés en el consumo y el tiempo libre de un lado y, del otro, una orientación hacia la carrera conforme a la competencia por estatus, *orientación que corresponde a las estructuras competitivas de los sistemas de educación y ocupaciones*.

educación superior –esto es la proporción relativa de la matrícula en instituciones privadas (dependientes e independientes) dentro del total de la matrícula de educación superior y, la proporción relativa del gasto total en educación superior proveniente de fuentes privadas–, puede observarse que varios sistemas nacionales de América Latina –para los cuales contamos con información comparable– se sitúan en este Gráfico en el cuadrante superior derecho, el de mayor *privatismo*, o en sus alrededores, junto a algunos países del Asia como Corea, Japón e Indonesia. Son sistemas, por tanto, donde existe un neto predominio de alumnos matriculados en instituciones privadas al mismo tiempo que la composición del gasto en la educación terciaria es predominantemente privada. Incluso aquellos sistemas latinoamericanos que se alejan de este patrón *privatista*, con pocas excepciones, se apartan también de la posición ocupada por el promedio de los sistemas pertenecientes a los países de la OCDE en la dirección de un mayor *privatismo*.

Ahora bien, ¿qué caracteriza, en general, a los sistemas que operan en el cuadrante superior derecho, el de mayor *privatismo* relativo?

Como he señalado en otras partes (Brunner, 2008; Brunner y Uribe, 2007), la economía política de estos sistemas se caracteriza por una serie de rasgos típicos, aunque adquieren expresiones peculiares en cada país.

Primero, la presencia determinante del intercambio competitivo dentro de diversos mercados como modalidad de integración y coordinación de los sistemas.

En efecto, hay un *mercado de consumidores*, particularmente visible en el caso de la enseñanza de pregrado, con amplia libertad de elección por parte de los alumnos que habitualmente pagan por el servicio, ya sea directamente o a través de becas y créditos (con variables grados de subsidio) financiados por el gobierno, por el sistema financiero con aval del Estado o por las propias instituciones. En ocasiones, el pago de aranceles de matrícula se extiende también a las instituciones públicas, como ocurre en Chile; en Indonesia (donde un 40% del ingreso de las universidades públicas proviene de esta fuente) (Tadjudin, 2006, p. 774), Japón (Yonezawa, 2006) y Corea (donde el pago de los estudiantes corresponde a alrededor de un 50% del gasto total por alumno) (Park, 2006, p. 871).

Enseguida, hay un *mercado laboral de posiciones académicas*. Éste funciona con mayor o menor intensidad según los países y sectores institucionales. En general se halla bajamente regulado en el caso de las instituciones privadas y sometido a diversos tipos de regulaciones en el caso de las instituciones públicas. No siempre ocurre así sin embargo, como muestra el caso de Chile (Bernasconi, 2003, cap. 5) donde las instituciones estatales contratan y despiden a sus profesores, fijan su escala salarial y regulan, cada una en sus propios estatutos, la carrera del personal académico.

Por último, opera en estos sistemas un *mercado de prestigios institucionales* en el cual, como señala Clark (1983, p. 165-169), la moneda de intercambio es la reputación de las instituciones. Ésta funcionaría como una señal de calidad, atrayendo a los mejores estudiantes y a los profesores e investigadores de mayor prestigio, en una espiral que bajo condiciones de mercado tiende a retroalimentarse continuamente con efectos de auto-reforzamiento.

En general, en el vértice superior de la pirámide existe una universidad, o un grupo de universidades, del más alto prestigio dentro del sistema, mientras el resto se ordena jerárquicamente hasta la base en una escala de reputaciones. Como ya se dijo, las universidades ubicadas en la cima suelen ser universidades públicas nacionales de larga tradición, que han recibido el especial favor del gobierno en términos de apoyo e influencia y que forman a una parte significativa de la elite política y administrativa de cada país (por ejemplo, en Corea y Japón). Sin embargo, en ocasiones algunas universidades privadas dependientes pueden también integrar el vértice más alto, como sucede en Chile por ejemplo y, en otros casos, incluso universidades privadas independientes alcanzan posiciones de preeminencia en su país, como sucede en Colombia.

La competencia en estos diversos mercados, especialmente en el mercado de la enseñanza de pregrado, asume habitualmente modalidades circunscritas geográficamente (a mercados regionales o locales) (Brunner y Uribe, 2007; Brunner et al, 2005); puede ser más intensa o hallarse limitada dentro de cada sector (público y privado); o bien dirigirse de preferencia hacia determinados segmentos de alumnos definidos por sus características socio-económicas o a ciertos estamentos académicos en el caso del mercado laboral interno del sistema.

En resumen, no existe un solo mercado en la educación superior (Teixeira, Jongbloed, Dill & Amaral, 2004⁷), ni los mercados que existen se hallan unificados, sea geográfica, funcional o socialmente (Avery, Glickman, Hoxby y Metrick, 2005; Hoxby, 2001, 1997, 1997a). Más bien, los sistemas sujetos a dinámicas de competencia tienden a diferenciarse fuertemente y a ordenarse en torno a diversas escalas jerárquicas, precisamente por la fragmentación de los mercados en que operan y la variedad de estrategias que las instituciones emplean en cada uno de ellos (Geiger, 2004, 2004a).

Adicionalmente, como efecto de estas dinámicas –y seguramente este es el punto más importante en el contexto de nuestra discusión sobre la transferibilidad del proceso de Bolonia– los sistemas que funcionan en el cuadrante de mayor *privatismo*

⁷ En particular, véase Introducción y Conclusión.

tienden a autorregularse; es decir, a ajustarse a partir de los intercambios competitivos en los distintos mercados.

En estas condiciones, el sistema mismo, como tal, emerge continuamente como una resultante no buscada ni anticipada de dichos intercambios y de las estrategias que emplean las instituciones en cada uno de los mercados relevantes. Por el contrario, el sistema no se constituye aquí, ni se mantiene, por el diseño y las decisiones de una autoridad central, ni tampoco de acuerdo a un plan convenido entre las instituciones o entre éstas y el gobierno. Hay pues en el cuadrante que nos ocupa un bajo nivel de «constructivismo» social y una escasa presencia de «planificación racional», como existió en cambio ampliamente en la Europa occidental de los años 1960 a 1980 (Bertrand, 2004; Neave y Van Vught, 1991, cap. 13) y aún perdura, aunque de maneras más blandas y sutiles, bajo las actuales condiciones del proceso de Bolonia. En efecto, según muestran Veiga y Amaral (2006, p. 284), Bolonia ha implicado el desarrollo de un «método abierto de coordinación» que, sin ser aplicado mediante comandos duros, confrontando la normativa y las costumbres de los países de la Comunidad, sin embargo implica un «nuevo procedimiento legal blando, que asume la implementación de políticas como un proceso lógico y racional de ejecución que va desde la Comunidad a los Estados, las instituciones y los ciudadanos».

Todo lo contrario, por lo mismo, de lo que ocurre –y es posible hacer– en el contexto de sistemas con un grado alto de privatismo, en los cuales –como bien señala Clark– *la coordinación de mercado funciona sin el beneficio de una superestructura: intercambios no regulados vinculan a las personas y partes entre sí* (Clark, 1983, p. 161-162). Esto trae consigo dos consecuencias de especial interés para el argumento que aquí se viene sosteniendo.

Por un lado, bajo condiciones de mercado los «sistemas» no adoptan una forma arquitectónica o geométrica sino que se parecen, más bien, a un arreglo de piezas «suelatamente acopladas» (Weick, 1976), que se mueven impulsadas cada una por sus propias misiones e intereses, con la mirada puesta en las acciones y decisiones que adoptan los competidores y de las oportunidades que se presentan en los diversos mercados (White, 2002, p. 131-132). Dicho en otras palabras, estos sistemas se comportan según la metáfora empleada por Halsey (1992:1916): como una suma de emprendimientos capitalistas de pequeña escala sujetos a vivir o morir conforme a la disciplina del mercado, en contraste con sus contrapartes europeas, más lentas en nacer y aún más en morir. Corresponden, según este autor, a un tipo específico de economía política; carente de macro-planificaciones y donde cada institución resuelve sus propios problemas, compitiendo con numerosos otros proveedores por alumnos-compradores, por profesores y por prestigios institucionales.

Por el otro, bajo estas condiciones los gobiernos solo pueden actuar a la distancia con el fin ya bien de organizar institucionalmente los mercados, de estimular y regular la competencia entre los agentes que en él actúan o para guiarlo en función de objetivos de bienestar. Pueden usarse solo limitadamente los instrumentos fiscales y su poder político-burocrático se reduce drásticamente frente al sistema: debe, en cambio, recurrir más bien a instrumentos de información, de evaluación y, sobre todo, a dispositivos de conducción del sistema a distancia y a mecanismos de tipo mercado para canalizar una parte de los fondos que destinan a las instituciones de educación superior. Carecen los gobiernos, por tanto, de instrumentos legítimos de intervención directa; ni siquiera bajo la forma amortiguada del «método abierto de coordinación».

Bajo estas circunstancias, efectivamente, Bolonia resulta un límite inalcanzable. O, dicho de otra forma, la «economía política» de nuestros sistemas presenta un obstáculo infranqueable.

Considérese a este respecto lo señalado por algunos analistas del proceso de Bolonia, en el sentido de que, incluso bajo una «modalidad abierta de coordinación», procesos complejos de convergencia regional como el que se halla en curso en Europa se encontrarían en riesgo debido a la dificultad de implementar políticas con un fuerte contenido de cambio institucional. Sostienen algunos, en efecto, «que el uso de mecanismos legales blandos, tales como el método abierto de coordinación, no es efectivo cuando los gobiernos nacionales poseen sus propias políticas. [...] Las interconexiones entre lo global, lo nacional y los niveles locales presentan un alto grado de complejidad y conflicto entre las diferentes prioridades e intereses envueltos. [...] El «método abierto de coordinación» no permite alcanzar el nivel de coordinación necesario para una implementación coherente de un proceso que depende de una multitud de agentes locales (las instituciones de educación superior), cada una con diversas estrategias, percepciones, intereses y objetivos» (Veiga y Amaral, 2006, p. 292). Cuántas más dificultades encontraría América Latina –con sus sistemas autorregulados dentro de una economía política de alto *privatismo*– para llevar adelante un proceso de tipo Bolonia.

Ecos de Bolonia

Hacia un espacio común iberoamericano del conocimiento

¿Significa todo lo anterior que Bolonia no tiene ninguna cabida en América Latina? No es así. De hecho, ya pueden observarse algunos impactos de este proceso en el sur (Zgaga, 2006), aunque atenuados y debilitados por las peculiares condiciones de recepción que ofrece la región.

Por lo pronto, y seguramente estimulado por el influjo del proceso de Bolonia, se ha puesto en marcha el proceso de construcción de un espacio común iberoamericano del conocimiento o de la educación superior. De hecho, las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno mencionan reiteradamente la importancia de la educación y sitúan los esfuerzos de cooperación en este campo dentro de una perspectiva estratégica de integración y de participación en el mundo global⁸.

Ya la Primera Cumbre, reunida el año 1991, reconocía en la Declaración de Guadalajara⁹ que las aspiraciones de desarrollo económico, social, tecnológico y cultural requieren de «un impulso decidido a la educación, y a la cultura, que a la vez que fortalezca nuestra identidad nos permita bases sólidas para asegurar la inserción adecuada de nuestros países en un contexto internacional caracterizado por la innovación científica y tecnológica». Afirma a continuación la común voluntad de «promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos; facilitando el intercambio y la provisión de equipamiento científico y tecnológico; y creando incentivos para la comunicación y transmisión de conocimientos». De igual manera, señala que los países deberían asignar recursos, dentro de sus posibilidades, para la puesta en marcha de un proyecto de desarrollo tecnológico «destinado a fortalecer la capacidad de generación de innovaciones para reforzar la competitividad industrial y la eficiencia social». Las siguientes Cumbres, hasta el año 2007, profundizarán en diversos aspectos esta voluntad política e irán trazando los contornos del espacio iberoamericano de educación superior.

En particular la Declaración de Salamanca (2005) expresa el acuerdo de avanzar en la creación de un espacio iberoamericano del conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior, y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación, condición necesaria, se dice, para incrementar la productividad de las economías, brindando mejor calidad y accesibilidad a los bienes y servicios para los pueblos así como la competitividad internacional de la región. A tal fin, se solicita a la Secretaría General Iberoamericana que, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo

⁸ Lo que sigue se apoya en Brunner (2007, Prólogo).

⁹ Según señala Vicente Fox Quesada, En 1991, *en la ciudad mexicana de Guadalajara, se dio nacimiento al concepto de una Comunidad Iberoamericana de Naciones, basada en las afinidades históricas y culturales de nuestros pueblos, en la riqueza de sus orígenes y de su expresión plural, así como en el compromiso común con la democracia, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. V. Fox Quesada, «Una nueva cultura de Cooperación Internacional». Disponible en: <http://www.cumbresiberoamericanas.com/principal.php?p=127>

Universitario Iberoamericano (CUIB), trabajen en la necesaria concertación político-técnica para poner en marcha este proyecto.

A su turno, los encuentros iberoamericanos de rectores universitarios se han multiplicado y vienen insistiendo, desde el primero reunido en Salamanca el año 2001¹⁰, en la conformación de un «espacio académico iberoamericano de cooperación universitaria» o «espacio iberoamericano de educación superior», conceptos ambos convergentes con la idea de los gobiernos de conformar un «espacio iberoamericano del conocimiento».

Más recientemente, el I Encuentro Internacional de Rectores de Universia, reunido en Sevilla los días 19 y 20 de mayo de 2005, habiendo debatido sobre los requisitos y características necesarios para que la universidad iberoamericana contribuya con eficacia a que las sociedades afronten los desafíos planteados por la emergente sociedad global del conocimiento, acordaron proponer, entre otras, los siguientes criterios para la acción de las universidades:

- Promover las ideas, los programas y las modificaciones del marco normativo universitario necesarias para favorecer la movilidad de estudiantes, doctorandos, profesores e investigadores en el ámbito de nuestra comunidad iberoamericana.
- Respaldar el desarrollo de redes universitarias de colaboración e investigación en el seno de la comunidad iberoamericana, abiertas, en todo caso, a otras universidades del mundo.
- Promover iniciativas comunes tendentes a garantizar, en el terreno de la actividad universitaria, la riqueza cultural y lingüística de nuestra comunidad.
- Proclamar nuestro derecho y deber de participar en las iniciativas y proyectos de nuestros gobiernos y en los derivados de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.
- Solicitar a los gobiernos los recursos financieros y las medidas legales necesarias para modernizar apropiadamente nuestras estructuras, avanzar en la construcción del espacio común iberoamericano y asumir el protagonismo que nos corresponde en la generación y difusión del conocimiento y en la globalización del saber.
- Promover proyectos que aprovechen las oportunidades que ofrece la globalización para reforzar nuestra identidad iberoamericana en su diversidad.

¹⁰⁾ Véase Marco Antonio R. Dias (2001). «Relato sobre cooperação interuniversitária no espaço ibero-americano». Disponible en: http://www.pucpr.br/comunicacao/revistas_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_3/relato_de_caso.pdf

- Promover que las universidades abran espacios para el estudio y desarrollo de las culturas indígenas y sus lenguas, mediante modelos educativos interculturales y bilingües.

Al mismo tiempo, se han constituido y desarrollado un conjunto de organismos, asociaciones y redes académicas de intercambio y colaboración que dan sustento al espacio iberoamericano de educación superior, tales como la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Escuela Iberoamericana de Gobernabilidad y Políticas Públicas (IBERGOB), la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), la Guía Iberoamericana de la Cooperación Internacional Universitaria de la OEI, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Programa de Becas Mutis, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (REDIBEP), la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y la Red Universia.

Ecos de Bolonia: nuevos tópicos de conversación

En paralelo han venido desarrollándose diversas iniciativas de colaboración entre universidades de América Latina y la Unión Europea, que buscan proyectar el espíritu de Bolonia y algunas de sus temáticas hacia el sur. Menciono dos que revisten especial importancia.

Durante los últimos años se ha puesto en marcha el proyecto ALFA-Tuning-América Latina, que nace de la experiencia previa del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*¹¹, situado en el corazón de los objetivos del proceso de Bolonia. El proyecto latinoamericano¹² nace durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002. Los objetivos declarados del proyecto latinoamericano son:

- contribuir al desarrollo de certificados fácilmente comparables y legibles dentro de la región latinoamericana;

⁽¹⁾ Para mayor información, véase el sitio de este proyecto disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

⁽²⁾ Véase sitio del Proyecto disponible en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>

- estimular procesos de convergencia regional en doce áreas disciplinarias (arquitectura, administración y negocios, química, ingeniería civil, educación, geología, historia, derecho, matemática, medicina, enfermería y física);
- desarrollar perfiles de competencias genéricas y específicas, incluyendo *expertise*, conocimiento y contenido, para cuatro de dichas áreas disciplinarias;
- facilitar la transparencia de las estructuras educacionales y estimular la innovación a través de la comunicación de nuevas experiencias y la identificación de «mejores prácticas»;
- creación de redes capaces de presentar ejemplos de mejores prácticas, impulsar la innovación y la calidad a través de la reflexión y el intercambio;
- desarrollar e intercambiar información sobre desarrollo curricular en las áreas disciplinarias indicadas más arriba y crear modelos curriculares que sirvan como puntos de referencia y estimulen el reconocimiento mutuo de certificados y la integración de los sistemas de educación superior a nivel latinoamericano, y
- establecer vínculos entre universidades y otros organismos.

Participan 186 universidades latinoamericanas y se han establecido 19 centros nacionales de Tuning-América Latina, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Enseguida, y como un derivado del Proyecto europeo Reflex (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*¹³), se viene desarrollando ahora su versión latinoamericana, bajo el nombre de proyecto Proflex (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento), el cual busca:

- Obtener resultados sobre la educación superior y el empleo de graduados universitarios en diversos países de Latinoamérica.
- Analizar el papel que desempeñan diversas aptitudes específicas y genéricas en las diferentes fases del trabajo y de la carrera profesional de los graduados universitarios.
- Proporcionar indicadores que sirvan como referencias internacionales y facilitar la comparabilidad del mercado laboral de graduados en Latinoamérica con resultados semejantes en países europeos y otros países desarrollados.

¹³ Para mayor información véase el sitio de este proyecto disponible en: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>

- Fortalecer la cooperación en el área de la educación superior y del empleo de graduados universitarios entre Europa y Latinoamérica.
- Desarrollar criterios para los instrumentos de investigación que puedan ser utilizados en el futuro por las universidades latinoamericanas¹⁴.

Ambos proyectos se encuentran en pleno desarrollo. Es muy temprano, por lo mismo, para hacer un balance de sus logros e impactos. Pero desde ahora ya puede decirse que ellos han logrado proyectar el espíritu de Bolonia hacia América Latina e inaugurar unas conversaciones que, en su ausencia, no existirían o estarían desarrollándose únicamente a nivel local, en unos pocos países de la región.

En efecto, es en este plano -el de abrir nuevos temas y estimular su discusión por parte de círculos académicos, gubernamentales y medios de prensa- que se puede observar el mayor efecto, hasta ahora, del proceso de Bolonia en América Latina. Puede decirse que Bolonia ha mostrado un horizonte que, sin ser alcanzable para América Latina, sin embargo sugiere nuevas conversaciones, propone tópicos de análisis, muestra posibles soluciones y enseña políticas y procedimientos para alcanzarlas.

Los principales y más directamente atingentes tópicos que han sido puestos en circulación en América como ecos del proceso de Bolonia -naturalmente no como la única razón de su difusión y, además, con variable intensidad en diferentes países de la región y entre los diversos agentes ligados al sector de la enseñanza superior- son, para ir de lo más específico a lo más general: la duración de los estudios, su arquitectura de grados y títulos, los estándares que deben guiar los procesos de aseguramiento de la calidad, la conformación de espacios regionales y la competitividad internacional de la educación superior latinoamericana.

En lo relativo a la organización de las enseñanzas, ha existido la tendencia a interpretar Bolonia como un llamado simplemente a abreviar la duración de los estudios superiores, dándose paso, solo en un segundo momento, a las consideraciones de fondo sobre la estructura y arquitectura de los estudios. Este último estadio se alcanza cuando finalmente se introduce la discusión sobre los dos ciclos principales -grado y posgrado- y se aborda la cuestión de la duración del primer grado (al menos tres años y no más de cuatro), seguido de programas de maestría de una duración de entre uno y dos años.

En concreto, aparece como altamente atractiva en América Latina -en contraste con su pesada estructura de títulos largos- una propuesta que permite imaginar la

¹⁴ Véase página del Proyecto en el sitio del *Centre d'Estudis en Gestió de l'Educació Superior, UPV*. Disponible en: http://www.upv.es/pls/oalu/sic_miwser.MicroWebServicio?p_entidad=CEGES&P_MENU_ID=621072&P_IDIOMA=Vc

conclusión de los estudios superiores, incluyendo el grado y el posgrado, en un período de entre 4 y medio y 5 años. Sin embargo, no se ha reparado suficientemente aun que esta regla (3+2 o 4+1) admite también en Europa una gran diversidad de alternativas y excepciones (Khem y Teichler, 2006), o bien, puede ser utilizada para operaciones de cambio tipo Gatopardo, donde las nuevas formas conservan los viejos contenidos y hábitos (Mény, 2008).

Tampoco se ha considerado suficientemente en el sur que, en el caso de Bolonia, la armonización de la arquitectura del espacio europeo de educación superior conlleva al menos dos elementos adicionales esenciales. Por un lado, la adopción de una medida común para los estudios y de homologación de los diferentes títulos europeos –el ECTS, *European Credit Transfer System*– y, por el otro, la expedición del «suplemento europeo del título», con el fin de promover la empleabilidad de los graduados en el mercado laboral europeo¹⁵.

Por último, no se ha reparado suficientemente, tampoco, en este otro, crucial, aspecto: el de la pertinencia curricular para la empleabilidad. Como señala Haug (2007, p. 40), Bolonia responde, entre otros factores, a la emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE y «busca aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo», independiente del país de origen de los graduados. El acento puesto en la empleabilidad, hasta hace poco tiempo tan ajeno a los debates sobre políticas de educación superior y planificación estratégica de las universidades en América Latina, constituye pues un elemento central de la reforma curricular, incluso al nivel del bachillerato. Según sostienen Kehm y Teichler (2006, p. 276), se supone que un bachiller habrá adquirido unas calificaciones que le permiten ingresar al mercado laboral europeo. Sin embargo, agregan, la evidencia empírica disponible «apunta al hecho de que la aceptación generalizada de los graduados bachilleres no se halla asegurada en aquellos países que han introducido más recientemente la estructura de ciclos de los estudios y los grados». Cabría esperar, por tanto, que en la misma medida que avance la discusión latinoamericana sobre estos tópicos de reforma curricular y de organización de las enseñanzas, los diversos aspectos involucrados por Bolonia pasen también a formar parte de la conversación.

Si bien los procesos de aseguramiento de la calidad mediante procedimientos de evaluación interna y externa y de acreditación por pares venían desarrollándose en América Latina con independencia de los ecos de Bolonia, y más bien como producto

¹⁵ Sobre la legibilidad de títulos latinoamericanos, véase Lemaitre y Atria (2006), «Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos». Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/regionales_lat/T%C3%ADtulos%20Latinoamerica%20%20MJ%20Lemaitre.pdf

de las mayores exigencias de *accountability* por parte de los gobiernos, la actual preocupación por alinear estos dispositivos de control de calidad con estándares internacionales bien puede ser considerado un efecto que se ha visto favorecido por el proceso europeo.

Ocurre aquí un fenómeno interesante. Prácticas y dispositivos de origen norteamericano –como la acreditación de instituciones y programas, por ejemplo, pero lo mismo vale para la estructura de dos ciclos y su articulación–, con la constelación de valores e ideologías que los rodean, cuando se perciben como importados directamente desde el centro hegemónico del norte hacia América Latina tienden a ser mirados con indisimulada desconfianza ideológica, cuando no derechamente rechazados. En cambio, si tal transferencia tienen lugar desde Europa, incluso reconociéndose su origen norteamericano, las barreras a su importación y adopción se debilitan o desaparecen por completo. Puede ser, según señala Malo (2005) que «la globalización europea es vista como una fuerza algo menos atemorizante que la de Estados Unidos, más comprensible y humanitaria que la de los asiáticos, y más acorde con nuestras idiosincrasias y costumbres que la de los australianos».

Como sea, uno de los cambios en curso más visibles en la educación superior latinoamericana es la gradual introducción de sistemas, regímenes y procedimientos de aseguramiento de la calidad (Brunner, 2007, cap. H). Se busca, en efecto, la responsabilidad pública de las instituciones por los resultados obtenidos y un mayor escrutinio de su desempeño. Asimismo, estimular el mejoramiento continuo de los programas y servicios institucionales y garantizar los estándares de formación en las diferentes áreas profesionales y de posgrado. En este contexto, la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables en este ámbito que impulsa Bolonia han servido sin duda como un aliciente para los esfuerzos que vienen realizando los países latinoamericanos¹⁶ en orden a establecer sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad y a colaborar entre sí a través de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en Buenos Aires en mayo de 2003.

Particularmente, se ha ido difundiendo la noción de que las diversas agencias nacionales y sus procedimientos necesitan sujetarse a estándares internacionales de comparación y ser objeto, a su vez, de una evaluación externa por organismos como ENQA (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

¹⁶ Para un análisis de estos asuntos, véase Fernández Lamarra, N. (2005). *Educación Superior: Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad* EDUNTREF: Buenos Aires.

Finalmente, hemos sugerido que la propia discusión sobre espacios comunes de la educación superior y sobre la competitividad de los sistemas nacionales latinoamericanos se ha visto incentivada por los ecos de Bolonia en nuestra región.

En efecto, durante los últimos años ha comenzado una más activa reflexión colectiva en la región en torno de la desmedrada posición de la universidad latinoamericana. Por ejemplo, dentro del ranking de universidades de clase mundial del año 2007, donde sólo aparecen nueve universidades latinoamericanas, un país pequeño de Europa como Holanda inscribe a diez de sus universidades, dos entre las primeras 100 y cuatro ubicadas antes de que aparezca la mejor posicionada de las universidades latinoamericanas¹⁷.

Abundan ahora (nuevamente) los artículos que desde las más diversas perspectivas analíticas e ideológicas abordan la crisis y limitaciones de la universidad latinoamericana (De Zubiria, 2007; Mollis, 2003); los efectos sobre ella de la globalización (Torres, 2007; López Segrera, 2006) y la transnacionalización (Didou, 2002); las nuevas demandas que enfrentan las instituciones de educación superior de la región (Brunner, 2005; Holm-Nielsen, L.B., Thorn, K., Brunner, J. J. & Balán J., 2005; Schwartzman, 2002); sus bajos niveles de internacionalización (De Wit, Jaramillo, Gacel-Avila y Knight, 2005) y altos grados de *privatismo* (Brunner, 2008, 2007b, Introducción; Brunner y Uribe, 2007) o, alternativamente, las negativas consecuencias para la educación terciaria de la privatización y la comercialización (Boron, 2005); sus rezagos comparativos (Brunner, 2007, Cap. A); el difícil papel que enfrentan las universidades públicas (estatales) de la región (Brunner, 2005a), etc.

Incluso, se discute sobre el desmembramiento y el fin del «modelo de universidad latinoamericana» vigente hasta los años setenta del siglo pasado para ser gradualmente reemplazado por el paradigma de la *research university* de los Estados Unidos (Bernasconi, 2007) o por otros modelos institucionales y de organización de los sistemas.

Es probable que no haya existido tan animado debate sobre el futuro de las universidades y de la enseñanza superior latinoamericanas desde los años sesenta y setenta. En parte, éste se ve estimulado por los ecos de Bolonia que llegan a nuestra costas forzándonos a mirar de frente, aunque sea en el espejo del viejo mundo, nuestras propias limitaciones y posibilidades.

¹⁷ Véase *Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, Academic Ranking of World Universities - 2007*. Disponible en: <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>

Referencias bibliográficas

- BERNASCONI, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review*, 52,1.
- (2003). *Organizational diversity in Chilean higher education: Faculty regimes in private and public universities*. Boston University, PhD Dissertation (unpublished).
- BERTRAND, O. (2004). *Planning Human Resources: Methods, Experiences and Practices*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- BRUNNER, J.J. (2008). *El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada*. En C. BROCK Y F. LÓPEZ SEGRERA, (en prensa).
- (2007a). *Dr. Prometheus visits Latin America*. En J. Enders & F van Vught (eds.), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies. CHEPS.
- (2007b). *Universidad y Sociedad en América Latina*. 2ª ed. Veracruz, México: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.
- BRUNNER, J. J. Y URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CLARK, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- DE WIT, H., JARAMILLO, I. C., GACEL-AVILA, J. & KNIGHT, J. (eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington, D.C.:The World Bank.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2006). *Financiamiento de la educación superior en América Latina*. En GUNI-UNESCO, *Educación Superior en el Mundo-2006. El Financiamiento de las Universidades*. Madrid: MundiPrensa.
- GEIGER, R. (2004a). *Market Coordination of Higher Education: The United States*. En B. TEIXEIRA, D. D. HILL JONGBLOED, Y A. AMARAL (eds.), *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?* Dodrecht: Kluwer Academic Publishing.
- (2004b). *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, California: Stanford University Press.
- HABERMAS, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HALSEY, A. H. (1992). *Political Economy*. En B. Clark & G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- HARDING, I. (1987). *Institucionalización de la enseñanza de las matemáticas en Chile, entre la segunda mitad del siglo XVI y el siglo XVII*. En CSIC, *Universidades españolas y americanas*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- HOLM-NIELSEN, L. B., THORN, K., BRUNNER, J. J., & BALÁN, J. (2005). *Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America*. En H. DE WIT, I. C. JARAMILLO, J. GACEL-AVILA & J. KNIGHT (eds.), *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington, D.C.:The World Bank.
- KEHM, B. M. & TEICHLER, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*, 12, 4.
- MADDISON, A. (2001). *The World Economy. A Millennial Perspective*. Paris: OECD.
- MCCARTHY, T. (1978). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. London: Hutchinson and Co.
- NEAVE, G. & VAN VUGHT, F.A. (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- PARK, N. (2006). *Korea*. En J. J. F. FOREST & P. G. ALTBACH (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 1. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- SCHON, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- STEGE, H. A. (1974). *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- SCHWARTZMAN, S. (1992). *Non-western societies and higher education*. En B. R. CLARK & G. NEAVE (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 2. Oxford: Pergamon Press.
- TADJUDIN, M. K. (2006). *Indonesia*. En J. J. F. FOREST & P. G. ALTBACH (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 1. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- TEIXEIRA, P., JONGBLOED, B., DILL, D. & AMARAL, A. (eds.) (2004). *Markets in Higher Education. Retboric or Reality?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- WEICK, K. E. (1976). Education organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1.
- WHITE, H. C. (2002). *Markets from Networks. Socioeconomic Models of Production*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- YONEZAWA, A. (2006). *Japan*. En J. J. F. FOREST & P. G. ALTBACH (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 1. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Fuentes electrónicas

- AVERY, CH., GLICKMAN, M., HOXBY, C. & METRICK, A. (2005). *A revealed preference ranking of U.S. colleges and universities*, de <http://www.economics.harvard.edu/faculty/hoxby/papers/revealedprefranking.pdf>
- BORON, A. (2005). *Academic freedom in Latin America. Study prepared for Education Internacional*. Melbourne, de [http://www.eiie.org/highereducation/file/\(2005\)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf](http://www.eiie.org/highereducation/file/(2005)%20Study%20on%20the%20situation%20of%20academic%20freedom%20in%20Latin%20America%20es.pdf)
- BRUNNER, J.J. (coord.) (2007). *Educación Superior en Ibero América. Informe 2007*. Santiago de Chile: CINDA, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/CINDA_InfBA/Impreso.pdf
- (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión*. Santiago de Chile: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- (2005a). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Trabajo preparado en mayo del año 2002 para el Proyecto de CINDA, en colaboración con IESALC / UNESCO, sobre «Demandas sociales y sus implicancias para la Educación Superior», de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevas_demandas.html
- (2005b). *Transformaciones de la universidad pública*, *Revista de Sociología* (Universidad de Chile), de <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/09/transformacione.html>
- BRUNNER, J.J., ELACQUA, G., TILLET, A., BONNEFOY, J., GONZÁLEZ, S., PACHECO, P. Y SALAZAR, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html
- DE ZUBIRÍA SAMPER, S. (2007). *Universidad, crisis y nación en América Latina*. *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de Los Andes, Colombia), 26, de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/262/1.php>
- DIDOU, S. (2002). *Transnacionalización de la educación superior, aseguramiento de la calidad y acreditación en México*. México: DIE-CINVESTAV-IPN, de http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/06_La_internac_de_la_educ_sup_en_Mex_Silvie_Didou.pdf
- HOXBY, C.M. (2001). *The Return to Attending a More Selective College: 1960 to the Present*, de <http://www.economics.harvard.edu/faculty/hoxby/papers/whole.pdf>
- (1997a). *The effects of geographic integration and increasing competition in the market for college education*. Revised version of 1997. *NBER Working Paper*, 6323, de http://www.economics.harvard.edu/faculty/hoxby/papers/exp_tuit.pdf
- (1997b). *How the Changing Market Structure of U.S. Higher Education Explains College Tuition*. *NBER Working Paper*, W6323, de http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=226077
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2006). *América Latina y el Caribe: globalización y educación superior*, de http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0013.pdf

- MALO, S. (2005). El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs. En Español*, abril-junio 2005. <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%20Bolonia.htm>
- MÉNY, Y. (2008). *Higher Education in Europe: National Systems, European programmes, Global issues. Can they be reconciled?*, de <http://www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=249&DOC=lectures>
- MOLLIS, M. (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*. Buenos Aires: CLACSO, de <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/mollis/mollis.html>
- SCHWARTZMAN, S. (2002). Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America. Background paper for the World Bank's report on Closing the Gap in Education and Technology, Latin American and Caribbean Department, <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/flagship.pdf>
- TORRES, C.A. (2007). Globalización y Educación Superior en las Américas, *Theomai*, 15, de http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres_15.pdf
- ZGAGA, P. (2006). External Dimension of the Bologna Process. Working Group on the external dimension of the Bologna Process, First Report, de <http://www.bolognaoslo.com/expose/global/download.asp?id=28&fk=11&thumb=>

Dirección de contacto: José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Ejército 333, Santiago. Chile.
E-mail: josejoaquin.brunner@gmail.com



Autonomía universitaria y garantía de calidad

**University autonomy and quality
guaranty**

Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios¹

International rankings and quality of the university systems

Domingo Docampo

Universidade de Vigo. ETSE Telecomunicación. Departamento de Teoría do Sinal e Comunicacions. Vigo, España

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la posición de las universidades europeas, y en particular las españolas, en el contexto internacional. Hemos seleccionado para el análisis el único ranking de carácter internacional que depende exclusivamente de datos obtenidos con independencia de las instituciones objeto de estudio y que no utiliza encuestas de opinión, el Academic Ranking of World Universities (ARWU) que anualmente efectúa el Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education. ARWU, originalmente diseñado para clasificar universidades atendiendo exclusivamente a su rendimiento investigador, está comenzando a ser utilizado como reflejo de la calidad institucional global y está llamado a jugar un papel de referencia en el mundo universitario dada la calidad de sus datos y la incontestable solidez de sus indicadores.

Los resultados de nuestro análisis nos han permitido aportar evidencia en apoyo de la selección de indicadores y ponderaciones utilizados en ARWU. El análisis de los datos confirma la calidad global y las cotas de excelencia de los sistemas universitarios del Reino Unido y los EE UU, solamente emuladas por los países escandinavos, Holanda y Suiza. Francia y Alemania, los dos grandes países continentales, parecen disfrutar en la clasificación de ARWU todavía de una cierta renta derivada de su historia pero se encuentran hoy día a cierta distancia de su brillante

⁰¹ Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Convocatoria de Estudios y Análisis 2006, Proyecto EA2006-0003.

pasado. La posición española, todavía rezagada, indica que es largo el camino por recorrer. El trabajo enuncia alguna de las claves del retraso y apunta posibles actuaciones que pueden contribuir a mejorar la posición del sistema universitario español.

Palabras clave: Evaluación institucional, clasificación, educación superior, evaluación de la investigación, análisis comparado, análisis de sistemas, metodologías de evaluación, estándares internacionales.

Abstract

This paper analyzes the position of the European universities, in particular the Spanish academic institutions, in the international context. The analysis is based on the only truly international ranking that does not rely on data supplied by the academic institutions themselves or on the results taken from opinion surveys: the Academic Ranking of World Universities (ARWU), yearly carried out by the Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education. Originally designed to rank universities attending exclusively to their research performance, ARWU is beginning to be used as a stick to measure institutional quality, and is very likely going to play a major role as a key reference in the global higher education arena, given the quality of its reliable data and its solid set of indicators. Our results have provided additional evidence in support of the coherence of the set of indicators and weights used in ARWU. They also confirm the global quality of the university systems of the UK and the USA, only followed closely by the Scandinavian countries, Netherlands and Switzerland. France and Germany, the two largest continental countries, seem to enjoy from the benefits of a glorious past, but seem to be nowadays at some distance from their brilliant history. The Spanish universities show a measurable lag in the quality indicators, but enjoy a reasonable position in total research output. The paper discusses the causes of this lag, and points to possible policies to improve the position of the Spanish university system in the international arena.

Key words: Institutional Evaluation, Classification, Comparative Analysis, Evaluation Criteria, Standards, Systems Analysis, Benchmarking, Evaluation Methods, Higher Education.

Introducción

El proceso de Bolonia ha estimulado un buen número de reformas educativas, acompañadas de políticas de calidad de carácter paneuropeo, lo que ha contribuido a acrecentar el interés por la realización de comparaciones internacionales entre instituciones y países.

En particular, las cifras de gasto en educación a todos los niveles, y específicamente en educación superior, que año tras año proporciona la OCDE arrojan mucha luz sobre los compromisos efectivos que los gobiernos europeos asumen y ponen de manifiesto con claridad meridiana la existencia de una medible diferencia entre los países europeos entre sí, y entre ellos y los demás países de la OCDE. En un trabajo anterior (Docampo, 2007) hemos analizado esa diferencia, en un contexto internacional que incluía también países asiáticos y norteamericanos. Los datos de la OECD animaban a concluir que aunque todos los países intentan mejorar las oportunidades para el acceso a la educación superior, que lleva camino de convertirse en una aspiración de carácter universal, persisten diferencias sustantivas en el peso relativo del gasto e inversión pública y las aportaciones de estudiantes y graduados.

Los indicadores de la OCDE muestran cómo el reto de la equidad (igualdad de oportunidades) está bien resuelto tanto en el modelo escandinavo, de fuerte compromiso público, como en el anglo-americano, que incluye una participación importante en el gasto por parte de estudiantes y/o graduados. En la práctica se observa cómo en muchos países europeos, que teóricamente asumen el modelo escandinavo, no se aplican políticas de financiación coherentes con sus objetivos. No parece pues recomendación a echar en saco roto la que los sucesivos informes de la OCDE formulan de manera sistemática: realizar comparaciones internacionales y comenzar a aceptar tanto sus resultados como las conclusiones que de ellos puedan derivarse, puesto que «solamente por medio de esas comparaciones pueden los países evaluar sus fortalezas y debilidades relativas e identificar las mejores prácticas y los caminos a seguir» (Ischinger 2006, p. 18).

El proceso de Bolonia ha ido de la mano de la creación del Área Europea de Investigación, con el que la Comisión Europea pretende impulsar las actividades de investigación en los países de la Unión en consonancia con los objetivos para la presente década formulados en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa el año 2000. Son bien conocidas las cifras de gasto en I+D, que de nuevo ponen de manifiesto la existencia de esos dos modelos (escandinavo y anglo-americano) lo que sin duda ha tenido influencia en la adopción de los compromisos de Lisboa.

En ese contexto, parece oportuno evaluar la posición internacional de las universidades europeas en relación con los objetivos de excelencia investigadora que la Unión está tratando de impulsar, ya que puede contribuir a ampliar los horizontes del debate en torno a la Educación Superior en Europa.

De entrada, debemos reconocer que no es tarea sencilla la de realizar comparaciones internacionales, ya que fuera de las cifras de gasto e inversión hay un terreno

poco transparente. Usher y Savino (2007) analizaron un total de dieciocho clasificaciones de universidades realizadas por diferentes instituciones, en bastantes casos con propósito comercial. En su análisis se refleja que, en general, los rankings dependían en mayor o menor medida de encuestas de opinión y/o de datos que aportaban las propias instituciones de educación superior.

Entre los dos rankings de carácter global (los demás son nacionales o regionales), el World University Ranking que lleva a cabo el Times Higher Education Supplement toma datos directamente de las instituciones y basa un 50% de la puntuación total en los resultados de una encuesta entre responsables universitarios. El único que depende exclusivamente de datos obtenidos con independencia de las instituciones objeto de estudio y que no utiliza encuestas de opinión es el Academic Ranking of World Universities (Liu y Cheng 2005 y 2007) que anualmente efectúa el Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education.

Buela-Casal y otros (2007) llevan a cabo también un estudio comparado entre rankings internacionales que cumplen una serie de condiciones, entre las que podemos destacar como más relevantes el ámbito internacional del ranking, la clara definición del conjunto de indicadores utilizado, su validez contrastada en la literatura especializada en el ámbito de la calidad institucional y, finalmente, el carácter multidisciplinar de las instituciones analizadas (Buela-Casal 2007, p. 352-353).

Las condiciones impuestas hacen que finalmente seleccionen para su estudio solamente cuatro rankings internacionales: además de los dos anteriormente mencionados, la International Champions League of Research Institutions que lleva a cabo con cierta periodicidad el Center for Science and Technology Studies de Suiza, y el Asia's best universities ranking que elaboraba hasta el año 2000 la franquicia asiática de la CNN, Asiaweek.com.

En sus conclusiones, señalan que aun teniendo en cuenta las sensibles diferencias entre los indicadores utilizados y la metodología empleada en los diferentes rankings, la comparación efectuada sugiere la emergencia de un patrón común en los análisis internacionales de calidad universitaria, «la medida de la calidad se fundamenta primordialmente en la producción investigadora y la reputación académica» (Buela-Casal 2007, 364). Completando la conclusión de dicho estudio, convendría remarcar el hecho de que sin duda una fuente fundamental, si no la principal, de la reputación académica de una institución habría que situarla justamente en la producción investigadora de sus académicos y estudiantes de postgrado.

Proulx (2007) lleva a cabo también un análisis de diferentes procedimientos de *benchmarking* universitario, entre los que estudia en articular los rankings internacionales,

y entre ellos ARWU. En sus conclusiones apunta una guía de buenas prácticas para este tipo de ejercicios en la que señala como términos de referencia el objetivo y audiencia del ranking, el tratamiento de magnitudes o instituciones comparables, la coherencia en la selección de indicadores, y la elección adecuada de los datos en los que fundamentar los indicadores (Proulx 2007, p. 79-80).

Esta guía se complementa con el conjunto de características que Salmi y Saroyan (2007) identifican como distintivas de un proceso de clasificación objetivo, que, entre otras, incluiría las siguientes: claridad en qué es lo que se mide, comparación de instituciones similares, utilización de los resultados de la clasificación como un medio para estimular la cultura de la calidad y que la clasificación constituya un buen instrumento para informar a las familias, estudiantes y empleadores y para generar debate público.

ARWU

No hay ninguna duda de que en el caso del Academic Ranking of World Universities (ARWU) se sabe lo que se está midiendo y se sabe también qué tipo de instituciones se analizan: universidades de nivel mundial, conocidas también como universidades de investigación.

En ARWU se reflejan las puntuaciones obtenidas por las mejores 500 universidades en el mundo en un conjunto de cinco indicadores de excelencia académica: alumnos y profesores en posesión de un premio internacional indiscutible (Nobel, Medalla Fields), número de autores altamente citados en cada institución, artículos en *Science* y *Nature*, artículos en las revistas del *Science* y *Social Science Citation Indexes*, y un factor adicional que pondera (levemente) el tamaño de cada institución.

La selección de indicadores muestra una extraordinaria coherencia, como comprobaremos a lo largo del presente trabajo, examinando primero las correlaciones entre los indicadores en el conjunto de las 500 universidades de ARWU y realizando posteriormente un análisis de componentes principales con el conjunto de los datos agregados por países, que aporta evidencia adicional no solamente acerca de la coherencia del conjunto de indicadores, sino también de las ponderaciones elegidas por los autores de ARWU, puesto que hemos encontrado en el análisis que se ajustan con precisión a las puntuaciones factoriales obtenidas.

La elección de los datos ya ha sido comentada; con independencia de que persiste la necesidad de refinar las bases de datos bibliométricos, los autores de ARWU han hecho un esfuerzo serio por identificar una a una las instituciones (con sus diferentes variantes de nombres) para la asignación correcta de publicaciones, y aseguran un error en la asignación institucional por debajo del 1% (Liu, Cheng y Liu 2005, p. 106).

Por otra parte, dado que las citas que reciben dichos trabajos no constituyen materia directa de ningún indicador (obviamente sí deciden el indicador relativo al número de autores con alto nivel de citas, pero éste está tomado directamente del Institute of Scientific Information, no hay manipulación de datos ahí por parte de los autores de ARWU) el nivel de errores se reduce sensiblemente, aunque es posible que, como señala Proulx, «el registro de autores altamente citados se encuentre todavía en construcción, y deberá ser refinado» (Proulx 2007, p. 78).

Finalmente, hay que reconocer que ARWU se ha convertido en un punto de información obligado para un número cada vez mayor de estudiantes internacionales, y para responsables institucionales y políticos, de lo que da buena prueba el gran debate que su aparición ha generado, y, «puesto que es tan significativo el hecho de quedar excluido de ARWU como el de haber sido incluido en él, el Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education ha construido una jerarquía de facto en el ámbito universitario» (Marginson 2008, p. 9). ARWU lleva camino de convertirse en el más respetado ranking internacional, por lo que en el presente trabajo nos proponemos analizar la calidad institucional a través del estudio de la información que aportan sus indicadores. No obstante, es importante también señalar que el ranking no está exento de polémica, por lo que es pertinente conocer y sopesar los problemas identificados en la literatura, con el fin de sacar a la información que el ranking contiene el mejor partido.

ARWU contiene elementos relativos a la historia de las instituciones en el siglo pasado (premios individuales) y en los últimos 10 ó 20 años (autores con alto nivel de citas). Asimismo, ARWU mide la producción investigadora actual de las instituciones, tanto en la cantidad como en la calidad de las publicaciones. Comencemos pues señalando que al poner gran énfasis en las publicaciones y citas internacionales, puede de hecho producirse un sesgo hacia la lengua inglesa, y es también plausible que el sesgo se repita en todo aquello que se apoye en las citas acumuladas por los trabajos científicos a lo largo del tiempo, ya que en opinión de algunos «es bien conocido que, por ejemplo, los científicos norteamericanos acostumbran citar principalmente a otros científicos norteamericanos y tienden a ignorar la investigación que tiene lugar en otros países, por lo que es evidente que ARWU contribuye a acrecentar la estatura de las grandes universidades en los centros científicos de habla inglesa, particularmente

de los Estados Unidos y el Reino Unido» (Altbach 2006, p. 3). No obstante, mostraremos luego cómo la evidencia sugiere que el único indicador afectado por esta afirmación no presenta un comportamiento tan sesgado, aunque sí se aprecie una diferencia medible entre los países de habla inglesa y los grandes países del continente europeo con una literatura científica en la lengua propia de cantidad y calidad considerables.

El peso de la producción científica en las revistas elegidas para el indicador de calidad seleccionado por los autores de ARWU conlleva además el riesgo evidente de que se produzca un sesgo hacia las ciencias, «...en ARWU las universidades con Facultades de Medicina y Ciencias tienen una gran ventaja, ya que dichos campos en general atraen más financiación sus investigadores suelen publicar más artículos» (Altbach 2006, p. 3). No obstante, puesto que en nuestro estudio utilizaremos datos agregados por países, la influencia de este sesgo es menos importante, ya que no se trata de comparar instituciones concretas.

Los problemas señalados por van Raan (2004) conciernen más a cuestiones metodológicas, inherentes a la utilización de información bibliométrica en la confección del ranking. Van Raan critica el uso de distintas horquillas temporales para cada indicador ponderable, así como las incorrecciones en la filiación institucional de los autores de los trabajos científicos (van Raan 2004, p. 137-138). La respuesta de Liu, Cheng y Liu (2005) es poco convincente en la primera de las objeciones y un poco autocomplaciente en la segunda, atribuyéndole a los autores la responsabilidad por la comisión de errores de filiación en la firma de los trabajos y a los propios expertos en la cienciometría los errores en (sus) bases de datos bibliométricas (Liu, Cheng y Liu 2005, p. 108). Finalmente acaban reconociendo que deben mejorar sus procesos de asignación institucional e indican, como ya se ha mencionado anteriormente, que el nivel de error ya se ha situado por debajo del 1%. No obstante, dejan claro que este porcentaje de error no contempla los casos en los que instituciones investigadoras u hospitales ligados a universidades no indican en sus publicaciones la conexión universitaria.

En cuanto a la horquilla temporal, es muy discutible la regresión en el tiempo de los dos indicadores relativos al número de profesores y graduados que han alcanzado la más alta distinción en el campo científico. Como se verá luego en el análisis de los datos, el peso de la historia juega un papel importante en la posición de algunos sistemas universitarios que a día de hoy no parecen brillar a la altura de sus mejores momentos.

De todos modos, y aun teniendo en cuenta las carencias indicadas, el conjunto de indicadores utilizados en ARWU constituye sin duda un camino aceptable para medir la calidad investigadora institucional, puesto que «ARWU es creíble, está basado en datos numéricos sólidos y transparentes que reflejan calidad y cantidad en la investigación» (Marginson 2005, p. 5).

Metodología de ARWU

La clasificación de universidades que ARWU lleva a cabo está fundamentada, como ya se ha dicho, en el uso de cinco indicadores. Se asignan 100 puntos a la institución con mejores prestaciones y se normalizan como porcentajes las puntuaciones de las demás universidades.

De hecho esto se hace con todos los indicadores, excepto con el relativo al número de autores altamente citados. Aunque los autores no hacen mención al tratamiento específico de los datos para este indicador, sí que indican que todos los indicadores se han ajustado mediante técnicas estadísticas con el fin de evitar distorsiones (Liu y Cheng 2005, p. 131). En el indicador relativo a los autores altamente citados hemos advertido que se utiliza de hecho la raíz cuadrada del número de estos autores en cada institución.

Posteriormente se le asigna un peso del 20% a todos los indicadores excepto al del número de graduados en posesión de un premio y tamaño institucional, que reciben un peso del 10%. A continuación se detallan los indicadores, de acuerdo con las explicaciones proporcionadas por sus autores (Liu y Chang 2005, p. 130-131).

- *Alumni (ALU)*. Número total de graduados de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields.
- *Award (STAFF)*. Número total de académicos de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields. En estos dos indicadores se asigna el 100% a la década actual y se baja de 10 en 10% anual hasta computar los ganadores en 1911-1920.
- *HiCi*. Número de autores altamente citados según el Institute of Scientific Information.
- *N&S*. Número de artículos en Science y Nature en los últimos cinco años.
- *SCI*. Número de artículos indexados por el Science Citation Index-Expanded y Social Science Citation Index en el año anterior. En estos dos últimos indicadores, se emplean ponderaciones diferentes según la posición de los autores: 100% para el autor de referencia, 50% para el primer autor, 25% para el siguiente y 10% para todos los demás.
- *SIZE*. Cuando se poseen datos fiables del número de profesores equivalentes a tiempo completo (PETC), este indicador computa los puntos totales en los otros indicadores divididos por PETC. En caso de no ser conocido el PETC, se

obtiene el promedio ponderado de los otros indicadores. Dado que la ponderación del indicador SIZE en el cómputo global es solamente del 10%, y exclusivamente para un pequeño conjunto de países para los que los autores de ARWU aseguran estar en posesión de datos objetivos en relación con el PETC de las instituciones universitarias, es evidente que ARWU prima a las instituciones de mayor tamaño «con buen rendimiento investigador en los ámbitos científicos y con una proporción pequeña de profesores inactivos en investigación» (Marginson 2008, p. 8).

En el presente trabajo nos hemos basado en los datos del año 2006 (ARWU 2006). El conjunto de indicadores escogido por los autores de ARWU presenta una extraordinaria coherencia, a juzgar por la matriz de correlación con datos tomados de las 500 universidades:

TABLA I. Matriz de Correlación ARWU 500

Correlación	ALU	STAFF	HiCi	S&N	SCI	SIZE
ALU	1	0.76	0.61	0.68	0.54	0.67
STAFF		1	0.66	0.71	0.48	0.72
HiCi			1	0.86	0.69	0.73
S&N				1	0.71	0.80
SCI					1	0.62
SIZE						1

Fuente: elaboración propia

Nuestro interés no es el de examinar las prestaciones de instituciones concretas, sino el de realizar comparaciones entre países, por lo que hemos procedido a agregar los datos de las universidades de cada país clasificadas en ARWU. Las puntuaciones agregadas contribuyen a que las comparaciones que se efectúen tengan más sentido ya que sí que se están computando magnitudes similares, al desaparecer con el promediado inherente a la agregación de datos las diferencias internas entre instituciones de cada país.

Con el fin de tomar en consideración el tamaño relativo de cada país, hemos elegido como medida el porcentaje del PIB (PPC) mundial en el año 2006 (Banco Mundial 2007), con los resultados que muestra la Tabla II.

TABLA II. Porcentaje del PIB (PPC) mundial

Estados Unidos	USA	20.34	Corea del Sur	KOR	1.73	Suiza	SWI	0.42
Japón	JAP	6.46	Australia	AUS	1.05	Dinamarca	DEN	0.30
Alemania	GER	3.96	África del Sur	SAF	0.91	Noruega	NOR	0.30
Reino Unido	UK	3.16	Países Bajos	NET	0.88	Hungría	HUN	0.29
Francia	FRA	3.00	Bélgica	BEL	0.55	Israel	ISR	0.29
Italia	ITA	2.73	Suecia	SWE	0.46	Irlanda	IRE	0.28
España	SPA	1.86	Austria	AUT	0.45	Finlandia	FIN	0.27
Canadá	CAN	1.74	Grecia	GRE	0.43	Nueva Zelanda	NZE	0.15

Fuente: elaboración propia

Vamos a tener en cuenta el dato de participación en el PIB mundial en nuestro análisis del siguiente modo: para cada país se calcula el número de universidades que deberían aparecer en ARWU en directa proporción con su porcentaje de participación en el PIB (PPC) mundial. Por ejemplo, el porcentaje del PIB de Alemania es aproximadamente el 4%, que se correspondería con 20 universidades entre el total de 500, 16 entre las primeras 400, y así hasta dos entre las 50 primeras y una entre las 25 primeras. Los datos de la Tabla III muestran el número de universidades por país calculado de acuerdo con las expectativas derivadas del tamaño del mismo y el número de las que de hecho aparecen en ARWU para algunas de sus franjas (25 primeras, 50 primeras, ..., 400 primeras).

TABLA III. Universidades por país en ARWU

ARWU	Número real de universidades de ARWU (número acorde con % PIB mundial)										
	25	50	100	200	400	ARWU	25	50	100	200	400
USA	19 (5)	37 (10)	54 (20)	87 (41)	167 (102)	AUS			2 (1)	6 (2)	16 (5)
UK	3 (1)	5 (2)	11 (3)	22 (6)	43 (16)	ISR			1 (0)	4 (1)	7 (2)
JAP	2 (2)	2 (3)	6 (6)	9 (13)	32 (32)	NOR			1 (0)	1 (1)	4 (2)
CAN	1 (0)	2 (1)	4 (2)	8 (3)	22 (9)	FIN			1 (0)	1 (1)	5 (2)
FRA	0 (1)	1 (2)	4 (3)	6 (6)	21 (15)	DEN			1 (0)	3 (1)	5 (2)
GER	0 (1)	0 (2)	5 (4)	15 (8)	40 (20)	BEL			0 (1)	4 (1)	7 (3)
ITA	0 (1)	0 (1)	0 (3)	6 (5)	23 (14)	AUT				1 (1)	7 (3)
SPA		0 (1)	0 (2)	1 (4)	9 (9)	NZE					5 (1)
KOR		0 (1)	0 (2)	1 (3)	9 (9)	SAF			0 (1)	0 (2)	4 (4)
SWE		1 (0-1)	4 (1)	4 (1)	11 (2)	IRE				0 (1)	3 (2)
SWI		1 (0-1)	3 (1)	6 (1)	8 (2)	HUN				0 (1)	2 (2)
NET		1 (0-1)	2 (1)	7 (2)	12 (5)	GRE				0 (1)	2 (2)

Fuente: elaboración propia.

Los números en negrilla señalan aquellos casos en los que un país no dispone de un número igual o mayor de universidades en ARWU que el que se correspondería

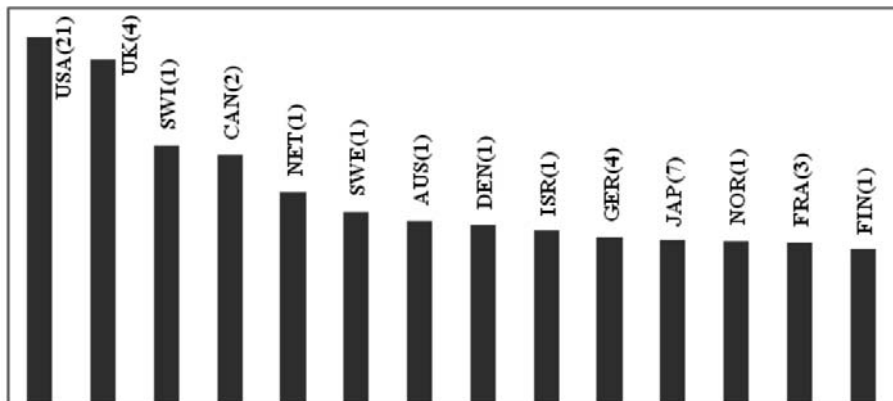
con su participación en el PIB mundial. Los números se han redondeado al entero más próximo.

Como puede comprobarse, los Estados Unidos presentan 19 universidades entre las 25 mejores en ARWU, un resultado absolutamente espectacular, que no deja ninguna duda acerca del nivel alcanzado por las mejores universidades norteamericanas, solamente asequible a las dos universidades de mayor tradición en el Reino Unido, Cambridge y Oxford.

A medida que aumenta el número de universidades hasta llegar a las 500 de ARWU la influencia de la ponderación por el porcentaje del PIB es particularmente relevante en el caso de los EE UU, cuyo porcentaje es superior al 20%. De hecho, observamos como los datos de los Estados Unidos en la Tabla III se ven superados (si se calcula el ratio pertinente) por muchos otros países más pequeños. Por ejemplo, entre las primeras 300 universidades de ARWU hay 87 de los Estados Unidos, y 11 de Suecia, pero si calculamos el ratio de ambos números con el porcentaje de PIB, el resultado es casi de 2 a 1 a favor de Suecia.

En la Figura I, en la que solamente se han incluido países con representación entre las primeras 100 universidades en ARWU, se evalúa el promedio de la posición en ARWU del número de universidades por país proporcional a su porcentaje de participación en el PIB que correspondería a la franja de las primeras 100 universidades en ARWU, número que aparece entre paréntesis acompañando al acrónimo de cada país o región. La gráfica representa el inverso del ranking, por lo tanto los valores altos se corresponden con las primeras posiciones.

FIGURA I. Promedio ranking ARWU100

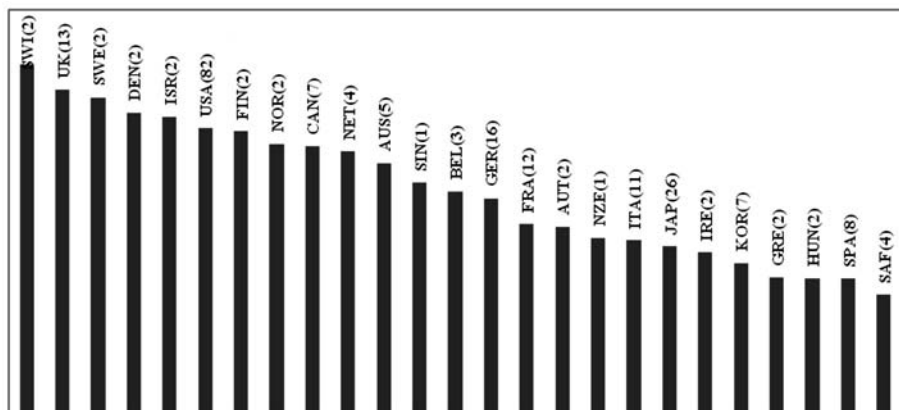


Fuente: elaboración propia

La posición de los Estados Unidos, con 21 universidades, similar a la del Reino Unido con cuatro, es secundada por Suiza y Canadá, con una y dos universidades, y a mayor distancia por los Países Bajos, Suecia, Australia, Dinamarca e Israel, con su primera universidad en ARWU. Alemania, Francia y Japón aparecen emparejadas con los otros dos países escandinavos.

En la Figura II se evalúa el promedio de la puntuación de un número de universidades por país igual a cuatro veces su porcentaje de participación en el PIB mundial redondeado al alza, o lo que es lo mismo, al número de universidades por país que correspondería con la franja de las primeras 400 instituciones en ARWU.

FIGURA II. Promedio Puntuaciones totales ARWU400



Fuente: elaboración propia

Obsérvese la posición prominente de Suiza, los cuatro países escandinavos, Israel y Holanda, que evidencia los efectos del promediado debidos al tamaño de los distintos países. El Reino Unido con el promedio de sus 13 primeras universidades mejora la puntuación promedio de las primeras 82 de los EE UU, y solamente es superado por Suiza. Alemania y Francia con el promedio de sus primeras 16 y 12 universidades, respectivamente, se ven superadas por todos los países escandinavos, Holanda y Bélgica, entre los países europeos, además de Israel, Canadá, Australia y Singapur.

La puntuación de España, con el promedio de ocho de sus nueve universidades en ARWU, superando solamente la de la República Sudafricana constituye un claro indicio de la posición relativa actual de nuestro sistema universitario en el contexto internacional.

Cantidad y calidad en la producción investigadora

Como ya se ha indicado, la relación entre calidad y cantidad en la investigación tiene en ARWU un sesgo hacia las ciencias naturales y biomédicas, dado que, entre otras razones, solamente se incluyen en publicaciones de calidad las dos revistas más importantes en dichos campos. Los autores del ranking arguyen que ampliar a otras publicaciones es difícil, ya que no son de carácter tan general. En todo caso, se puede aceptar el hecho de que sí representa un buen modo de medir la calidad de la investigación en ese conjunto amplio de áreas, y podemos admitir que al tratarse de datos agregados por países, constituirá sin duda un fiel reflejo de la calidad del sistema universitario en su conjunto.

La evolución de las correlaciones entre los ítems y la puntuación total agregada, se muestra en la Tabla IV para el promedio del número de universidades igual a una, dos y cuatro veces el porcentaje de PIB mundial de cada país.

TABLA IV. Correlaciones

ITEM	ARWU100	ARWU200	ARWU400
ALU	0,84	0,77	0,81
STAFF	0,89	0,90	0,89
HiCi	0,94	0,92	0,87
S&N	0,96	0,95	0,94
SCI	0,59	0,74	0,66

Fuente: elaboración propia.

Se observan ligeras fluctuaciones en la correlación de los indicadores de calidad individual (ALU, STAFF, HiCi) con la puntuación total. La cantidad de producción científica (SCI) es el indicador que ejerce menos influencia en la puntuación final. Asimismo, se evidencia como mejor proxy para la puntuación total de un país en ARWU la producción científica de calidad medida por las publicaciones en las revistas Science and Nature.

A continuación, las Figuras III y IV muestran los resultados de los datos agrupados en ARWU400 para grandes países para los ítems de calidad individual y colectiva y de cantidad de producción investigadora, indicadores HiCi, S&N y SCI, respectivamente.

FIGURA III. SCI vs S&N ARWU400

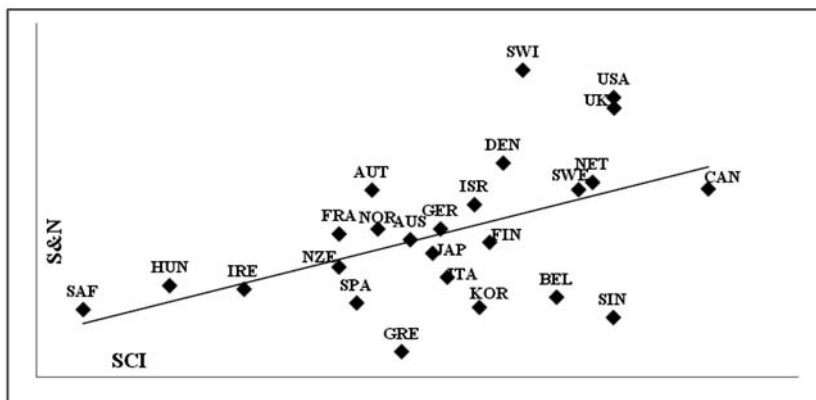
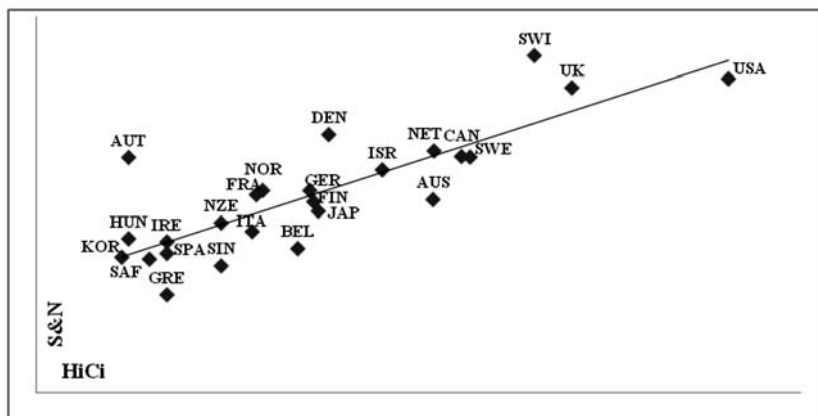


FIGURA IV. HiCi vs S&N ARWU400



Fuente: elaboración propia

La Figura III da cuenta de la relación entre cantidad y calidad de la producción investigadora en los diferentes sistemas universitarios. Por debajo de la recta que señala la tendencia se encuentran los países cuya calidad está por debajo de lo esperable de acuerdo con la cantidad de su producción investigadora, fenómeno muy relevante en el caso de Bélgica, Corea, Grecia y Singapur, y en menor medida en España e Italia.

De manera análoga, encima de la recta están los países cuya calidad destaca sobre la cantidad de su producción investigadora, Estados Unidos, Suiza y el Reino Unido

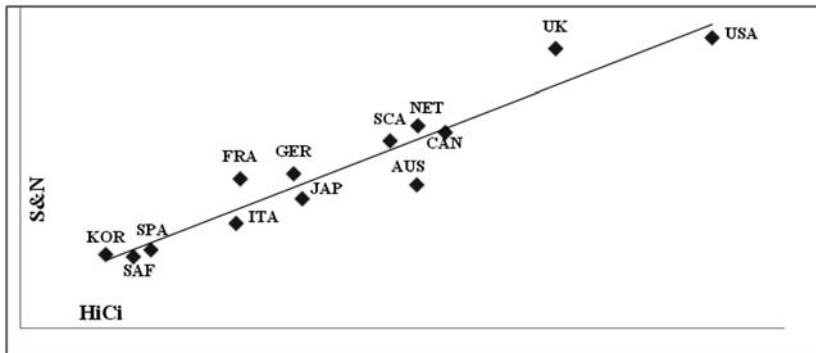
muy destacados, seguidos por Austria y Dinamarca. También se manifiesta con claridad la posición sensiblemente retrasada en el conjunto de la producción científica de la República Sudafricana, Hungría e Irlanda.

España forma parte en esta gráfica de un clúster de países constituido además por Francia y Nueva Zelanda, países de los que no estamos lejos en el parámetro combinado de cantidad y calidad en la producción científica.

La Figura IV, que relaciona el número de investigadores incluidos entre los más citados y la producción investigadora de calidad, muestra con claridad la diferencia entre las prestaciones del sistema universitario norteamericano y los europeos, entre los que solamente Suiza y el Reino Unido se acercan a las posiciones de los Estados Unidos. Por detrás se advierten algunos clústeres: el primero conformado por Canadá, Holanda y Suecia, seguidos de cerca por Australia e Israel; el siguiente por Alemania, Finlandia y Japón, con Bélgica, Dinamarca próximos; a continuación el constituido por Francia, Italia, Nueva Zelanda y Noruega, seguido por el último, del que forma parte España junto con Corea, Grecia, Hungría, Irlanda, República Sudafricana, con Austria y Singapur en el entorno.

Quizá más ilustrativo para señalar nuestra posición en el contexto internacional es reflejar en la gráfica solamente los países con más del 1% del PIB mundial (incluyendo Holanda y Sudáfrica), en la que figura bajo el acrónimo SCA el conjunto de los cuatro países escandinavos.

FIGURA IVbis. HiCi vs S&N ARWU400



Fuente: elaboración propia

Los clústeres aparecen ahora definidos con mucha mayor precisión por detrás del Reino Unido y los EE UU.

Un primer clúster compuesto por dos países en la tradición anglo-americana (Australia y Canadá) con Holanda y Escandinavia.

Por detrás el clúster de los países continentales de mayor peso, junto con Japón, con Italia y Francia rezagadas frente a Alemania y Japón.

Finalmente, el clúster constituido por Corea, Sudáfrica y España, a bastante distancia del anterior.

Dado que estos clústeres dependen directamente del dato correspondiente al número de autores HiCi del sistema universitario de cada país, es justo el momento de examinar la objeción formulada por Altbach, de la que hemos dado cuenta anteriormente, respecto a los hábitos endogámicos en las citas científicas.

Las Figuras V y VI muestran la cantidad promedio de citas por artículo (en un período de 10 años) para una serie de países, correspondientes a los años 2002 y 2007, seguidas por una Figura en la que se representa el porcentaje de variación 2002/2007.

FIGURA V. Número de citas por artículo en 10 años (promedio 2002)

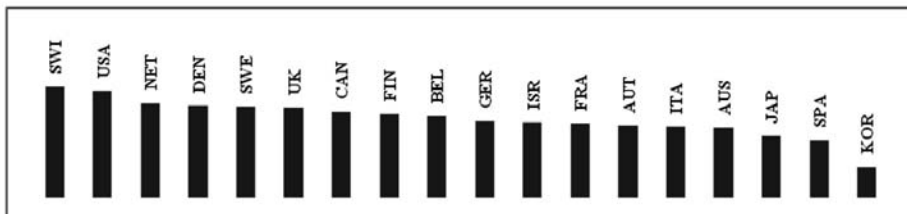


FIGURA VI. Número de citas por artículo en 10 años (promedio 2007)

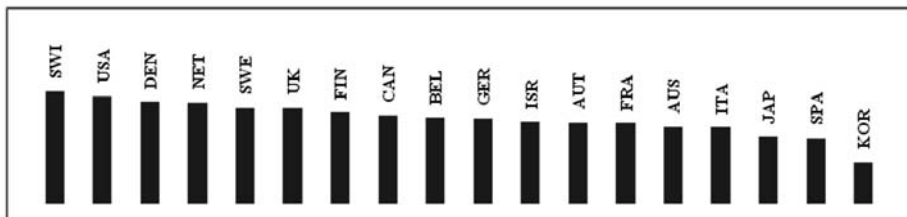
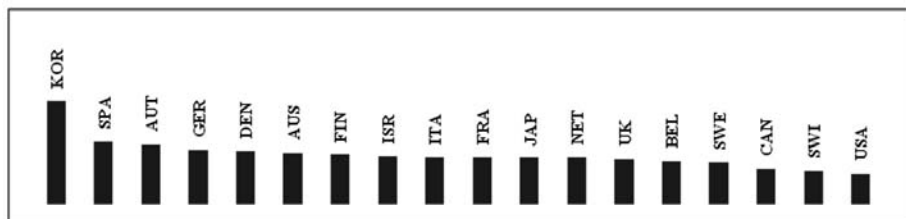


FIGURA VII. Porcentaje de variación (2002-2007)



Fuente: ISI Essential Science Indicators.

La evidencia que estas gráficas aportan nos hace al menos dudar seriamente de la afirmación de Altbach, puesto que no hay diferencia detectable en el número de citas de los artículos de los Estados Unidos el Reino Unido y los países mejor clasificados en este particular ranking. La Figura VII además aporta evidencia de que dicha diferencia, de haberla, se está reduciendo paulatinamente, puesto que son los países con posiciones más retrasadas los que están avanzando de manera sensible, comandados por Corea y España, que partían de más atrás.

No muy distinto es lo que acontece con el reparto de autores HiCi entre los diferentes sistemas universitarios, que queda reflejado en la Figura VIII, ponderado por el porcentaje de PIB mundial. De nuevo, aunque la prestación de los cuatro países de habla inglesa más relevantes en el ámbito universitario está claramente por encima de la media (se ha situado la media en el cero para una mejor comprensión de la gráfica), Suiza, Israel, Holanda y dos países escandinavos están también en posiciones muy destacadas, lo que aporta de nuevo evidencia a favor de la neutralidad en el campo de la cita científica.

FIGURA VIII. Número de autores HiCi por país en ARWU. (Ponderado por % PIB mundial)

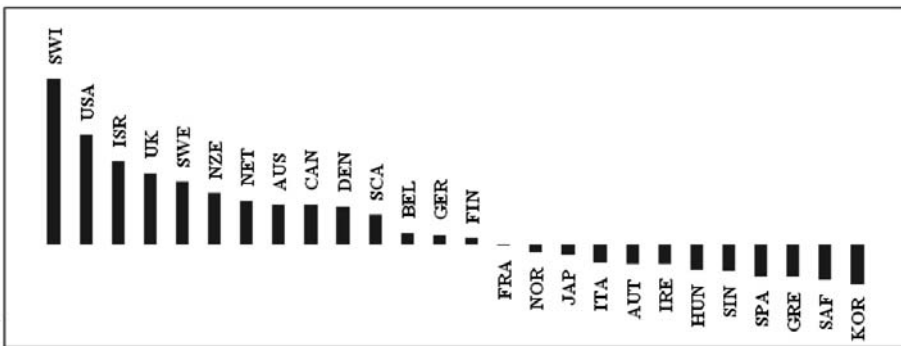
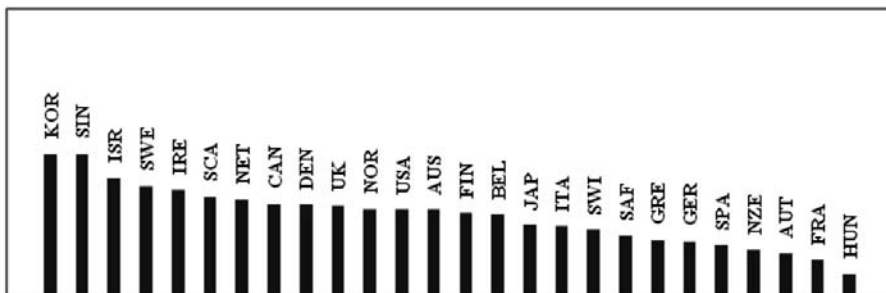


FIGURA IX. Proporción de autores HiCi de cada país presentes en ARWU500



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, la Figura IX refleja la adscripción de los autores con alto nivel de citas a instituciones presentes en ARWU.

La figura muestra el porcentaje de autores altamente citados de cada país, afiliados a universidades que figuran entre las 500 de ARWU, desde el 100% en el caso de Corea y Singapur, hasta el modestísimo 26% de Francia. El caso de Hungría es diferente, ya que todos los autores pertenecen a universidades pero solamente dos de ellas están en ARWU, debido fundamentalmente a razones de tamaño.

La proporción de España es muy semejante a la de Alemania, 36 y 39% respectivamente, mientras que los Estados Unidos Reino Unido tienen el 61 y 64%, respectivamente. Holanda junto con el promedio de los países escandinavos se sitúan en torno al 70%.

Para no dejar lugar a dudas en el caso de España, hay que señalar que si considerásemos el conjunto del sistema universitario, no solamente las nueve universidades clasificadas por ARWU, la proporción subiría del 36 al 54%. Es posible que en el caso francés el dato aunque se vería también modificado de tener en cuenta el conjunto del sistema universitario, no hubiese subido en la misma proporción, dado el mayor número de universidades francesas presentes en ARWU.

Distribución de los sistemas universitarios en ARWU

Apoyándonos en los ratios de número de universidades presentes frente al número correspondiente a la participación en el PIB mundial vamos a obtener una buena aproximación de la menor o mayor presencia de las instituciones que cada país sitúa en las diferentes franjas de ARWU, tal como refleja la Tabla V, en la que en negrilla se señalan para cada margen de universidades (25-50-100-150-200-300-400-500) los países con mejores prestaciones.

TABLA V. Ratio universidades en Arwu: porcentaje PIB

ARWU	25	50	100	150	200	300	400	500
USA	3,7	3,6	2,7	2,3	2,1	1,9	1,7	1,6
UK	3,8	3,8	3,5	3,2	3,5	3,5	2,9	2,7
CAN	2,3	2,3	2,3	1,9	2,3	3,1	2,7	2,5
AP	1,2	0,6	0,9	0,9	0,7	0,6	0,8	1,0
SWI		4,8	7,1	7,9	7,1	5,6	4,2	3,3
SWE		4,3	8,7	5,8	4,3	6,5	5,4	4,8
NET		1,9	1,9	3,0	3,4	2,9	2,9	2,3
FRA		0,7	1,3	1,1	1,0	1,3	1,4	1,4

GER	0,5	1,3	1,9	1,9	1,9	2,3	2,0
FIN		3,7	2,5	1,9	2,5	4,6	3,7
ISR		3,4	9,2	6,9	4,6	5,2	4,8
DEN		3,3	4,4	5,0	4,4	3,3	3,3
NOR		3,3	2,2	1,7	2,2	2,5	2,7
AUS		1,9	3,2	2,9	2,9	2,6	3,0
BEL			4,8	3,6	3,6	3,2	2,5
SIN			3,2	2,4	1,6	2,4	1,9
ITA			0,7	0,9	0,9	1,3	1,7
NZE				6,7	4,4	3,3	6,7
AUT				1,1	2,2	2,8	3,1
KOR				0,3	0,6	0,9	1,0
SPA				0,3	0,5	0,7	1,0
IRE					1,2	1,8	2,1
SAF					0,4	0,5	0,9
GRE						1,2	0,9
HUN						1,7	1,4

Los valores de las dos primeras columnas de la Tabla V hacen referencia al número de instituciones de excelencia que cada país posee en relación con su participación en el PIB mundial. Considerando solamente las 25 ó 50 primeras en ARWU las mejores posiciones las obtienen las universidades de los Estados Unidos y el Reino Unido. En cambio en ARWU 100 son ya Suecia y Suiza quienes comandan la clasificación.

Las dos siguientes columnas señalan la participación de los países hasta la zona media de ARWU (universidades entre hasta la posición 150 a 300). Puede verse como ahora son además de Suecia y Suiza, Israel y Dinamarca las que se incorporan, junto con Nueva Zelanda y Bélgica, a las primeras posiciones.

Finalmente, las dos últimas columnas de la tabla apuntan a la incorporación de universidades en el último tramo de ARWU (300-500), en los que sobresalen los países mencionados anteriormente junto con Finlandia.

Del comportamiento de la serie de valores en estos indicadores se deduce también la distribución de la calidad institucional en cada país. Una serie en descenso claro, como es el caso de los EE UU o Suiza, y, en menor medida el Reino Unido, indica que nos hallamos ante países que tienen una mayor presencia institucional en los primeros puestos del ranking.

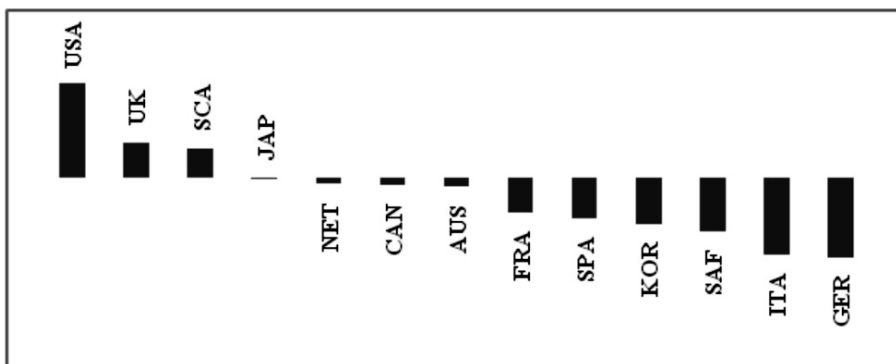
Una serie en ascenso claro, como los casos de Alemania, Austria, Italia, Corea, España, la República Sudafricana, apunta a una mayor proporción de universidades en lugares atrasados del ranking.

Entre estas dos situaciones extremas encontramos países como Canadá o Australia que mantienen una proporción prácticamente constante a lo largo de ARWU, denotando

una distribución homogénea de sus instituciones en el ranking. Mientras tanto, los países escandinavos, Suiza e Israel presentan la coincidencia de tener la mayor parte de sus instituciones en la zona media alta del ranking, pero al mismo tiempo sitúan un número total de universidades en ARWU muy por encima de lo que su porcentaje de PIB permitiría pronosticar.

Una manera de aproximarse con un dato que capture esta distribución institucional es utilizando el valor del coeficiente de regresión (que marca la pendiente de la recta de tendencia) para la serie de datos, que se muestra (con el signo cambiado) en la siguiente figura. Se trata de una gráfica que solamente se refiere a la distribución de las universidades de cada país, con independencia del volumen total de instituciones que se encuentran en ARWU.

FIGURA X. Pendiente de la distribución institucional en ARWU



Fuente: elaboración propia.

Solamente se han incluido países y regiones por encima del 1% del PIB, para los que tiene más sentido el cálculo del coeficiente de regresión a lo largo de toda la serie de indicadores. Valores positivos apuntan a países cuya proporción de universidades desciende a medida que se avanza en ARWU y viceversa para los negativos.

Como ya habíamos anticipado, los valores positivos corresponden a los EE UU, al conjunto de los países escandinavos y al Reino Unido. Japón, los Países Bajos, Canadá y Australia muestran valores muy próximos a cero, lo que apunta a una distribución muy homogénea de sus instituciones en ARWU. Los grandes países continentales europeos, junto con Corea, la República Sudafricana tienen una distribución institucional más cargada en las posiciones retrasadas de ARWU.

Finalmente vamos a intentar contestar a una de los aspectos cuestionados en ARWU, la coherencia de las ponderaciones asignadas por los autores al conjunto de indicadores seleccionado. Para ello, vamos a llevar a cabo un análisis de componentes principales de los datos agregados por países. Si la primera componente principal explica un porcentaje suficientemente elevado de la varianza de los datos podremos concluir que existe coherencia entre los indicadores.

El análisis proporcionará además las puntuaciones factoriales, es decir, los pesos que se asignan a las variables para producir la componente principal. En la medida en que estos pesos se aproximen a los empleados por los autores de ARWU, quedarán menos dudas acerca no solamente de la coherencia del conjunto de indicadores sino también de las ponderaciones elegidas.

Así pues, hemos realizado el análisis factorial de componentes principales para la serie de datos de los indicadores individuales de todas las universidades en ARWU. Las componentes principales se asocian a los autovalores de la matriz de correlación mayores que 1, e indican que hay factores subyacentes a las similitudes (correlaciones) entre los datos que explican un porcentaje importante de la varianza de los mismos, un porcentaje directamente proporcional a la magnitud del autovalor.

Hemos encontrado que con la muestra individualizada de las 500 universidades presentes en ARWU, el primer autovalor (3,7) es el único significativo (mayor que 1). Dicho autovalor genera la primera de las componentes principales, que explica el 74% de la varianza de la muestra, lo que es consistente con el hecho de que estamos ante un conjunto coherente de indicadores.

Los coeficientes asignados a las puntuaciones factoriales en los cinco indicadores, excluido SIZE, son las siguientes: 0,20, 0,20, 0,21, 0,21 y 0,19.

Como puede verse, se ajustan con muchísima precisión a las ponderaciones elegidas por los autores de ARWU, excepto en el caso de la primera, correspondiente al indicador ALU, que los autores decidieron dividir en dos y asignar la mitad al indicador SIZE.

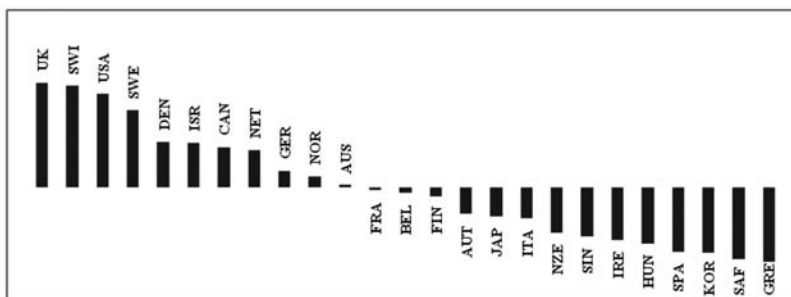
Una vez analizada la coherencia del ranking con respecto al conjunto de instituciones, queremos también contrastar la hipótesis de que dicho conjunto es también coherente (incluyendo las ponderaciones) cuando se consideran los datos agregados, dado que son esos datos los que deseamos comparar.

Así pues, hemos procedido a realizar un nuevo análisis factorial, esta vez sobre los datos agregados por países en las universidades correspondientes en la proporción marcada por el porcentaje de PIB entre las 400 primeras de ARWU.

Componentes Principales para las puntuaciones agregadas en ARWU

En el análisis de datos agregados, hemos encontrado que la primera de las componentes principales es también la única significativa. El primer autovalor (3,9) consigue explicar el 77% de la varianza de la muestra, lo que además de confirmar la coherencia del conjunto de indicadores también para datos agregados, convierte al primer componente principal en un indicador muy fiable de la calidad global (correspondiente al promedio de un número representativo de universidades, el que se reflejaba en la Figura II) del sistema universitario de cada país.

FIGURA XI. Pendiente de la distribución institucional en ARWU



Fuente: elaboración propia.

Los coeficientes asignados al cómputo del primer componente principal, junto con los porcentajes de varianza explicados por el primer componente principal en cada uno de los indicadores son las siguientes:

TABLA VI. Primera componente principal

	ALU	STAFF	HiCi	S&N	SCI
Coefficientes	0,19	0,21	0,21	0,22	0,17
% Var. explicada	74	83	83	91	55

Los resultados muestran claramente la coherencia interna de todos los indicadores de excelencia individual y colectiva, y la coherencia asimismo en la asignación de ponderaciones, cuya única diferencia, ligera, para estos datos agregados se ha producido en el indicador SCI.

Hemos visto también cómo la varianza del indicador SCI no ha sido convenientemente explicada por el primer componente principal. El segundo autovalor (0,73) no supera el

umbral establecido para la significación, pero explica más del 14% de la varianza, contribuyendo a mejorar sustancialmente la explicación de la varianza de los indicadores ALU y SCI, lo que puede ayudar a entender las fortalezas y debilidades de los diferentes países.

Incorporando por tanto un segundo componente principal, el 92% de la varianza de la muestra queda completamente explicada por los dos factores. A continuación, en la Tabla IX y la Figura XI, se presentan los resultados del análisis y los clústeres obtenidos con las puntuaciones factoriales en los ejes rotados.

TABLA VII. Análisis con dos componentes principales

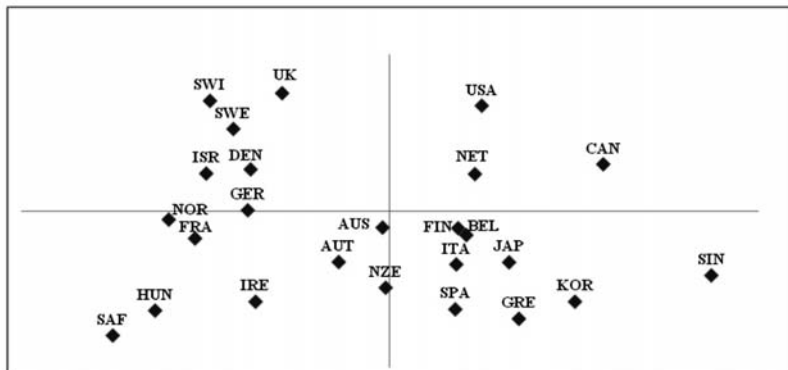
	ALU	STAFF	HiCi	S&N	S C I
Coefficientes primer componente	-0,5	-0,3	0,1	-0,1	0,7
Coefficientes segunda componente	0,8	0,9	0,9	0,9	0,7
% varianza explicada	95	93	89	91	91

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, el primer componente, rotado para que corresponda al eje horizontal, pondera negativamente los premios individuales y positivamente la producción científica, mientras que las puntuaciones en HiCi y S&N son menos significativas y además se equilibran mutuamente. El segundo componente, correspondiente al vertical, pondera muy positivamente todos los indicadores.

La Figura XI muestra las puntuaciones de los diferentes países en las dos componentes principales. Para interpretar la gráfica y los clústeres que se adivinan hay que tener en cuenta que hacia el Norte se avanza en calidad global de los sistemas universitarios, hacia el Oeste tiene más peso la puntuación en premios individuales y hacia el Este la producción científica total.

FIGURA XII. Pendiente de la distribución institucional en ARVU



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en el primer cuadrante se encuentran los sistemas universitarios con calidad global por encima de la media y con peso grande en la producción científica. En el caso de los Estados Unidos, Canadá y Holanda. En el segundo cuadrante se encuentran los sistemas universitarios con calidad global por encima de la media y con una buena prestación en los indicadores relativos a las distinciones académicas. Destacan el Reino Unido, Suiza y Suecia, seguidos por Dinamarca e Israel, a los que se acercan Alemania y Noruega, y en menor medida Francia. En el tercer cuadrante se encuentran los sistemas universitarios con calidad global por debajo de la media y buena prestación en los indicadores relativos a las distinciones académicas, o muy baja en producción científica. En el primer caso se encuentran Austria y Nueva Zelanda, y en el segundo Sudáfrica, Hungría e Irlanda. Finalmente, en el cuarto cuadrante se encuentran los sistemas universitarios con calidad global por debajo de la media y con una producción científica relevante.

Los grandes países continentales europeos se encuentran, salvo Alemania, por debajo de la media de calidad global. En cuanto a la posición de España, no se puede decir que pertenezca al clúster formado por Bélgica, Finlandia, Italia y Japón (cuyos indicadores en producción científica son superiores a los de España y además nos superan en distinciones individuales) y no estamos lejos de Corea y Grecia, países con una producción científica similar a la española. Singapur, es el prototipo de país en el que la cantidad de producción investigadora no va (todavía) acompañada de un incremento acorde de los indicadores de calidad.

Conclusiones

Los resultados de nuestro análisis nos han permitido en primer lugar despejar algunas dudas en relación con la coherencia de los indicadores utilizados en el Academic Ranking of World Institutions. Hemos visto también como se ha aportado evidencia para sustentar la adecuación del conjunto de ponderaciones elegidas por los autores de ARWU.

El análisis de los datos confirma un hecho bien conocido, la calidad global, la diversidad y la capacidad para alcanzar cotas de excelencia de los sistemas universitarios del Reino Unido y los EE UU.

Asimismo, el análisis ha puesto de manifiesto que en la Europa continental, solamente los países escandinavos, Holanda y Suiza se codean con estos dos países.

Francia y Alemania, los dos grandes países continentales, parecen disfrutar en la clasificación de ARWU todavía de una cierta renta derivada de su historia (a juzgar por sus prestaciones en los indicadores ALU y STAFF y su posición en la Figura VII) pero están hoy día a cierta distancia de su brillante pasado.

En cuanto a la posición española, conviene resaltar que a pesar del esfuerzo realizado en las dos últimas décadas, todavía es largo el camino por recorrer. Dicho esfuerzo ha hecho que las universidades españolas aparezcan en esta clasificación, lo que difícilmente hubiese ocurrido veinte años atrás. En situación parecida se encuentra ahora Corea tras su profunda transformación en la década de los noventa. Es evidente que este esfuerzo constituye solamente el primer paso, a partir del cual comienza un largo camino en el que las mejores prácticas de los países que nos llevan cierta ventaja deberán ser estudiadas y aprovechadas.

Con un PIB menor que el de España, el conjunto de los países escandinavos presenta nueve universidades clasificadas en ARWU antes que la primera española, siete de ellas entre las 100 mejores del mundo. Holanda, con la mitad del PIB español, presenta seis universidades clasificadas en ARWU antes que la primera española, dos de ellas entre las 100 mejores del mundo. Alemania, eso sí con más del doble del PIB español, presenta 14 universidades clasificadas en ARWU antes que la primera española, cinco de ellas entre las 100 mejores del mundo. Francia, que no brilla a la misma altura, presenta (con un porcentaje del PIB entre 1,5 y 2 veces el español) cinco universidades clasificadas en ARWU antes que la primera española, cuatro de ellas entre las 100 primeras. Más cerca se encuentra Italia, con vez y media el PIB español, que no tiene ninguna universidad entre las 100 primeras en 2006, pero antes de la primera española encontramos cuatro italianas.

La posición rezagada en el volumen de autores HiCi presentes en ARWU está en parte relacionada con la afiliación de muchos investigadores en instituciones separadas de las universidades (CNRS, CSIC), con un número de vínculos de doble afiliación todavía escaso, lo que invita seriamente a replantear su relación con el sistema universitario.

En el caso español, de un total de 22 autores en esta situación, de los ocho ligados al CSIC solamente dos lo están al mismo tiempo a una institución universitaria. Hay además tres autores en centros públicos de investigación sin vinculación a la universidad. Es verdad que los números son todavía escasos (Italia con 81 y Francia con 159 autores HiCi llevan una clara ventaja), pero a juzgar por la evolución de los promedios de citas por artículo mostrados en la Figura VII, este número está llamado a crecer sensiblemente en los próximos años.

Finalmente, no podemos dejar de señalar que la correlación tan elevada entre el número de autores HiCi y la producción científica de calidad (S&N) de cada país también invita a pensar que una política de filiación compartida mediante la participación de los investigadores de los centros públicos de investigación en programas de postgrado conjuntos con las universidades sin duda redundaría en beneficio de éstas en su posición internacional.

No hay ninguna duda de que el camino emprendido en los últimos años conducente a la incorporación de investigadores a las universidades mediante sistemas selectivos a través programas estatales y autonómicos está ya produciendo sus frutos, y de seguro contribuirá a mejorar la capacidad investigadora de nuestras universidades.

Las políticas de incentivos ligadas a la evaluación periódica de la actividad investigadora han contribuido sin ningún género de dudas al incremento de la producción investigadora en las universidades españolas. Es dudoso, no obstante, que la cuantía de los complementos, escasa e igual para todos con independencia de la mayor o menor calidad una vez superado el umbral correspondiente, sea suficiente para estimular la prestación de calidad que nuestras universidades necesitan para afianzarse en un entorno internacional tan competitivo.

No debemos olvidar el punto de partida de este trabajo. Se trata de una clasificación institucional que solamente tiene en cuenta la prestación investigadora, y, además, dando mucho mayor peso a los indicadores de calidad (tanto individual como colectiva) que a los de cantidad de producción investigadora.

No obstante, se puede afirmar que aunque ARWU fue diseñado para catalogar universidades atendiendo exclusivamente a su rendimiento investigador, está comenzando a ser utilizado como reflejo de la calidad institucional global, no solamente en relación con la investigación. Numerosos estudiantes, particularmente del este asiático lo utilizan como referencia fundamental en la elección de centros y sistemas en los que cursar sus estudios de postgrado.

ARWU está llamado a jugar un papel de referencia en el mundo universitario dada la calidad de sus datos y la incontestable solidez de sus indicadores. Aceptar y analizar sus resultados no es mal consejo para quienes tienen que diseñar estrategias de futuro para nuestras universidades.

Referencias bibliográficas

- BUELA CASAL, G., GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, O., BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P. Y VADILLO MUÑOZ, O., (2007). Comparative study of international academic rankings of universities, *Scientometrics* 71, 3, 349-365.
- CHENG, Y. & LIU, N. C. (2007). Academic Ranking of World Universities by Broad Subject Fields, *Higher Education in Europe*, 32, 1, 17-29.
- DOCAMPO, D. (2007), Some International Comparisons in Higher Education Funding, *Higher Education in Europe*, 32, 4, 369-386.
- ISCHINGER, B. (2006). *Education at a Glance* (17-22). Paris: OECD.
- LIU, N. C., AND CHENG, Y. (2005). Academic Ranking of World Universities, *Higher Education in Europe*, 30, 2, 127-136.
- LIU, N. C., CHENG, Y. & LIU, L. (2005). Academic ranking of world universities using scientometrics. A comment to the «Fatal Attraction», *Scientometrics*, 64, 1, 101-109.
- PROULX, R., Higher Education Ranking and League Tables: Lessons Learned from Benchmarking, *Higher Education in Europe*, 32, 1, 71-82.
- VAN RAAN, A-F J. (2005). Fatal Attraction: Ranking of Universities by Bibliometric Methods, *Scientometrics*, 62, 1, 133-143.
- SALMI, J., SAROYAN, A. (2007). *League Tables as Policy Instruments: The Political Economy of Accountability in Tertiary Education*. Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance (79-90). Hampshire: Palgrave,.
- USHER, A., SAVINO, M. (2007). A Global Survey of University Ranking and League Tables, *Higher Education in Europe*, 32, 1, 5-15.

Fuentes electrónicas

- ALTBACH, P.G. (2006). *The Dilemmas of Ranking*. *International Higher Education*, 42, de http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe42.pdf
- ARWU (2006). <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking2006.htm>
- BANCO MUNDIAL (2007). WORLD DEVELOPMENT INDICATORS DATABASE, de <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GNI.pdf>
- Institute of Scientific Information*, de <http://www.isihighlycited.com>
- MARGINSON, S. (2005). There must be some way out of here, keynote address to the Tertiary Education Management Conference, Perth, Australia, de www.education.monash.edu.au/centres/mcrie/docs/conferencekeynotes/tem-address-280905.doc

- (2008). University rankings, government and social order: Managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future. In M. SIMONS, M. OLSSEN & M. PETERS (eds.), *Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the 21st Century*, Rotterdam: Sense Publishers (en prensa), de [http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons_et_al_chapter\(Marginson\)-0707.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/Simons_et_al_chapter(Marginson)-0707.pdf)

Dirección de contacto: Domingo Docampo. Universidade de Vigo. ETSE Telecomunicación. Dpto. Teoría do Sinal e Comunicacions. Campus Universitario. 36310. Vigo, España. E-mail: ddocampo@uvigo.es

La excelencia docente

Teaching excellence

Aurelio Villa Sánchez

Universidad de Deusto. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Bilbao, España

Resumen

El artículo aborda el desequilibrio existente entre la función docente y la función investigadora, y plantea la necesidad de un reequilibrio entre ambas tareas para lograr un reconocimiento que favorezca la innovación pedagógica en el panorama del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Se presenta la evaluación institucional y del profesorado como antecedentes clave hacia el establecimiento de una cultura de garantía interna de la calidad en las instituciones universitarias. Finalmente, se analizan las diferentes perspectivas sobre la excelencia docente y se muestra un modelo basado en estándares para certificar la calidad y excelencia docente que se está experimentando en la Universidad de Deusto.

Palabras clave: Educación Superior, acreditación, estándares, innovación pedagógica, aseguramiento de la calidad, calidad interna y externa.

Abstract

This article deals with the imbalance existing between teaching and research functions, and explains the need for redressing this imbalance, so as to achieve recognition favouring pedagogical innovation in the European Space for Higher Education.

Assessment from both the sphere and teaching staff is presented as the key background to the establishment of an internal culture of quality within university institutions.

Finally, an analysis of the different perspectives on teaching excellence is carried out, and a standards-based model for the certification of quality currently on trial at the University of Deusto is provided.

Key words: Higher Education, accreditation, standards, pedagogic(al) innovation, quality assurance, internal and external quality.

Introducción

En el campo educativo, la construcción de la Unión Europea presenta una corta e intensa historia. Entre la firma del Tratado de Roma (1957) y el de Niza (2001), la evolución que ha vivido la política educativa ha desembocado en la creación de un espacio universitario europeo, el cual pretende promocionar una enseñanza superior competitiva y de calidad. (Villa, A. y Ruiz, M., 2004).

Consciente de la importancia de la generación del conocimiento en un mundo globalizado, la Unión Europea se ha lanzado a un desafío de gran calado, como es la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que a través de las diferentes declaraciones de sus ministros europeos han ido desarrollando los principios asumidos en la declaración de Bolonia (1999), y que en las sucesivas declaraciones que se han dado se han subrayado diferentes aspectos como la movilidad de profesores y estudiantes, la formación continua, la calidad de los sistemas educativos, de las instituciones y el profesorado, la dimensión europea y la dimensión social, entre otros aspectos.

La acreditación tiene un papel esencial en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Las agencias de carácter nacional, la ENQA y las redes que se van tejiendo representan los mecanismos fundamentales para la implantación de la nueva cultura de garantía y mejora de la calidad. Las políticas nacionales de acreditación son diversas, unas ponen el acento en las instituciones y otras en los programas. (Michavila y Zamorano, 2006, p. 246).

Existe una coincidencia en la percepción de la necesidad de transformar las universidades en centros de aprendizaje más actualizados y adecuados al mundo globalizado, los avances de las tecnologías y la sociedad del conocimiento.

En el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el tema de la calidad es clave, y debe constituirse en el sistema vertebral de la educación. Sin calidad, el sistema europeo no tiene futuro ni podrá competir con los sistemas universitarios de otros continentes que le llevan la delantera en este momento. Pero constituir un sistema europeo es un reto difícil teniendo en cuenta la diversidad multicultural, idiomática, y sociopolítica de los países que componen la Unión Europea. Este desafío requiere convencimiento, compromiso e implicación de todos los países y sistemas universitarios para hacerlo posible en un tiempo determinado.

El propósito es claro, y aunque los procedimientos y orientaciones son todavía incipientes, en ocasiones ambivalentes y discrecionales, también es cierto que muchas universidades han considerado este desafío como la gran oportunidad para transformar los espacios universitarios tradicionales en nuevos espacios de aprendizaje, de producción, gestión y transformación del conocimiento.

Hacia una transformación basada en la calidad y la excelencia

Como afirma Fernández Lamarra (2007, p. 38): la preocupación por la calidad de la educación superior comenzó por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto. Durante los años setenta, autores como Peters y Pirsing trataron inútilmente de definir el concepto de calidad, arribando finalmente a la conclusión de que es una empresa definitoria e imposible de lograr, y que en consecuencia, *la calidad universitaria* (o cualquier otra) no debía intentar definirse sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales. Por tanto, se comienza a describir y analizar los componentes de la calidad, estableciéndose estándares, criterios y enfoques metodológicos que permitan abordar su evaluación.

El encargo de la Unión Europea a la ENQA como agencia europea transnacional es elaborar las directrices y orientaciones para incorporar la calidad en los sistemas universitarios, y el enfoque elegido se basa en la responsabilidad de cada centro universitario de definir un sistema de garantía interna de la calidad, que será posteriormente acreditado por las agencias correspondientes en función de los criterios establecidos por la ENQA (2005).

La evaluación institucional y docente como antecedentes de la implantación de la garantía interna en las universidades

Las universidades europeas llevaron a cabo en la década de los ochenta, diversas experiencias de evaluación institucional y de evaluación del profesorado a través de sus estudiantes. Estas experiencias hay que valorarlas de modo muy positivo, si no tanto por los resultados obtenidos (muy desiguales entre las universidades) si en el cambio de mentalidad que introdujo el tema de la evaluación, que a pesar de las típicas resistencias iniciales se extendió prácticamente en todas las universidades. En España, el Consejo de Universidades del Ministerio de Educación impulsó un plan de evaluación institucional en el año 1993, en el que participaron 17 universidades, y en el que en años sucesivos fueron incorporándose el resto de centros universitarios.

Como indican Apodaka y Grao (1997, p. 234): La segunda experiencia, dirigida por la Comisión de las Comunidades Europeas, se desarrolló durante los años 1994 y 1995, y en ella estuvieron implicadas 46 universidades europeas. Este programa analizó comparativamente los sistemas de gestión y garantía de calidad en la Enseñanza Superior Europea (Van Vught y Westerheidjden, 1993). Los autores citados analizan los resultados, dificultades y realizan algunas consideraciones para el futuro.

El enfoque utilizado fue el de la auto-evaluación o auto-revisión con un contraste externo llevado a cabo por un comité de evaluación ad hoc. La limitación fundamental de estas experiencias es que se redujo al propósito formativo y no se logró el propósito de rendición de cuentas. Incluso, podría afirmarse, que en muchas ocasiones ni siquiera el propósito formativo se consiguió en su totalidad, ya que en algunas universidades no llegaron a poner en marcha las propuestas de mejora que figuraban en el autoinforme.

Sin embargo, sin estos antecedentes, sería muy difícil implantar un sistema de garantía interna de calidad en cada universidad, pues éste requiere convencimiento, disposición y experiencia. Comparativamente, la situación ha mejorado en las universidades. Todas ellas disponen en la actualidad de un servicio de evaluación institucional, y/o de una unidad técnica de calidad, o unidades o servicios similares.

Es evidente que la necesidad de la calidad ha entrado en el lenguaje, en los planes estratégicos universitarios, y en lo que aún es mejor, en la mentalidad de la gran parte del profesorado universitario.

El profesorado, pieza clave del cambio

Tradicionalmente han sido tres las funciones que se le han atribuido al profesor: docencia, investigación y gestión; más recientemente se ha añadido lo que podría denominarse servicio a la sociedad, aunque las tres primeras constituyen parte importante del servicio a la sociedad.

Como señalan Pulido y Vizcarro (dirs.) (2002):

en la valoración del profesorado universitario hay, en general, un apreciable sesgo hacia la vertiente investigadora, en cierta contradicción con lo que suele aceptarse, con bastante generalidad, como funciones de la Universidad. Si admitimos que la Universidad tiene como objetivo principal una formación amplia que incluya tanto conocimientos técnicos, como actitudes y valores, parece que a un profesor universitario se le debiera evaluar precisamente por su aportación a esta tarea básica.

En la actualidad, el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza. Ello supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes. Este cambio requiere una capacitación explícita del profesorado y la asunción de un enfoque que conlleva un comportamiento docente más rico y complejo. No cabe duda, que no es lo mismo explicar bien una lección o tema y hacerlo accesible a los estudiantes que planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos, orientar su aprendizaje, ofrecerles apoyo y retroalimentación de su propio proceso, evaluar las competencias que adquieren o desarrollan, entre otras tareas.

Las crecientes demandas que se están haciendo al profesorado unido a la calidad que debe demostrar en cada tarea complica el equilibrio que debería existir entre docencia e investigación. Se inician ciertos cambios que son todavía destellos de esta nueva concepción, y así podemos ver, como una una de las universidades de mayor prestigio en todo el mundo por su investigación, como es la Universidad de Harvard, establece una serie de medidas para reforzar la mejora de su docencia entre sus profesores. En un documento titulado: "Un pacto para potenciar la docencia y el aprendizaje en Harvard" (2007). En el mencionado documento se señalan las "Metas y Recomendaciones":

- Impulsar una mayor responsabilidad e implicación de la comunidad universitaria en el aprendizaje y en la docencia eficaces.
- Apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación.

- Hacer un seguimiento y evaluar de forma regular todos aquellos aspectos importantes de la docencia y del asesoramiento, y todos los esfuerzos que se realicen para la mejora pedagógica.
- Premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica, a todos los niveles del desarrollo profesional.
- Hacer que el compromiso con la excelencia docente y con el enriquecimiento del aprendizaje del alumno del desarrollo profesional.

Los autores del informe afirman: “utilizamos el término “pacto” a propósito. La Facultad de Letras y de Ciencias no puede mejorar su cultura docente de manera significativa sin el compromiso constante, voluntario y reforzado mutuamente de todos los componentes de la comunidad. “Pacto” transmite exactamente la seriedad del propósito, el trabajo colegiado (el sentido de la comunidad), y la dedicación voluntaria y constante que tenemos en mente” (p.15).

Existe un cierto debate sobre si debe o no haber especialización en las tareas universitarias, y coexistir profesores principalmente investigadores o principalmente docentes. No es fácil «ser competente» en funciones tan distintas en las que además interviene de modo decisivo la propia vocación y las habilidades que se requieren para ambas funciones.

De Miguel (1997, p. 65) señala algunas cuestiones para abrir un debate sobre la función docente con el propósito de favorecer las innovaciones pedagógicas entre las que destacamos dos:

- Replantear un mayor equilibrio entre función docente e investigación que lleve a considerar la «excelencia docente» como una característica fundamental del prestigio profesional.
- La revisión de las políticas de selección, formación, evaluación y contratación del profesorado como estrategia para promover una enseñanza de calidad.

Es evidente que la tarea más importante de un profesor universitario es enseñar, lo que no significa que no tenga que investigar. Existen profesores universitarios que prácticamente su tarea fundamental es la docencia pero existen muy pocos que su función sea exclusivamente investigar. Para ello están institutos de investigación o similares, que se dedican a esta función como tarea específica.

A partir del siglo XIX la investigación va paulatinamente tomando fuerza y en la actualidad no se entiende la tarea universitaria sin la investigadora. Como indica Mario

de Miguel (1997, p. 62) «entre las múltiples causas que inciden en el hecho de que nuestras universidades no «centren sus energías sobre la formación de los alumnos» (Escotet, 1996) queremos destacar una que nos parece muy importante: «*la docencia universitaria es una función muy devaluada.*» Actualmente, el prestigio del profesor universitario se centra en el currículum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeña en la gestión académica. En consecuencia, el interés por mejorar la docencia es lamentablemente muy bajo. Ser «buen» profesor no vende.

La cuestión es si la calidad de la docencia está vinculada a la productividad en la investigación. La investigación sobre el tema concluye que la relación entre ambas tareas es prácticamente nula en términos generales. Cuando se analizan estudios muy concretos se pueden encontrar resultados que pueden apoyar argumentos para defender ambas posturas. Sin embargo, aún en estos casos, la correlación hallada es baja o muy moderada. (Centra, 1983).

Una importante revisión realizada a través de un meta-análisis por Hattie y Marsh (1996) concluyen que la correlación media encontrada es prácticamente nula ($r=.06$) sobre un análisis de casi 5.000 correlaciones.

Por tanto, la investigación sobre la enseñanza universitaria parece destruir la idea de que los buenos profesores son también los buenos investigadores.

Sin embargo, si se analizan las tareas que desempeña un profesor y un investigador puede verse que no tienen mucho que ver, excepto en determinados cursos como masteres o doctorado en los que la conexión entre la investigación y la docencia puede ser muy alta.

Como destaca Morales (2002): «este tipo de ideas las repiten numerosos autores que han investigado sobre la relación entre docencia e investigación, sobre todo en referencia al doctorado, que preparar directamente para la investigación y no para la docencia: *se suele dar por hecho que las personas que han conseguido un doctorado no preparan a los nuevos profesores que no publican.* (Brew y Boud, 1995, p. 270, 271); *los programas de doctorado no preparan a los nuevos profesores para las responsabilidades de la enseñanza.* (Mayor, 1996); *son ya familiares las quejas por la discrepancia existente entre una preparación para investigar (doctorado) y la carrera docente posterior;* (Gottlieb y Keith, 1997, p. 401); *el doctorado no certifica la competencia docente universitaria,* (Serow, 2000, p. 449); etc.»

Brew (2007) afirma que «las exigencias de realización o rendimiento dentro de la educación tales como las prácticas de evaluación de la investigación tienden a asumir definiciones de corto alcance y distorsionan el sentido de la investigación. Tienden a funcionar en contra de la capacidad de la universidad para integrar la investigación y

la docencia influyendo en la contratación, y haciendo que los profesores seniors busquen las maneras de escapar de la docencia». Las políticas de evaluación del profesorado llevan inexorablemente a que el profesorado observe los criterios de evaluación de mayor peso o ponderación y centre su actividad hacia ese foco. Sin embargo, las universidades requieren simultáneamente buenos docentes y buenos investigadores, y para ello se necesita que ambas funciones sean valoradas de modo equilibrado y su evaluación debe hacerse con la suficiente capacidad discriminatoria entre los profesores que cumplen los estándares y los que no, en ambas tareas. Para Brew, «la integración de la docencia y la investigación exige definiciones más amplias de la investigación, desvelando quien investiga dentro de las universidades y animando a todos que se involucren en algún tipo de indagación, investigación y/o estudio independientemente de su posición o rol».

Una de las conclusiones más claras sobre la evaluación de la calidad y excelencia del profesorado es que tanto la investigación como la docencia se basen en *evidencias*. Y este principio es precisamente el que diferencia en la actualidad la evaluación de la docencia de la evaluación de la investigación. Pues mientras que en la evaluación de la investigación se han ido definiendo y mejorando los criterios para su evaluación, se han formado comités ad hoc y los criterios son relativamente comparables, la evaluación de la docencia se evalúa de forma burocrática y no discriminatoria. Basta observar los procesos seguidos para la evaluación de los quinquenios de docencia para poder concluir que se trata de un medio para incrementar el salario docente pero que en nada tiene que ver con la evaluación de la docencia de calidad.

La importancia que tiene la investigación entre el profesorado universitario se debe al prestigio y reconocimiento que conlleva la investigación, y su vinculación con la promoción en la carrera universitaria.

Existe la creencia de que la investigación es más fácil de medir y evaluar que la docencia, pero también existe diferencia en el tratamiento de ambas funciones. Como indica Boyer (1990) en la investigación se seleccionan y nombran buenos investigadores, se les ofrece un período de formación, existe una revisión de colegas a proyectos que se van a realizar, existen fondos para realizar proyectos, se les ofrece facilidades y recursos para investigar, existe una discusión de la literatura, trabajan en equipo, existe una valoración del progreso en los resultados, existe una revisión de las publicaciones, y se ofrece reconocimiento y se promueve la buena investigación.

Según el autor, habría que hacer lo mismo con la enseñanza: seleccionar y nombrar buenos profesores, ofrecer un período de formación, revisión de colegas de cursos que se van a impartir, ofrecer fondos para cursos, dar facilidades para enseñar, discutir la bibliografía

pedagógica, trabajar en equipo, valorar los progresos de la enseñanza, la revisión de colegas de la enseñanza y finalmente, reconocer y promover la buena enseñanza.

Por otra parte, abocar el desarrollo profesional universitario a la investigación y sobre todo con los estándares que se están manejando en las agencias de calidad puede llevar al desánimo entre el profesorado. Morales señala, citando a Stanley (1992) y Pillemer (1991), que éstos estiman que las denominadas revistas de prestigio rechazan aproximadamente el 80% de los trabajos presentados. Por otra parte, no es fácil encontrar revistas de prestigio en todas las áreas y especialidades que los profesores universitarios desarrollan.

Desde el punto de vista universitario las dos funciones son importantes y habrá que tender a su integración y equilibrio, lo que requiere una mayor valoración de la enseñanza basada en una medición y evaluación seria y profunda, y no en un simple recuento burocrático de números de cursos impartidos o indicadores similares que en nada benefician la imagen de la enseñanza ni discriminan entre la buena y la mala docencia.

La relación entre docencia e investigación: perspectivas de estudio

Ciertamente, se puede encontrar un gran número de estudios e investigaciones que intentan relacionar la docencia y la investigación. Fuensanta Hernández (2002, p. 275 y ss.) analiza la vinculación entre docencia e investigación desde el análisis correlacional distinguiendo cuatro premisas:

- *La docencia y la investigación se relacionan positivamente.*

Esta relación viene determinada por la creencia que existe entre el profesorado universitario de que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, lo cual es tan obvio que no necesita demostración. La autora recoge algunas investigaciones (Neumann y Halsey, 1992) que apoyan el efecto positivo en la dirección de la investigación hacia la docencia.

La principal conexión se establece en el conocimiento más profundo que proporciona la investigación sobre la docencia, aunque algunos autores señalan que esta vinculación se da cuando se trata de cursos de especialización o de doctorado, en el que se ayuda a desempeñar habilidades de investigación.

- *La docencia y la investigación se relacionan negativamente.*

Las investigaciones que han mostrado relación negativa entre la docencia y la investigación, según Fuensanta, señalan tres factores clave: tiempo, dedicación

y compromiso como el primer factor; las características de personalidad como el segundo; y finalmente, el tercer factor se refiere a los incentivos.

En cada uno de los factores citados, el comportamiento del profesorado es distinto. Así por ejemplo, mientras que en la docencia se busca reconocimiento académico en la investigación se busca el prestigio. Los estudios parecen inclinarse a que se da un mayor compromiso con la enseñanza que con la investigación. El factor personalidad es clave en la diferenciación de la docencia frente a la investigación. Es evidente que ambos requieren comportamientos, actitudes y características de personalidad muy distintas.

■ *La docencia y la investigación son dos actividades independientes.*

Los autores de esta cuarta perspectiva tratan de superar la simplicidad de métodos y enfoques anteriores y para ello, plantean el uso de análisis más avanzados como son el meta-análisis, la regresión múltiples, el enfoque causal, el análisis de regresión múltiples o técnicas estadísticas más complejas, así como enfoques y modelos explicativos mucho más complejos como los estudios multinivel, modelos de ecuaciones estructurales, etc. Los propios investigadores resaltan algunas consideraciones que merecen ser tenidas en cuenta:

- En términos generales, hay un número similar de profesores que son buenos en la docencia y en la investigación; que son malos en ambas actividades; que son buenos en la docencia pero malos en la investigación.
- La selección y la promoción debe basarse en medidas independientes de investigación y de docencia.
- La actuación en la investigación no supone una fuente de información sobre la enseñanza y viceversa.
- Si la universidad desea fortalecer su investigación debe seleccionar, retener y apoyar a los académicos que sean buenos investigadores. Y si lo que desea es mejorar su docencia, debe seleccionar, retener y apoyar a los profesores que sean buenos enseñando.

■ *La relación entre docencia e investigación vienen determinada por factores moderadores, intervinientes, etc.* Los diversos autores que postulan este enfoque distinguen dos tipos de variables: las variables personales (habilidades, satisfacción, metas y objetivos, incentivos extrínsecos para la docencia y la investigación, restricciones, creencias y valores) y las variables relacionadas con los recursos (tiempo dedicado a la docencia la investigación, actividades, etc.).

La evaluación de la docencia a través de la valoración de los estudiantes

La evaluación de la docencia a través de los estudiantes tiene su desarrollo en el último tercio del siglo XX, y en España a partir de los años ochenta. Los procesos de evaluación de la docencia nacieron con un gran interés por parte de los estudiantes y fueron considerados como una apertura al cambio democrático que vivía el país y a las posibilidades de cambio en las universidades. Sin embargo, su aplicación durante más de veinte años no consiguieron alcanzar los objetivos planteados y mucho menos satisfacer las expectativas creadas en los estudiantes. Estamos de acuerdo con Apodaca y Grad (2002, p. 386) cuando afirman que entre los factores que potenciaron este desinterés o incluso en algunos casos desengaño, fue debido a «la ambivalencia institucional con respecto a valor y la utilidad evaluativo desde el punto de vista de los alumnos (como consecuencia, por un lado, de la actitud favorable a la evaluación para la mejora y, por otro lado de la dificultad y/o resistencia para implantar los mecanismos consiguientes de información, toma de decisiones y promoción de la mejora docente). En segundo lugar, en parte por el factor anterior y en parte por la dilación del mecanismo de información y toma de decisiones, surge cierta dificultad de visualizar el impacto de estas prácticas evaluativos sobre la calidad docente, tanto para el profesorado como para el alumnado, que repercute en la desmotivación de ambos colectivos hacia la realización de la encuesta».

Para analizar adecuadamente el funcionamiento de la evaluación docente a través de los estudiantes hay que recordar que en gran parte de las universidades nunca se llevó a cabo los propósitos sumativos de la evaluación docente, y evaluar sistemáticamente para constatar irremediamente que nada cambia y todo sigue igual es la mejor manera para desalentar y minusvalorar la utilidad de la evaluación docente. De ahí que la ENQA en sus estándares y orientaciones hagan referencia expresa a que las universidades deben contar con los medios para tomar decisiones cuando un profesor no cumple sus responsabilidades docentes en el nivel de calidad establecido.

Hay que reconocer que la evaluación de la docencia universitaria a través de los cuestionarios de los estudiantes, y la evaluación institucional han supuesto la antesala para introducir los sistemas de garantía interna de calidad universitaria.

Si bien es cierto que las prácticas de evaluación basadas en la opinión valorativa de los estudiantes es un método limitado a todas luces, ello no significa que esta fuente no sea válida sino todo lo contrario. La amplia investigación sobre la evaluación docente a través de los estudiantes ha aportado mucha luz, pues ha determinado que es la fuente más válida y fiable comparándola con otras fuentes como los propios

colegas, los directores de departamento, la autoevaluación docente, la observación u otras fuentes, como reconoce uno de los más prestigiosos estudiosos del tema: Marsh (1984).

La evaluación de la docencia, como han señalado diversos autores, ha tenido dos propósitos fundamentales: un propósito orientado a la mejora docente y otro orientado a la rendición de cuentas y toma de decisiones en función de los resultados negativos o positivos de la evaluación.

La orientación hacia la mejora supone un proceso continuo desde la evaluación realizada y las acciones posteriores para su mejora real. Hace algunos años, Villa y Villardón (1993) pudimos comprobar como el profesorado que había sido evaluado negativamente en algunas cuestiones mejoró significativamente su puntuación en la siguiente evaluación a partir de unas acciones formativas. Con ello, se pretende resaltar la necesidad de integrar en un sistema más comprensivo la evaluación, formación y desarrollo personal y profesional que debe estar contemplado en un desarrollo más institucional.

En este sentido, estamos de acuerdo con Joan Mateo (2000, p. 30) cuando recoge dos ideas relevantes de los estándares establecidos por la National Staff Development Council: «en primer lugar, romper con la imagen que cuando hablamos de desarrollo profesional se está tratando de algo que afecta únicamente a los profesores. En la actualidad se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, aún es más a toda la comunidad educativa. Y en segundo lugar, no debemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a la formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes». La evaluación de la calidad y excelencia docente debe estar vinculada a la mejora y desarrollo profesional en una política del profesorado integrada.

En todo caso, se ve la necesidad de rediseñar los cuestionarios de evaluación docente a través de los estudiantes ya que están muy centrados en la actividad del profesor y por tanto de la enseñanza más que en la actividad del estudiante y de su aprendizaje.

Una revisión de instrumentos -Tejedor (1988, 1993), Aparicio et al. (1982), Apodaka y Grad (2002, 2005) Villa (1989, 1994), Villa y Morales, (1993)-, nos lleva a concluir que las dimensiones fundamentales coinciden en todos los instrumentos y están muy orientados a evaluar la *actuación docente medida a través de los estudiantes*.

Autor/es	Instrumento	Dimensiones	Núm. Ítem
Aparicio et al, 1982	Cuestionario de Evaluación de la Universidad Autónoma Madrid	1. Entusiasmo/Dominio 2. Importancia asignatura plan de estudios 3. Organización/claridad/preocupación	60
Apodaca, P. y Grad, H. (2005)	Escala aplicada en la UPV	1. Planificación y preparación 2. Competencias y habilidades de comunicativas 3. Interacción con los estudiantes 4. Recursos didácticos y metodológicos 5. Evaluación	34
Frey, P.W., Leonard, D.W.; Beatty, W.W. (1995)	Endeavor Instrument	1. Discusión en clase 2. Logros de los alumnos 3. Correcciones 4. Atención personal 5. Claridad de presentación 6. Organización (Planificación)	21 41 31 40
Marsh, W.H. (1982)	SEEQ	1. Aprendizaje valor 2. Entusiasmo 3. Organización 4. Interacción grupal 5. Desarrollo individual 6. Amplitud de cobertura 7. Tareas 8. Carga de trabajo/dificultad	
Villa, A. (1989)	Cuestionario Evaluación Profesor Universitario (CEPU)	1. Claridad 2. Relación 3. Entusiasmo 4. Feedback 5. Calificación/Evaluación 6. Recursos	
Villa, A. (1994)	Evaluación Docencia Universitaria (EDU)	1. Planificación y organización enseñanza 2. Relación e interacción alumnos 3. Evaluación 4. Dinamización docente 5. Gestión del tiempo 6. Trabajos y documentos 7. Valoración Global profesor 8. Valoración asignatura 9. Aprendizaje alumnos	

Las dimensiones establecidas en los diferentes instrumentos de evaluación del profesor se centran fundamentalmente en el comportamiento docente y en las variables que pueden afectar su conducta (como el interés de los estudiantes, la valoración de la asignatura, etc.). En el nuevo modelo europeo, el interés es comprobar lo que hace el estudiante, cómo aprende de forma autónoma y significativa, y qué resultados obtiene al final del proceso (adquisición y logro de las competencias). Por ello, se está originando un giro a la hora de la evaluación del profesor, y se está centrando en el

aprendizaje del estudiante. Los nuevos instrumentos de evaluación deben enfocarse en la orientación del aprendizaje autónomo del estudiante y en la percepción de las variables que lo hacen posible.

El cambio de perspectiva: calidad centrada en el aprendizaje de los estudiantes

Según Ramsden (1994) existe una opinión general en los círculos académicos derivada de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes que señala que debemos concentrarnos en el aprendizaje de lo que el estudiante piensa y hace, más que en lo que el profesor hace. Y si la enseñanza se entiende como ayudar a hacer posible el aprendizaje; la evaluación personal se define como lo que aprenden y cómo los estudiantes aprenden.

La evaluación efectiva ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de autoevaluación.

El gran cuerpo de la investigación en la enseñanza experta tiene claro que los expertos focalizan principalmente sobre lo que los estudiantes piensan y hacen.

Se está produciendo un cambio importante de perspectiva desde una consideración de la calidad docente centrada en el aprendizaje del estudiante.

A partir de los estudios pioneros de Marton & Säljö (1976, a y b) citados por todos los estudiosos del tema; se han ido produciendo reflexiones teóricas sobre esta perspectiva y estudios empíricos que aportan luz sobre el nuevo paradigma. Estos autores proporcionaron un enfoque que ha dado lugar a una nueva revisión en la forma de enseñanza y se trata de la distinción entre *aprendizaje superficial* (más orientado al conocimiento memorístico) y cuya base metodológica se centra prioritariamente en la lección magistral; y el *aprendizaje profundo* (en el que se desarrollan habilidades intelectuales de orden superior). Este tipo de aprendizaje favorece el aprendizaje independiente del estudiante.

Una reorientación de los instrumentos de evaluación de la docencia, en el sentido expresado, puede ser el diseñado por Ramsden.

Paul Ramsden (1991, 1992) presenta los resultados de una investigación sobre la calidad docente a partir de un cuestionario de estudiantes (Course Experience Questionnaire, CEQ) utilizado con una muestra de 4.500 estudiantes australianos. Los resultados obtenidos en diferentes titulaciones y materias presentan cinco grandes categorías de la «buena enseñanza universitaria»:

- Buena enseñanza: el profesorado ofrece ayuda y feedback a las tareas y trabajos que los estudiantes están llevando a cabo.
- Objetivos claros: los estudiantes tienen una idea clara de los que tienen que realizar y las expectativas que tienen en cada materia.
- Carga de trabajo adecuada: la carga de trabajo completa es factible llevarla a cabo durante el curso.
- Evaluación apropiada: el sistema de evaluación se centra en comprobar lo que los estudiantes han comprendido más que en la mera repetición o conocimiento memorístico.
- Énfasis en el trabajo independiente: los estudiantes tienen libertad de elección en los trabajos que tienen que realizar.

Las cinco características arriba enunciadas están muy vinculadas al enfoque europeo o lo que se pretende en el denominado proceso de convergencia.

La primera categoría «buena enseñanza» implica una disposición y preparación del profesorado para ejercitar la función de tutor, asesor y guía de las actividades, tareas y trabajos que deben llevar a cabo los estudiantes. Esta categoría recoge, en parte, la necesidad de adaptación del profesorado a un cambio en su papel docente en el que tiene que «rebajar» sus horas de enseñanza magistral por una dedicación más centrada en la organización y desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

La segunda categoría «objetivos claros» se centra en dar a conocer a los estudiantes a dónde se quiere llegar, cuál es el punto de destino final. Los estudiantes deben conocer de modo explícito y específico cuáles son las competencias que tendrán que demostrar al final del recorrido para poder alcanzar los objetivos previstos.

La tercera categoría «carga de trabajo» es absolutamente clave en el nuevo sistema de créditos europeos, ya que si el profesorado no se ajusta a las previsiones realizadas y el volumen de trabajo de los estudiantes no tienen nada que ver con la estimación realizada por el profesorado, el resultado es un caos, y repercute nuevamente en la mayor dedicación por parte de los estudiantes en algunas asignaturas en detrimento de otras. En nuestro contexto universitario, este riesgo es muy alto, pues como cualquiera que conozca el funcionamiento de nuestro sistema sabe que la dedicación de los estudiantes a cada asignatura es muy desproporcionada con respecto a los tiempos de su dedicación. Esto significa que en el momento de asignar los créditos a las asignaturas debe tenerse en cuenta su dificultad, pero una vez asignados los créditos correspondientes, los estudiantes deben poder realizar sus tareas de acuerdo con los créditos establecidos. Ello requiere la adecuada planificación y coordinación entre materias y asignaturas, y una mayor colegialidad docente.

La cuarta categoría «evaluación apropiada» se refiere al ajuste en el sistema de evaluación, que indudablemente debe cambiar de su forma actual a las exigencias del enfoque europeo. El sistema de evaluación actual se centra fundamentalmente en la comprobación del conocimiento y comprensión adquirido, y para ello, no hay más que analizar los tipos de exámenes que se llevan a cabo y estudiar lo que «miden». En el enfoque europeo se hace hincapié en habilidades intelectuales de *orden superior* que requieren distintas metodologías para su adquisición y desarrollo, y también distintos y adecuados métodos para su comprobación. Mantener el sistema de evaluación actual reflejaría no entender el significado del modelo europeo y por otra parte, lo haría inviable en la práctica. Además del necesario cambio en los procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje (evaluación centrada en las competencias) también se ve necesaria la revisión de la normativa de evaluación actual. Mantener dos períodos de examen no tiene sentido si los estudiantes no han llevado a cabo el cumplimiento de los créditos correspondientes (pues el examen no puede sustituir el trabajo que se requiere para la adquisición y desarrollo de las competencias que no se reducen únicamente a poseer un conocimiento memorístico).

Finalmente, la quinta característica «énfasis en el trabajo independiente» se refiere a un comportamiento crucial de los estudiantes en el modelo europeo: su autonomía e independencia en la realización de su estudio y trabajo. Es evidente y aparece recogido en los diversos documentos que tratan del enfoque europeo, el tema de la *autonomía y significatividad del aprendizaje* por parte de los estudiantes. Potenciar este enfoque del aprendizaje autónomo supone organizar los estudios de forma que de un modo creciente los estudiantes tengan la *posibilidad real* de elección de contenidos y métodos de trabajo en función de sus intereses y proyectos, lo que potenciará su autonomía e independencia.

Desde la consideración de la enseñanza eficaz centrada en los resultados de los estudiantes, Cabrera y La Nasa (2002) extraen una serie de lecciones aprendidas que constituyen un buen decálogo de este enfoque.

■ *La buena enseñanza puede promover el desarrollo del estudiante.*

La buena enseñanza no solo puede promover sino que debe lograr un buen desarrollo del estudiante, y dotar de valor añadido a las habilidades iniciales de los estudiantes.

■ *El aprendizaje es un fenómeno social.*

El aprendizaje no se desarrolla únicamente en el aula, sino que ocurre en cualquier espacio en el que el estudiante convive, y su aprendizaje no se reduce al ámbito del conocimiento sino que incide en todas las facetas humanas: intelectual, afectiva, social, etc.

- *Los estudiantes tienen diferentes formas de adquirir conocimientos.*
Las prácticas del aula y el currículum deben tener en cuenta que cada estudiante puede adquirir el conocimiento afectado por una diversidad de factores: personales, de género y culturales.
- *La enseñanza universitaria es multidimensional.*
La enseñanza es un proceso complejo que tiene múltiples formas y se desarrolla con diversas prácticas y métodos.
- *La efectividad de cada dimensión de la enseñanza varía al igual que los niveles de aprendizaje del estudiante en consideración.*
No existe un mejor método sobre otro, lo que es esencial es clarificar los objetivos para que los métodos se adecuen a los resultados que se esperan lograr.
- *El clima del aula es importante.*
El clima que el profesorado logre crear es vital para conseguir un buen aprendizaje y promover la interacción entre los estudiantes y de éstos con el profesorado.
- *Los estudiantes pueden evaluar la enseñanza eficaz.*
Los estudiantes pueden evaluar los rendimientos de la enseñanza y para ello es necesario identificar los comportamientos de enseñanza relevantes.
- *Los estudiantes pueden evaluar si el crecimiento es cognitivo y afectivo.*
La clave para una buena evaluación reside en mediciones válidas de contenido.
- *Los profesores universitarios no usan métodos de enseñanza innovadores.*
Existe todavía un uso profuso de la clase magistral a pesar del conocimiento que se tiene hoy día de la eficacia de otros métodos.
- *La enseñanza eficaz implica entrenamiento y remuneración.*
La mayoría de los profesores no están capacitados para enseñar y no se les remunera cuando son efectivos.

Criterios para la evaluación de la calidad docente

La Agencia Europea para la Calidad (ENQA) en sus directrices para implantar la garantía interna de las universidades (2005) cuando se refiere al profesorado señala dos criterios:

- Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente en su trabajo.
- Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.

Entre las directrices que orienta a las universidades se encuentra el criterio cuatro dedicado al Profesorado en el que se señalan los siguientes aspectos:

- Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia.
- Deben *darse oportunidades* al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades.
- Las instituciones deben proporcionar *oportunidades* a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable.
- Deben, así mismo, disponer de los *medios* que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces.

Como puede observarse, las orientaciones de la ENQA a las universidades plantea la evaluación de la docencia con el objeto de medir la competencia docente de calidad, y al menos cada universidad debe garantizar que todo profesor posee la competencia mínima para ejercer la docencia, y en el caso de que no sea así, debe poseer mecanismos para retirarlo de la función docente. Es evidente que retirar a un profesor del ámbito de la docencia no es fácil, pero no cabe duda que, si las universidades pretenden lograr un sistema de calidad de su profesorado, deben tomar todas las medidas que legalmente se pueda, y en todo caso, deben distinguir al profesorado que demuestre su calidad y excelencia docente del que no lo consiga. Esta información debe comunicarse públicamente, de modo que surta los efectos de reconocimiento público y por otro lado, estimule al profesorado que aún no lo haya conseguido.

La docencia en estas directrices se considera muy importante y no es posible medirla con criterios meramente numéricos y burocráticos sino que es necesario entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluarlo. Una buena evaluación de la docencia requiere tener en cuenta distintos criterios y obtener la información de diversas fuentes que deben estar en triangulación en todos aquellos aspectos o indicadores que sea posible.

En la visión de la ENQA, la responsabilidad de garantizar la calidad de la docencia recae en cada universidad, y es ésta, quién debe tener un sistema que asegure la calidad en todos sus procesos de forma fiable y sistemática. Las agencias de calidad tienen como función principal comprobar que los sistemas de calidad de las universidades están establecidos de modo preciso y los procedimientos y normas para su debido funcionamiento están bien fundados. En ese caso, la agencia acredita el sistema propio de la universidad.

De ello, se puede concluir que el concepto de calidad es algo que tiene sentido en un contexto determinado, y que los sistemas de las universidades pueden diferir unos de otros, aunque todos ellos estén integrados en un marco general.

En España, la ANECA, a través de su programa DOCENTIA, plantea un marco que proporciona un modelo y los procedimientos para que cualquier universidad pueda abordar con garantía la evaluación de la docencia. Este marco está vinculado a las políticas estratégicas de las universidades y requiere un cambio hacia una *cultura de la calidad*.

Los procedimientos sugeridos por la ANECA se basan en tres grandes dimensiones:

- Dimensión estratégica: en la que se recoge la fundamentación y objetivos (finalidades, vinculación con la política universitaria, ámbito de aplicación, obligatoriedad, periodicidad, y agentes implicados).
- Dimensión metodológica: dimensiones, criterios y fuentes para la recogida de la información; y el procedimiento para realizar la evaluación (comité, protocolo, informe, alegaciones).
- Dimensión resultados: procedimiento de la toma de decisiones y seguimiento; así como el procedimiento de la difusión de los resultados.

El programa DOCENTIA señala unos objetivos que describen el contexto en el que se debe entender y plantear el sistema de evaluación del profesorado universitario. La evaluación de la docencia debe estar claramente vinculada al plan estratégico de cada universidad y a sus políticas de profesorado; al desarrollo personal y profesional, lo que significa vincular la evaluación a la formación y mejora docente, así como a la toma de decisiones que se deriven de los resultados obtenidos; también significa ayudar al cambio de cultura de las universidades, en las que tradicionalmente la evaluación de la calidad venía determinada por la evaluación de los estudiantes (a través de los cuestionarios de la evaluación de la docencia), y en la que en una gran parte no han sido utilizados con propósitos sumativos. En el momento actual en el que cada vez más se solicita a las universidades una *rendición de cuentas* de toda su labor y del uso del dinero público, la docencia de calidad, que es la clave para poder alcanzar logros de aprendizaje significativos, no puede faltar en su sistema de calidad y en la demostración de su *transparencia*.

La implicación de todos los agentes interesados deben constituirse como *fuentes del sistema* en todos aquellos aspectos en los que su valoración pueda aportar luz sobre el aspecto o dimensión evaluada. Las fuentes ordinarias más utilizadas son: los propios profesores (autoevaluación), los colegas (los profesores del mismo curso, área, etc.),

los estudiantes (en los aspectos de gestión en el aula y fuera del aula con relación a sus explicaciones, orientaciones, feedback, dirección de trabajos, etc.), la dirección del departamento en aquellos aspectos sobre los que tiene y debe tener información (elaboración de programas, guías de docencia, participación en el departamento, coordinación con otros colegas, resultados que obtiene en sus materias, etc.) y el propio decano o decana en aquellos aspectos que disponga de la información pertinente.

Los procedimientos más usuales son los siguientes: en primer lugar la autoevaluación o autoinforme. En la década anterior, las universidades han fortalecido la cultura de la autoevaluación que se requería en el proceso de evaluación institucional y que normalmente tenía como *unidad de análisis* una titulación. La autoevaluación se llevaba a cabo a través de una guía de cuestiones a las que se intentaba dar respuesta aportando los datos oportunos. Este autoinforme se complementaba con un análisis y evaluación realizada por un comité externo que además de ofrecer un contraste le dotaba de credibilidad ante la opinión pública y ante la propia comunidad académica.

Este proceso de evaluación institucional realizado durante una década ha ayudado a nuestras universidades a ir hacia una nueva cultura de la evaluación.

Concepto de excelencia docente

El concepto de excelencia docente es complejo y contestado. Se interpreta distintamente como conducta docente interactiva más que didáctica; que modela las habilidades interpersonales; desarrolla unas relaciones de colaboración con los estudiantes; posee un repertorio de competencias docentes; muestra entusiasmo y energía; despliega creatividad; demuestra preocupación por los estudiantes «más débiles»; y se compromete con su propio desarrollo profesional. (Hillier y Vielba, 2001, señalado por Skelton (2005).

Cualquier análisis serio sobre el significado de excelencia docente plantea cuestiones sobre las finalidades de la educación superior. Phillip Levy destaca tres grandes perspectivas en la interpretación de lo que debe ser la educación superior. La primera promueve los valores y las prácticas del aprendizaje académico, y entiende como objetivo de la educación superior el de capacitar a los estudiantes para que sean competentes en la práctica de una disciplina académica, adquiriendo el aprendizaje conceptual y las técnicas de análisis y representación. Esta primera perspectiva es denominada por otros autores como *tradicional*. Esta perspectiva está en la actualidad muy criticada, ya que la extensa información y conocimiento que se dispone señala la limitación del enfoque no porque no sea importante la adquisición de conocimientos, sino sobre todo por las formas y procedimientos de aprendizaje. En este sentido,

Brew y Bound (1995) afirman que: «como la investigación es un proceso de aprendizaje, tanto los estudiantes como los profesores *son aprendices. Es más, la integración de la investigación y la docencia significa que aunque podamos asumir que los estudiantes desarrollan conocimientos sobre temas concretos que son nuevos para el profesor*». Este enfoque es el más defendido por el profesorado más tradicionalista y resistente al cambio, que pretende mantener el status quo tal cual.

Una segunda perspectiva promueve la educación superior como un medio de preparar trabajadores competentes, formando a los estudiantes para que desarrollen un papel en la sociedad y en la economía. Esta perspectiva tiene en cuenta las demandas de la sociedad y las empresas, e incorpora el enfoque de competencias tanto genéricas como específicas. El concepto de competencia entendida como «la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que pueden ser demostradas en un contexto auténtico» explica muy bien la orientación de esta segunda perspectiva.

Finalmente, la tercera perspectiva «crítica» concibe la Educación Superior en términos de empowerment (empoderamiento y responsabilidad) social y justicia, y de implicación y compromiso con lo que Barnett (2005, p. 793) denomina «supercomplejidad inherente del mundo actual». Esta perspectiva tiene un fuerte contenido social, y en ella puede englobarse lo que en el proceso de Bolonia se ha tipificado como dimensión social de la educación superior.

Harvey (2002) desarrolla el concepto de calidad a partir de las cinco distintas maneras que aplican en los denominados centros de excelencia en la docencia y el aprendizaje. Estas cinco grandes categorías son:

- Calidad como actuación excepcional
- Calidad como perfección o coherencia
- Calidad como respuesta al objetivo
- Calidad como relación calidad/precio
- Calidad como transformación

A partir de los criterios de calidad señalados por Harvey y Green (1993) la Copenhagen Business School –en adelante CBS– aplica la conceptualización a través de las cinco categorías discretas pero integradas.

- Calidad como actuación excepcional.

La CBS se ha planteado en su misión estar entre las mejores instituciones de educación superior europeas. Y para ello introduce el concepto de calidad en

la noción de «excepcional». Y entre las actividades características se propone: realizar benchmarking entre los partners académicos de la CEMS (Community of European Management Schools); acreditación Equis conseguida en el curso 1999-00; y la re-acreditación 04-05, entre otras actividades.

■ Calidad como perfección o coherencia.

La noción de calidad como *perfección* se refiere al desarrollo estratégico como un aprendizaje universitario. Se considera importante, tanto para el personal académico como para el Personal de Administración y Servicios de las universidades españolas (PAS), poseer competencias para gestionar perfectamente su trabajo y mantener la mejora de su efectividad. Para ello se llevan a cabo actividades como: desarrollo del personal; benchmarking (interno y externo); y desarrollo de una cultura de calidad en la CBS.

■ Calidad como respuesta al objetivo.

La noción de calidad como respuesta al objetivo es importante para todos los interesados (*stakeholders*) de la comunidad de la CBS. Y para ello se llevan a cabo las siguientes iniciativas: diálogo con la comunidad de la CBS; Consejeros; Redes, y Diálogo con los estudiantes graduados.

■ Calidad como perfeccionamiento o rendición de cuentas:

- Perfeccionamiento o rendición de cuentas.

La CBS muestra tanto un fuerte énfasis en el perfeccionamiento o mejora como en demostrar la rendición de cuentas como una parte de la calidad de su gestión.

- Características de aprendizaje o mecanismos en orden de asegurar la calidad en la noción de «relación precio/calidad». Las actividades para asegurar la calidad son: Evaluaciones externas realizadas por el Instituto de Evaluación Danés; Indicadores de actuación; Acuerdos de actuación.

■ Calidad como transformación.

En el marco del aprendizaje universitario, uno de los objetivos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje en la CBS es reforzar y «empoderar» (empowerment) a los estudiantes como algo importante en la noción de calidad como *transformación*. Ejemplos representativos de este tipo de actividades son: mejora

continua de la calidad; un perfil pedagógico acorde con los principios pedagógicos aceptados, desarrollo del currículum; *benchmarking* (interno y externo).

- Programa ordinario

Los métodos de enseñanza en la CBS son variados e incluyen exposiciones, diálogos, seminarios, trabajo autónomo del estudiante (casos, ejercicios, etc.), *role playing*; seminarios grupales, proyectos de grupo y proyectos interdisciplinarios; desarrollo de habilidades interpersonales de los estudiantes.
- Aprovechamiento de las posibilidades del *e-learning*.
- Evaluación del estudiante

Los métodos de evaluación son muy variados en función de las tareas y actividades que van a desarrollar y las competencias que van a evaluar. En general, la evaluación debe: ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos mientras se evalúa lo que saben; ayudar a desarrollar su pensamiento crítico, analítico y sintético mientras evalúan las habilidades de los estudiantes para comunicar estas habilidades intelectuales de alto nivel.
- Perfiles competenciales y desarrollo curricular

Los diferentes análisis nacionales e internacionales informan de las competencias importantes que deben poseer los estudiantes tanto personales, académicas y profesionales.
- Proyectos metodológicos para apoyar la mejora de la calidad en la CBS con relación a la Enseñanza y el Aprendizaje. Se señalan diversos tipos de proyectos que se llevan a cabo en la CBS.

En síntesis, la integración de las diversas nociones de calidad permiten ver un panorama heterogéneo de actividades de excelencia docente. Este enfoque de la excelencia docente parece considerar la excelencia como algo excepcional, algo que únicamente pueden conseguir algunos centros o algunos profesores.

Estándares de calidad y excelencia docente: una experiencia

A modo de ejemplo, se presentan unos estándares de calidad y excelencia docente que se están experimentando en la Universidad de Deusto con el propósito de tener un sistema válido y fiable de evaluar la calidad de la docencia y poder reconocer e incentivar la docencia excelente.

El punto de partida de la propuesta de estos estándares está en la base de las competencias que debe desempeñar un profesor en el modelo propuesto en el denominado proceso de convergencia europeo. Aplicar el enfoque del crédito europeo conlleva modificaciones importantes en las tareas del profesorado, por lo que se requiere delimitar las competencias necesarias. Los estándares propuestos tratan de evaluar las competencias que un profesor desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje que definimos en cinco subprocesos: planificación, gestión del aprendizaje, evaluación, y revisión y mejora, además de un subproceso nuclear denominado colegialidad. Este último subproceso, pretende enfatizar la tarea compartida que el profesorado requiere llevar a cabo en un modelo en el que la contribución de cada profesor tiene como referencia la misión y visión de la titulación, y en un sentido más curricular el Perfil Académico-Profesional que se haya formulado, en el que se establecen las competencias genéricas y específicas como resultados que se esperan adquieran los estudiantes.

Consideramos absolutamente imprescindible objetivar en la medida de lo posible la tarea docente de modo que se pueda evaluar con procedimientos e indicadores que distinga la docencia de calidad y excelencia de la que no lo es, y su reconocimiento profesional sea similar al que se le otorga a la tarea investigadora.

Mientras la docencia se considere una tarea de segundo orden, no se le reconozca por méritos objetivos, nunca alcanzará el estatus y el prestigio académico-profesional y social que tiene la investigación.

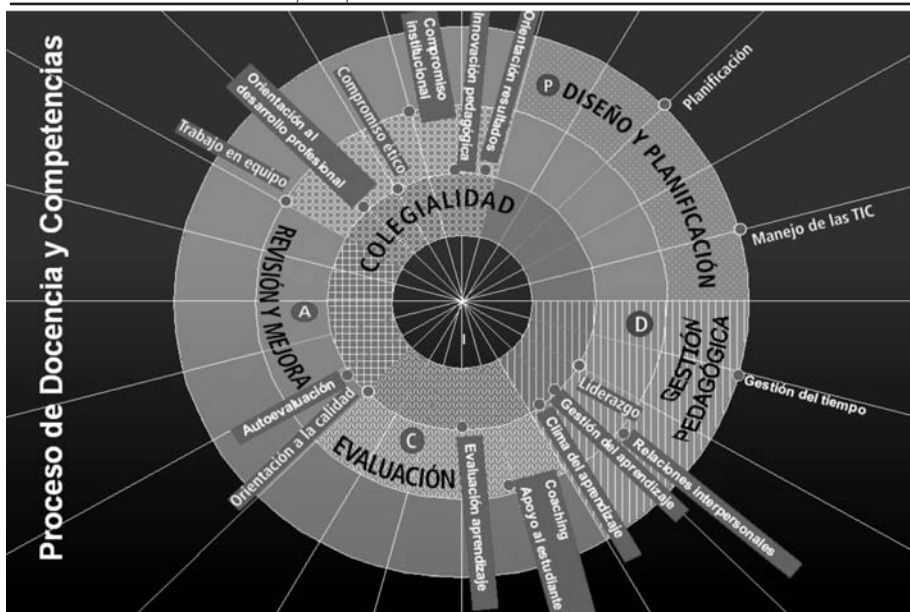
¿Cuáles son las competencias que delimitan la tarea y comportamiento docente en la educación superior actual?

Existe una numerosa bibliografía que analiza el papel que debe desempeñar un profesor en el desarrollo del enfoque europeo, tal como puede verse en Alfaro (2006), Benito, A, Cruz, A. (2005), Perrenoud, P. (2004), Villar Angulo (2004), Villar Angulo y Alegre, O. M (2004), Zabalza (2003).

Las diecisiete competencias definidas en nuestro modelo, conforman un marco de actuación completo aunque es muy posible que sea excesivamente prolijo, y quizás habrá que seleccionar en función de los resultados experimentales las competencias más relevantes y de mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que todas las competencias no tienen el mismo peso ni pueden considerarse de primer orden.

En el Gráfico I se puede ver que existen tres grandes anillos, y cada competencia se sitúa en un determinado anillo. Hemos distinguido en la clasificación de las competencias docentes las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

GRÁFICO I. Proceso de docencia y competencias



Las competencias situadas en el anillo más externo son clasificadas como instrumentales; las competencias situadas en el anillo intermedio son de carácter interpersonal, finalmente, las situadas en el anillo más interno, son las denominadas sistémicas. En el gráfico aparecen las letras del ciclo de calidad de Deming (P, D, C, A) cuyas letras significan P (plan), D (do), hacer, determinar, C (control), y A (act), actuar, modificar, volver a iniciar el proceso con las modificaciones pertinentes. Todas las competencias están vinculadas a uno de estas cuatro fases del ciclo de Deming, excepto las que definen el subproceso de colegialidad, por considerarlo más transversal. Es evidente, que una competencia se aplica en más de una de las fases señaladas, se ha vinculado a cada fase en la que se considera más importante su presencia.

Las diecisiete competencias docentes y su significado se presentan asociadas a cada uno de los subprocesos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje:

■ Subproceso de Planificación

- Planificación: Consiste en definir y organizar los objetivos, contenidos, metodologías, recursos, materiales, sistemas de tutoría y evaluación que, de acuerdo con el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto, -en adelante MFUD- aseguren un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes.

- Manejo de las TIC: Consiste en planificar y organizar la incorporación de las TIC como medio de soporte para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (comunicación de programas y demás previsiones docentes, documentación, desarrollo de clases presenciales, tutoría, seguimiento y orientación), con una estructura pedagógica acorde al MFUD.

■ Subproceso de Gestión Pedagógica

- Gestión del tiempo: Es la capacidad de organizar de forma equilibrada el tiempo de trabajo del estudiante y del propio profesor, en coherencia con las prioridades y estimaciones planificadas, y respondiendo eficientemente a las necesidades del proceso de aprendizaje.
- Liderazgo: Es la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.
- Relaciones interpersonales: Es el comportamiento relacional positivo con los estudiantes a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente, por medios verbales y no-verbales.
- Gestión del aprendizaje: Es el desempeño de la tarea docente a través de la promoción, orientación y seguimiento del aprendizaje utilizando los recursos didácticos y personales con el fin de lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.
- Creación clima favorable al aprendizaje: Consiste en la asunción de un compromiso con el aprendizaje de exigencia, profundidad y calidad del estudio y trabajo de los estudiantes, promoviendo la creación de un clima favorable al mismo.
- Coaching/Apoyo al estudiante: Es el comportamiento docente de apoyo el desarrollo personal y académico del estudiante, mediante el asesoramiento y ayuda con el fin de que encuentre respuesta y recursos para afrontar situaciones de bloqueo o dificultad.

■ Subproceso de Evaluación:

- Evaluación del aprendizaje: Consiste en la comprobación y comunicación del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos en la asignatura, a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.

■ Subproceso de Revisión y Mejora

- Autoevaluación: Comportamiento para comprobar el grado de cumplimiento de la planificación y la adecuación de los recursos, detectando sus deficiencias e introduciendo acciones de mejora.

- Orientación a la calidad: Es el comportamiento para realizar y mantener un trabajo de calidad de acuerdo a las normas y gestionar por procesos utilizando indicadores de calidad para su mejora continua.

■ Subproceso de Colegialidad

- Orientación a resultados: Es el comportamiento encaminado a la consecución de nuevos resultados con éxito en el ámbito académico, incrementando las tasas de permanencia, éxito, rendimiento e inserción laboral.
- Innovación pedagógica: Es la capacidad de crear o modificar algo que supone una novedad y un valor añadido dando respuesta a un problema o desarrollo.
- Compromiso institucional: Implica la identificación con la misión universitaria y la responsabilidad social que ello conlleva, y se expresa en la asunción de un compromiso personal para contribuir en el desarrollo de la misión y visión institucional.
- Compromiso ético: Es el comportamiento coherente en relación con los valores éticos, basado en el respeto de los derechos y obligaciones propios y de los demás, y comprometido con la promoción de los valores del Proyecto universitario.
- Orientación al desarrollo profesional: Es la capacidad de modificar de forma flexible y crítica los esquemas mentales previos a partir de la incorporación continua de nueva información que se utiliza para comprender y transformar la realidad, incrementando el desarrollo personal y profesional.
- Trabajo en equipo: Es la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas áreas y organizaciones.

El establecimiento de dos *labels* de calidad y excelencia docente

El sistema para reconocer la calidad y excelencia docente se basa en dos *labels*¹: el primero denominado de Diseño y planificación certifica la calidad del profesor respecto a la calidad de planificar y elaborar todo lo necesario para llevar a cabo su docencia. Se trata de explicitar todos los elementos del programa y de la guía de aprendizaje (objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, etc.). Este

¹⁾ Agradezco a la profesora Ana García Olalla (de la Unidad Técnica de Innovación y Calidad, UTIC) su trabajo y colaboración en la definición de los estándares de la que es coautora.

label es muy importante, pero perdería su relevancia si se quedase únicamente en el papel y no se llevase a la práctica.

El label 2, denominado Puesta en práctica, es definido como la orientación y promoción del aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, que gestiona todos los elementos definidos en la planificación y los hace efectivos en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LABEL 1: PLANIFICACIÓN	
<p>Este LABEL hace referencia al hecho de asegurar, de acuerdo con el Modelo de Formación de la UD (MFUD), un aprendizaje autónomo y significativo por parte de los estudiantes para el desarrollo de las competencias académico – profesionales que se trabajan en la asignatura o módulo, y para ello se deben definir y organizar los objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, tiempos, recursos materiales, sistemas de tutoría y evaluación, recogiendo y reflejando de forma clara y organizada estos elementos en el Programa público de la asignatura, además de documentando las especificaciones requeridas para su desarrollo en la Guía de Aprendizaje del Estudiante.</p>	
CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar CONTRIBUCIÓN AL PERFIL Y COMPETENCIAS: Contextualiza y justifica la asignatura en función del Perfil académico-profesional de la titulación, y define los resultados esperados del aprendizaje en términos de las Competencias Genéricas y Específicas que se van a desarrollar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. CONTRIBUCIÓN AL PERFIL: Contextualiza y justifica la asignatura describiendo su contribución al Perfil Académico – Profesional de la Titulación. 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS: Selecciona la/s Competencias Genéricas y define el nivel de desarrollo, de acuerdo al MFUD y el Mapa de Competencias de la Titulación. 3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Define las Competencias Específicas que desarrolla la asignatura.
<p>2. Estándar ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y ADECUACIÓN AL ECTS: Diseña una estrategia didáctica coherente con el MFUD y las competencias que se pretende desarrollar; y planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes en términos del ECTS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: Diseña una estrategia didáctica coherente con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje de los estudiantes. 5. ECTS: Planifica la actividad de aprendizaje de los estudiantes exigiendo el cumplimiento de los ECTS asignados a la asignatura. 6. DOCUMENTACIÓN Y RECURSOS: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para el correcto seguimiento de la asignatura.
<p>3. Estándar SISTEMA DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación para la asignatura que define los indicadores de evaluación de las competencias trabajadas, las técnicas que se van a utilizar; y el sistema de calificación que se va a aplicar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. INDICADORES: Formula los indicadores de conducta a partir de los cuales puede obtenerse evidencias relevantes y significativas del logro de las competencias por los estudiantes. 8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: Selecciona las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger la información relativa a los indicadores seleccionados, a lo largo del proceso y al final del mismo. 9. SISTEMA DE CALIFICACIÓN: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final. 10. SEGUIMIENTO Y TUTORÍA: Establece los tiempos, espacios y procedimientos para realizar el seguimiento, la tutoría y orientación del aprendizaje de los estudiantes.

LABEL 2: PUESTA EN PRÁCTICA

Este LABEL hace referencia a orientar y promover el aprendizaje de los estudiantes hacia el logro de un aprendizaje autónomo y significativo, gestionando adecuadamente los métodos de enseñanza, el empleo del tiempo, los recursos materiales y personales, y el seguimiento y evaluación del proceso, a partir de la construcción de un clima y un compromiso con la exigencia, la profundidad y la calidad del trabajo y el aprendizaje.

CRITERIOS	INDICADORES
<p>1. Estándar GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: En coherencia con el MFUD, desempeña la tarea docente gestionando adecuadamente los métodos, tiempos y recursos para promover y lograr un aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. METODOLOGÍA: Utiliza métodos de enseñanza activos y variados, estimulando la implicación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. 2. GESTIÓN DEL TIEMPO: Gestiona bien el tiempo de trabajo de los estudiantes, en coherencia con lo planificado y respondiendo a los imprevistos y necesidades del proceso de aprendizaje. 3. RECURSOS: Utiliza apoyos y recursos didácticos adecuados, variados y suficientes para optimizar el MFUD. 4. TIC: Incorpora las TIC como medio de soporte para los procesos de enseñanza – aprendizaje.
<p>2. Estándar ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES: manifiesta un comportamiento docente de apoyo al desarrollo académico de los estudiantes, mediante la exigencia, el asesoramiento y la ayuda para realizar un aprendizaje profundo y de calidad, y facilitando respuestas y recursos para afrontar las situaciones de dificultad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ORIENTACIÓN: Da orientaciones claras para la realización de trabajos y responde a las dudas que le plantean los estudiantes. 6. SISTEMA TUTORÍA: Tiene establecidos los espacios, tiempos y procedimiento de seguimiento, tutoría y orientación, y lo aplica de forma sistemática.
<p>3. Estándar SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: aplica un sistema de seguimiento y evaluación que le permite comprobar, comunicar y facilitar la mejora del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje a lo largo del proceso y como resultado final del mismo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. INFORMACIÓN: Informa a los estudiantes del sistema de evaluación y de los criterios, de modo que perciban lo que se espera de ellos y cómo van a ser evaluados. 8. TÉCNICAS: Utiliza técnicas e instrumentos variados para realizar la evaluación continua y final del aprendizaje. 9. RETROALIMENTACIÓN: Comparte con los estudiantes la información respecto a la evaluación y sus resultados, dando feedback sobre la marcha de las actividades y los resultados de las mismas.
<p>4. Estándar RESULTADOS Y SATISFACCIÓN: analiza el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados y la satisfacción de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES: Los estudiantes se muestran satisfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. 11. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: Evalúa el grado de consecución de las Competencias Genéricas y Específicas logrado por los estudiantes. 12. RESULTADOS ACADÉMICOS: Los resultados académicos reflejados en las calificaciones finales de los estudiantes se sitúan dentro de los parámetros de rendimiento establecidos en la UD.
<p>5. Estándar REVISIÓN Y MEJORA: busca y mantiene una actuación docente de calidad, de acuerdo con las normas y orientada a la consecución de resultados de éxito en el ámbito académico, detectando puntos fuertes y débiles y proponiendo acciones de mejora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y REVISIÓN: Identifica los puntos fuertes y débiles de su actuación docente y propone objetivos y acciones de mejora. 14. APLICACIÓN DEL PLAN DE MEJORA: Describe el proceso de mejora seguido, así como los cambios y mejoras producidos. 15. DEDICACIÓN ACADÉMICA: justifica el adecuado cumplimiento a las tareas de docencia y formación.

El modelo propuesto trata de vincular el proceso de enseñanza con la formación y desarrollo personal y profesional, que por espacio no describimos en este artículo, además de unir la docencia con su evaluación y reconocimiento, de modo que esta evaluación cumpla con los dos propósitos de perfeccionamiento y mejora del profesorado e igualmente, se cumpla el propósito de rendición de cuentas, y se puedan tomar las decisiones pertinentes respecto a los aspectos de promoción, incentivación y retribución del profesorado.

Consideraciones finales

- Se ve necesaria una reconsideración de la docencia que permita reequilibrarla respecto de la investigación y mejorar su reconocimiento profesional.
- La puesta en práctica de la declaración de Bolonia requiere una modificación de la actuación docente en su concepción y metodologías para lograr los propósitos establecidos.
- Las instituciones universitarias deben establecer unas políticas de calidad que aseguren la calidad docente de su profesorado y pongan en marcha un sistema de garantía interna de calidad.
- El sistema de garantía interna de calidad debe recogerse en un manual en el que se especifique el proceso y asegure los derechos de todos los implicados.
- La evaluación de la calidad y excelencia docente debe medirse con criterios claros y objetivos en los que deben intervenir diferentes fuentes: los estudiantes; los propios profesores (autoevaluación) a través de distintos procedimientos y técnicas (cuestionarios de auto-revisión, portafolio, etc.); los colegas (del mismo curso, del área, etc.); los responsables académicos (directores de departamento, etc.).
- La evaluación de la calidad y excelencia docente debe ofrecer a cada profesor una oportunidad para la mejora de su docencia y su propio desarrollo como profesional (propósito formativo), estableciendo los puntos débiles o aspectos que deben mejorar, y los puntos fuertes o aspectos que han de reforzar.
- Ayudar a la toma de decisiones (reconocer e incentivar la excelencia docente o apartar de la docencia cuando la evaluación negativa sea reiterada).
- Establecer unos estándares que permitan distinguir la docencia mala, buena y excelente y tomar medidas de manera adecuada.

- Desarrollar un enfoque de la calidad y excelencia docente más centrada en el aprendizaje profundo alcanzado por los estudiantes que en la mera actuación docente.
- La calidad y excelencia docente debe, de un modo equilibrado con la investigación, formar parte de un sistema integrado de evaluación, promoción y reconocimiento y desarrollo profesional del profesorado.

Referencias bibliográficas

- ALFARO, I. J. (2006). *Seminarios y talleres*. En MARIO DE MIGUEL DÍAZ (coord.). Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- APARICIO, J. J., TEJEDOR, J. Y SANMARTIN, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- APODACA, P. Y GRAD, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 385-409.
- (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, Vol.30, 6, 723-748.
- APODACA, P. Y GRAO, J. (1997). *Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la Enseñanza Superior*. En P.APODACA Y C. LOBATO (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación (194-205). Barcelona: Laertes.
- APODACA, P. Y LOBATO, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- BENITO, M. (2003). El problema de la definición y selección de posibles indicadores de la calidad docente. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (2), 115-126.
- BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities for the professionate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- BARNETT, R. (Ed.) (2005). *Reshaping the University: New Relationships between research, scholarship and Teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- BREW, A. Y & BOUD, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273
- BREW, A. (2007). Integrating research and teaching. Understanding excellence. In Skelton, A. *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- BUELA-CASAL, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19 (3), 473-482.
- CABRERA, A. F. Y LA NASA, S. (2002). Sobre los métodos de enseñanza en la Universidad y sus efectos. En CLIFFORD ADEMAN ET AL. *Nuevas miradas sobre la Universidad*. Buenos Aires: EDUNTREF
- CENTRA, J. A. (1983). Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- CHIEN, T. K. (2007). Using the learning satisfaction improving model to enhance the teaching quality. *Quality Assurance in Education*, 15 (2), 192-214.
- DE MIGUEL, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. APODAKA Y C. LOBATO (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (53-67). Barcelona: Laertes.
- ENQA (2005). Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: Helsinki.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF-IESALC.
- FREY, P.W., LEONARD, D. W. Y & BEATTY, W. W. (1975). Student Ratings of Instruction: Validation Research. *American Educational Research Journal*, 12, 435-447.
- GAIRÍN, J. (2003). El profesor universitario en el Siglo XXI. En CARLES MONEREO Y JUAN IGNACIO POZO. *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- HALSEY, A. H. (1992). *Decline of doing domination: The British academic profession in the twentieth century*. Oxford: Clarendon.
- HATTIE, J.A. Y MARSH, H.W. (1996). The Relationship Between research and Teaching. AERA. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational research and Teaching, New Cork. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HARVEY, L. (2002). Evaluation for What?. *Teaching in Higher Education*, 7, 245-264.
- HARVEY, L. AND & GREEN, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.

- HATTIE, J. A. Y MARSH, H.W. (1996). The Relationship Between research and Teaching. AERA. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational research and Teaching, *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HILLIER, Y. Y VIELBA, C. (2001). Perceptions of excellence: personal construct of excellence in Teaching and Learning. New York: Institute for Teaching and Learning Annual Conference.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). Docencia e investigación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301. Recuperado el 11 de septiembre 2000, de Higher Education in Europe, 1, 25-52. <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsl-d-publications/isltp-ramsdem.cfm> obtenida el 11 de septiembre de 2005.
- MARCELLÁN, F. (2006). *Indicadores de excelencia en Educación Superior*. EN M. A. SANCHO GARGALLO Y M. DE ESTEBAN VILLAR (dirs.). Evaluación e innovación en el sistema educativo. (251-272) Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- MARSH, H.W. (1982). SEEQ: A Reliable Valid and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British journal of Educational Psychology*, 52, 7-95.
- (1984). Students' Evaluations of university Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Bias and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MARTIN, E., TRIGWELL, K., PROSSER, M. & RAMSDEN, P. (2003). Variation in the Experience of Leadership of Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 28 (3), 247-259.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑOZ, J. L. (2006). Perspectivas jurídicas en las nuevas políticas universitarias: autonomía y gobierno de las universidades. En M. A. SANCHO GARGALLO Y M. DE ESTEBAN VILLAR (dirs.). *Evaluación e innovación en el sistema educativo*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- MARSH, H.W. (1982). SEEQ: A Reliable Valid and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British journal of Educational Psychology*, 52, 7-95.
- MARSH, H.W. (1984). Students Evaluations of university Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Bias and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 7-34.
- MARTON, F. Y SÁLJÖ, R. (1976a).: On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- (1976b).: On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127..
- MICHAVIDA, F. Y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.
- MICHAVIDA, F. Y ZAMORANO, S. (2006). La acreditación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En A. GIRÓ ROCA (Ed.). *La Educación Superior en el Mundo 2007* (246-259). Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- MORALES, P. (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajos en grupo*. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE de la Universidad de Deusto.
- (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Ciudad de Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- MORALES, P. (2002). *¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior?* En J. C. TORRES (eds.), *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica* (19-99). Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE.
- NEUMAN, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher education*, 23, 159-171.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PILLEMER, D.B. (1991). One-Versus Two- Tailed Hipótesis Tests in Contemporary Educational Research. *Educational Researcher*, 20 (9) 13-17.
- PROSSER, M., RAMSDEN, P., TRIGWELL, K. Y MARTIN. E. (2003). Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 37-48.
- PULIDO, A. (2002). *Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora: Planteamiento y Experimentación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RAMSDEN, P. (1990). *Report to the Higher Education Performance Indicators Project on the Course Experience Questionnaire Trial*. Wollongong, NSW: Centre for Technology and Social Change.
- (1991). A Performance Indicators of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.

- (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- (1994). *Using research on student learning to enhance educational quality*.
- RAMSDEN, P. & MARTIN, E. (1996). Recognition of good university teaching: Policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 3, 299-316.
- RAMSDEN, P., PROSSER, M., TRIGWELL, K. & MARTIN, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- RUÉ, J. (2004). La Convergencia Europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 39-59.
- SKELTON, A. (2007). *Internacional Perspectivas on Teaching Excellence in Higher Education. Improving knowledge and practice*. London: Routledge.
- STANLEY, J.C. (1990). A Slice of Advice. *Educational Researcher*, 21 (8), 25-26.
- TASK FORCE ON TEACHING AND CAREER DEVELOPMENT. (2007). *A Compact to enhance teaching and learning at Harvard. (Proposed by the task Force on Teaching and Career Development to the Faculty of Arts and Sciences)*. Boston Harvard University.
- TEJEDOR, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo. Las Palmas de Gran Canaria.
- TEJEDOR, F.J., JATO, E. Y MIÑGUEZ, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M., MARTIN, E & RAMSDEN, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 251-264.
- VILLA, A. (1989). *Cuestionario Evaluación Profesor Universitario*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- (1994). *Evaluación Docencia Universitaria*. (EDU). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A. Y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor: Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILLA, A. Y RUIZ, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 21-27.
- VILLA, A. Y VILLARDÓN, L. (1996). Evaluación docente a través de los alumnos. *Jornadas de Pedagogía Universitaria*. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva, 18-20 de abril.
- VILLAR ANGULO. L. M. (COORD.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

VILLAR ANGULO, L. M. Y ALEGRE, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

VLASCEANU, L. AND VOICU, B. (2006). Implementation of the Bologna Objectives in a simple of european Private Higher Education Institutions: Outcomes of a Survey. *Higher Education in Europe*, 31 (1), 25-52.

ZABALZA, M.A. (2000). El Papel de los Departamentos Universitarios en la Mejora de la Calidad de la Docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

— (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo*. Madrid: Narcea.

Dirección de contacto: Aurelio Villa. Universidad de Deusto. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Avenida de las Universidades, 24. 48007, Bilbao, Bizkaia, España.

E-mail: avilla@rector.deusto.es

Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes

Learning and teaching in a context of change in the university. The promotion of Teaching Team

Miquel Martínez Martín

Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Teoria i Història de l'Educació. Barcelona, España

Manel Viader Junyent

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. Dpto. Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Barcelona, España

Resumen

El proceso de construcción del EEES supone una oportunidad para revisar algunas de las cuestiones clave que afectan al sentido y misión de la universidad en el principio del siglo XXI. Se propone entender este proceso como un proceso que comporta cambios cualitativos que afectan al propio concepto de empleabilidad que orienta en parte la reforma, a la noción de competencia, a las condiciones que regulan la toma de decisiones académicas que afectan al diseño, planificación e implementación de los estudios en cada titulación, y a la propia cultura docente y laboral del profesorado universitario y del personal técnico al servicio de la docencia.

El cambio de cultura docente y la renovación docente a la que hacemos referencia no puede enmarcarse en la perspectiva de dar respuesta sólo a las exigencias normativas y formales del cambio que supone la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados. Debe afectar a los procesos de docencia y aprendizaje.

Se considera la promoción de equipos docentes como factor de cambio de la cultura docente al generar un espacio para el análisis de las cuestiones antes mencionadas en el contexto de cada titulación de acuerdo con las necesidades de la universidad en la sociedad actual

y para una planificación docente compartida. La promoción de equipos docentes debe procurar un doble objetivo: mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes y ser un factor de cambio de la cultura laboral del profesorado y del personal al servicio de la docencia.

Palabras clave: Equipo docente, Docencia y aprendizaje, Educación Superior Grado y postgrado, Competencia, Empleabilidad, Nivel de formación.

Abstract

Reflections on learning and teaching in the current university context; the promotion of teaching teams.

The process of building the EHEA provides an opportunity to review some of the key issues affecting the role and mission of the university at the beginning of the 21st century. This process is addressed as one which involves qualitative changes that affect the very concept of employability by which the reform is, in part, oriented. They also influence the notion of competency, the conditions which regulate academic decision-making regarding the design, planning and implementation of studies in every degree course, and the teaching and working culture of university teachers and technical staff at the service of education.

The change in teaching culture and the teaching renewal to which we refer cannot be seen from the perspective of providing a response solely to the regulatory and formal demands of changes resulting from implementation of the new graduate and masters degrees. It must also affect the teaching and learning processes.

The promotion of teaching teams is considered a factor of change in teaching culture because it generates a space for analysis of the aforementioned issues in the context of each degree course and in line with the university's needs in today's society, as well as creating an area for shared teaching planning. The promotion of teaching teams must seek a two-fold objective: to improve the quality of teaching and student learning, and to be a factor of change in the working culture of teachers and other staff at the service of education.

Key words: Teaching Team, Teaching and Learning, Higher Education, Degree and Master, Competency, Employability, Training Level.

El aprendizaje en la universidad y su relevancia para el mundo laboral. Diferentes acepciones del término empleabilidad y su relación con los niveles de formación

La declaración de Bolonia pone énfasis en el concepto de empleabilidad para los distintos niveles de titulación y, específicamente, en lo referente a los títulos de grado indica que deben ser «relevantes para el mercado laboral». Conviene no olvidar, en relación con esta cuestión, que en el fondo y en el principio del llamado proceso de Bolonia se encuentra una preocupación por la escasa aportación de las universidades a la productividad de Europa, a lo cual deben añadirse otros elementos importantes para el análisis. En el caso de España, es necesario citar la aún hoy escasa valoración social de los estudios de formación profesional, con todo lo que ello conlleva en cuanto a presión hacia el sistema universitario y a una cierta dificultad para definir adecuadamente la relación de los distintos niveles formativos con las diferentes modalidades de ocupabilidad.

La referencia a conceptos como «relevancia para el mercado laboral» o «empleabilidad» es ciertamente compleja puesto que, más allá de un sentido general fácilmente compartible, no es sencillo atribuir a estas ideas un significado unívoco o perfectamente establecido. En el caso de las nuevas titulaciones universitarias de grado, cabe entender en principio que la obtención de un título de este nivel podría ser significativo en relación con alguno o algunos de los siguientes aspectos:

- Como condición necesaria y suficiente para la incorporación a un puesto de trabajo dentro del ámbito relacionado con la titulación, sin que ello implique necesariamente el ejercicio integral de todas las competencias profesionales que configuran o definen una determinada profesión.
- Como condición suficiente para acceder a puestos de trabajo para los cuales sea exigible la posesión de un título universitario, sin que deban relacionarse necesariamente con el ámbito de estudios realizado.
- Como condición para la movilidad y la promoción en el mercado laboral a lo largo de la vida.
- Como condición para acceder a estudios de máster que permitan acceder a un nivel de especialización superior y el subsiguiente acceso a determinados puestos de trabajo. En este caso el título de grado es «potencialmente relevante» para el mercado laboral, aunque pueda no serlo de forma directa.

- Como condición para el inicio de una práctica profesional normalmente de carácter supervisado, que permita obtener las competencias necesarias para un ejercicio profesional más avanzado.

Lo anterior pone de manifiesto la posibilidad –seguramente la necesidad– de plantear titulaciones de grado –o bien itinerarios específicos dentro de ellas– con objetivos diferentes en cuanto a la adquisición de competencias de carácter profesional y también en otros aspectos. En consecuencia, debería matizarse muy seriamente la idea de la necesidad de una semejanza más o menos radical entre el conjunto de titulaciones de grado que puedan plantear las universidades. Probablemente sería más adecuado contemplar las diferentes acepciones señaladas en relación a la relevancia para el mercado laboral y en función del modelo formativo de cada universidad, de la tipología de estudiantes y de la idiosincrasia de cada titulación establecer los objetivos y competencias de cada título. La actual sociedad de la información, la diversidad y el aprendizaje continuo, requiere una universidad que comprenda también su tarea en clave de formación continua y atenta a la diversidad.

Además la cuestión de la relevancia de los títulos de grado para el mercado laboral no puede plantearse de forma aislada, sino en el contexto de un marco de titulaciones que incluye también el nivel de postgrado y que debe tener en consideración si existen o no otras posibilidades de formación profesional en el conjunto global de la educación superior, formación que, desgraciadamente, escasea en nuestro país.

En este sentido, cabe plantearse, por ejemplo, la posibilidad de potenciar titulaciones cortas que lleven asociada una dimensión ocupacional muy directa y específica. Esto significaría promover titulaciones de ciclo corto de educación superior diferenciadas de los grados universitarios e identificables claramente por su relevancia para el mercado laboral en alguno de los sentidos más limitativos que se indicaban anteriormente. Estas ofertas formativas, vinculadas actualmente en gran parte a los ciclos formativos de grado superior, gozan de escasa tradición en nuestro país y por su gran potencialidad deberían ser objeto de especial atención y potenciación al menos desde las siguientes perspectivas:

- Participación en la docencia de profesionales, de profesorado universitario y no universitario.
- Potenciación de instituciones específicas de educación superior dirigidas a la formación de técnicos superiores y especialistas.

- Planteamiento de este tipo de estudios de acuerdo con las especificaciones del marco europeo de calificaciones, en relación con el cual podrían vincularse principalmente con su nivel 5.
- La obtención de estos títulos debería llevar aparejada la posibilidad de reconocimiento de créditos en futuros estudios universitarios de grado.
- Sistemas de acceso análogos a los propios de la educación universitaria.

Aunque algunos de estos elementos se vienen desarrollando ya desde hace tiempo, existe un margen importante para la potenciación de este tipo de medidas y de otras tendentes a situar inequívocamente este tipo de formación en el contexto de la educación superior. Esto significaría también emprender los cambios necesarios para que las competencias relativas a este tipo de enseñanzas se ubiquen en un ámbito de decisión política propio del conjunto de la educación superior, sea o no universitaria. Lo que se plantea, en definitiva, es la posibilidad e interés de establecer espacios de aprendizaje y modelos formativos propios para estudios profesionalizadores de ciclo corto en el marco de la educación superior.

En lo referente específicamente a las titulaciones de grado, y teniendo en cuenta algunas de las consideraciones realizadas hasta el momento, se hace necesario analizar la diversidad de posibilidades que pueden plantearse en función de los distintos ámbitos disciplinares y de las posibilidades de actuación en cada uno de ellos. Como idea general cabe pensar en la concreción en cada caso del significado del término «relevancia para el mercado laboral», distinguiendo claramente la idea genérica de ocupabilidad de lo que sería el ejercicio pleno de una determinada profesión. La ocupabilidad de los graduados puede entenderse como capacitación para el desarrollo de determinadas actividades pero, sobre todo, como potencial para desarrollar, tras una formación complementaria o a través de una actividad laboral supervisada, la posibilidad de un ejercicio profesional autónomo. En este sentido, podemos distinguir entre ocupabilidad general, ocupabilidad en un campo específico y el proceso de profesionalización, el cual implica la acumulación de experiencia profesional, formación adicional y un cierto nivel de maduración personal. La idea de profesión implica la existencia de un conjunto de competencias profesionales, entendidas como conocimientos y habilidades de las personas para el ejercicio de la profesión, y de atribuciones profesionales, ya sean reguladas por ley, delimitadas por actuación de los colegios profesionales o consolidadas por la práctica profesional dominante.

En cualquier caso, la diversidad de posibles planteamientos de las titulaciones de grado y su también diversa relación con la idea de empleabilidad deja abierta la

posibilidad de plantear títulos de grado sin una perspectiva específica o directa de inserción laboral, como fundamentación necesaria para el acceso a determinados tipos de máster u otras posibilidades, que en todo caso deberían ser analizadas detenidamente para evitar una desvirtuación general del proceso de convergencia hacia el EEES.

Debe remarcar, por otro lado, la relación de muchos de los puntos que se vienen comentando con el nivel de flexibilidad que pueda obtenerse en la articulación de los títulos de grado de acuerdo con la legislación vigente. Aún aceptando las dificultades que ello implicaría, un marco legal que permitiera la existencia de titulaciones de grado de duración distinta -tres o cuatro años, es decir 180 y 240 créditos ECTS- ofrecería un margen de actuación muy interesante y la posibilidad de conseguir una mayor adaptación a las diferentes casuísticas.

En una línea parecida, en relación a los estudios de grado resulta también pertinente hacer referencia, aunque sea brevemente, al problema del acceso de los nuevos estudiantes. Éste es un problema de contexto muy importante, puesto que el planteamiento de los objetivos y perspectivas de cada titulación depende de forma significativa de la tipología de estudiantes a los cuales vaya dirigida. En este sentido parece necesario avanzar en la línea de una implicación más directa de las universidades en los criterios de acceso, más aún teniendo en cuenta el cambio fundamental que está representando la creciente presencia de estudiantes procedentes de distintos países, con sistemas de acceso a la enseñanza superior también diferentes.

Formación para una profesión y «formación integral». El nivel de formación universitaria

Al analizar el tema de la empleabilidad en el ámbito universitario se plantea, en algunas ocasiones, una posible dicotomía entre lo que sería una visión profesionalizadora y lo que se denomina a veces «formación integral». Esta cuestión se plantea frecuentemente en relación con el papel que las necesidades de la sociedad y del sistema económico deben jugar en el momento de establecer los objetivos de la formación superior y el perfil de los futuros titulados.

Existen en cuanto a este punto ciertas afirmaciones o creencias más o menos explícitas que deberían ser objeto de reflexión: la identificación simplista entre sociedad y empresa, por un lado, y por otro, la suposición de que las demandas del ámbito

empresarial se dirigen prioritariamente hacia un tipo de titulado alejado de los parámetros críticos y de iniciativa que deberían caracterizar la formación universitaria. Es posible que esto sea cierto en algunos casos o en relación con determinados niveles formativos, pero también lo es que el capital humano que necesitan nuestras sociedades para su desarrollo, y en particular las demandas de los sectores económicos más dinámicos, no coinciden ni mucho menos con esta perspectiva. Cuando se pregunta al empresariado de los sectores más dinámicos sobre sus necesidades y los perfiles formativos que son de mayor interés, sus respuestas son bastante inequívocas y no van precisamente en la línea de la falta de iniciativa o de la simple aplicación de conocimientos técnicos –pueden repasarse, por ejemplo, las encuestas del proyecto Tuning, o los resultados de los estudios realizados por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, por citar dos ejemplos significativos–. Obviamente, cuestión distinta es el proceso de adquisición de las competencias necesarias para hacer frente a esta demanda y el hecho de que una titulación universitaria de grado no sea suficiente para ello.

En definitiva, la universidad debe ofrecer a la sociedad titulados con una visión comprensiva de los fenómenos, capaces de analizarlos y de reconocer los problemas básicos y también de trabajar cooperativamente en la resolución de dichos problemas desde una perspectiva que en muchos casos debe ser multidisciplinar, con capacidad de incluir modos de razonamiento propios del contexto de la investigación y también de actualizar sus conocimientos para el adecuado desarrollo de sus actividades profesionales.

El sentido de la universidad, el valor añadido que debe aportar a la formación de sus futuros titulados, profesionales y ciudadanos, su función y contribución en la formación y desarrollo de la población y de la sociedad en general no puede formularse y aún menos plantearse en términos que se refieren sólo a algunas de las dimensiones de tal desarrollo. El nivel de formación que la universidad debe perseguir en el grado y después en el postgrado debe permitir que el titulado sea capaz de plantearse preguntas, seleccionar y organizar información, expresarla adecuadamente, analizar datos y extraer conclusiones y no sólo relacionadas con su futuro ámbito profesional. Debe promover disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y también como miembro de una ciudadanía activa, (Martínez y Payà, 2007). Por esta razón conviene insistir en la necesidad de no reducir los objetivos formativos a competencias específicas orientadas únicamente al desempeño profesional e insistir en que las actividades de docencia y aprendizaje en la universidad deben reunir algunas condiciones. Entre otras, las siguientes: los contenidos y recursos

procedimentales deben ser seleccionados por su potencia estratégica y ofrecer claves interpretativas para una buena comprensión crítica; la actividad docente y de aprendizaje debe favorecer el desarrollo de estrategias para la construcción científica del conocimiento y valorar el rigor metodológico y el saber contrastado y fiable; debe promover aprendizaje autónomo en el estudiante y desarrollar situaciones de aprendizaje cooperativo y colaborativo que fomenten la perseverancia en la tarea de estudiar, comprender e investigar así como el interés por la autoformación en el futuro titulado.

Solamente una palabras finales referidas al nivel formativo de postgrado, y muy especialmente a las titulaciones de máster. Como es sabido, el objetivo central de las titulaciones de postgrado es el de ofrecer formación especializada dirigida principalmente al ámbito profesional y al de la investigación.

Desde la perspectiva de la empleabilidad y del desarrollo profesional, las titulaciones de máster deberían evitar una separación radical entre la perspectiva puramente profesional y la de investigación. Del mismo modo que en el nivel de grado es importante introducir determinados elementos de razonamiento y habilidades relacionadas con la actividad investigadora, en el nivel de máster estos aspectos deben ser potenciados con el fin de posibilitar una actividad profesional original e innovadora. Del mismo modo, los estudios de doctorado no deberían plantearse sin una necesaria relación con referentes profesionales que puedan beneficiarse directamente de las competencias investigadoras que obtenga el futuro doctor, todo ello como elemento potenciador del trabajo de investigación que se realiza en el ámbito empresarial, todavía claramente insuficiente en nuestro país. Desde una perspectiva avanzada, las sinergias entre las perspectivas profesionales y de investigación constituyen un elemento indispensable para conseguir una deseable convergencia entre la investigación aplicada/tecnológica y la dimensión de investigación y desarrollo a llevar a cabo en la empresa.

Abundando en la cuestión anterior parece fundamental, en relación con los estudios de postgrado, la necesidad de un planteamiento caracterizado al mismo tiempo por su flexibilidad y por su carácter integral. Esto no se refiere únicamente a las indicaciones ya realizadas sobre las sinergias entre las perspectivas profesionales y de investigación, sino también a la tendencia a unificar el concepto de máster sin una distinción radical entre los programas «universitarios» u «oficiales» y los títulos propios de las universidades. Esto se refiere únicamente a titulaciones de máster, sin que signifique en absoluto que no deban existir otros títulos de postgrado que hagan posible el aprendizaje a lo largo de la vida –cursos cortos, desarrollo profesional específico, formación corporativa, etc.

En lo referente a los títulos de máster, la distinción fundamental se establecería –como ocurre en otros países europeos– entre títulos con o sin subvención pública y, de modo añadido, entre títulos que ofrecen o no acceso directo al doctorado. Pero más allá de estos aspectos, sin duda importantes, probablemente sería acertado un planteamiento basado en una mayor coordinación de la oferta formativa de nivel máster y en el establecimiento de criterios mínimos de aproximación de los títulos propios de este nivel a los parámetros europeos, todo ello en un marco de flexibilidad que probablemente podría concretarse, entre otras posibles fórmulas, en una modularización de este nivel formativo. Esto permitiría el establecimiento de itinerarios diversificados, algo que tiene una lógica bastante evidente en este nivel de estudios.

Docencia y aprendizaje de competencias

El término competencia ha generado en las últimas décadas un cambio cualitativo en la forma de entender el aprendizaje humano en general. Al referirnos a aprendizaje y desarrollo de competencias, el propio concepto de aprendizaje se amplía y la reflexión sobre el mismo adquiere una nueva dimensión, más sistémica y holística. Este cambio permite concebir los objetivos de la docencia de forma más dinámica y completa.

Las competencias no se aprenden de igual forma que los conocimientos, las destrezas y habilidades o las actitudes. Las competencias movilizan estos recursos, integrándolos y orquestándolos de forma pertinente en una situación singular. Las competencias se expresan mediante comportamientos complejos y se aprenden mediante la formación y en la práctica cotidiana.

Un modelo de docencia y aprendizaje centrado en el logro de competencias no pretende sólo que la persona sepa sobre determinados ámbitos temáticos. Obviamente conviene que se interese y se interese por el saber, pero sobre todo conviene que también sepa implicarse en el mundo en el que vive, sepa comprometerse en proyectos y sepa atreverse a cambiarlo y transformarlo. Ésta es la razón por la que no podemos reducir las propuestas de formación universitaria a la formulación de un conjunto de objetivos, a la selección de un conjunto de contenidos de aprendizaje informativos y conceptuales, procedimentales y actitudinales y al diseño de un conjunto de situaciones de aprendizaje y docencia centrados en su enseñanza. Además de

todo lo anterior, tales propuestas deben garantizar aprendizajes en el estudiante. Deben ser propuestas que centren su interés en el aprendizaje del estudiante expresable en términos de procesos y resultados y no sólo en la formulación de objetivos docentes por parte del profesorado.

Para ello, los modelos formativos deberían reunir dos condiciones básicas: la primera, que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante, la segunda, que el estudiante no sólo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales y la tercera, sin la que es imposible atender las dos primeras, que el profesorado adquiera conciencia de que en este modelo formativo su función es más importante y clave que en los modelos de formación enciclopédica y fundamentalmente expositivos.

Sin embargo, el término *competencia* es utilizado a veces de forma reduccionista, simplificando su auténtico sentido y generando una percepción simple sobre lo que debe ser el aprendizaje en la universidad, que de ser real puede conducir la formación universitaria a una pérdida de rigor y nivel notables. Son usos que identifican un modelo centrado en el aprendizaje de competencias con un modelo centrado en el aprendizaje de conocimientos y habilidades seleccionados por su carácter instrumental y orientado a la aplicación inmediata y, en general, en función de las necesidades del mercado laboral a corto o, como mucho, medio plazo. Es un modelo que afirma la dependencia de la universidad y de la formación universitaria del mundo de la ocupación laboral y de las necesidades de las empresas y organizaciones que emplean a los titulados universitarios. Es un modelo que, con la excusa de que todos los conocimientos existentes no pueden aprenderse, cosa que es cierta, sostiene que sólo conviene aprender aquellos que son útiles y define la utilidad en función del corto plazo y sólo de las necesidades productivas de la sociedad. Es un modelo que reduce la misión de la universidad a la mera formación de profesionales para el mercado de hoy y que ignora la potencia estratégica del aprendizaje de muchos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que a pesar de su escasa aplicabilidad son saberes necesarios y condiciones para saber movilizar recursos cognitivos en situaciones reales y para abordar y resolver satisfactoriamente situaciones complejas.

Es necesario promover una acepción del término *competencia* más compleja y completa, que sostiene que es imposible movilizar recursos cognitivos de forma satisfactoria -es decir, ser competente- si éstos no se han aprendido y construido por parte del estudiante. Y es que no es posible movilizar aquello que no hemos aprendido. Y para ello la función del profesorado es clave, no sólo como promotor de tales

aprendizajes sino como docente y transmisor de contenidos. Un modelo de formación centrado en el aprendizaje de competencias no es un modelo de formación universitario si selecciona los contenidos que van a aprender sólo en función de su carácter aplicado. Y tampoco es un modelo de formación universitario si se limita a la transmisión de contenidos al margen de su potencial estratégico y de la relevancia laboral que la titulación en concreto pretenda atender en función de la consideración que apuntábamos en el primer apartado sobre la empleabilidad. Conviene profundizar de acuerdo con Martínez y Hoyos (2006) en la acepción de competencia que la asocia con facultad, capacidad, potencialidad, potencia, habilidad, virtud, ser capaz de... y que permite expresarlas como disposiciones orientadas a la acción ante situaciones complejas que requieren: formación densa en contenidos, aprendizaje de contenidos que generen pensamiento estratégico e intencionalidad y recursos que permitan su integración y movilización.

Lo que proponemos no consiste sólo en un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni en seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos. Proponemos una forma diferente de abordar los procesos de docencia y aprendizaje en el que la mirada del profesorado no se centre en lo que cree que debe enseñar, sino en los resultados de aprendizaje que pretende lograr en sus estudiantes y, en función de éstos, en lo que cree que es más conveniente enseñar. Es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo. Es un cambio que requiere más dedicación, más tiempo docente del profesorado y consecuentemente más reconocimiento a su dedicación docente en el marco de su tiempo académico: docencia, investigación y servicio a la institución.

La organización y toma de decisiones académicas

Pero para avanzar en el cambio central que debe permitir abordar los procesos de docencia y aprendizaje son precisos otros tipos de cambios de carácter más organizativo.

Resulta evidente que el impulso y desarrollo adecuado de los cambios que supone el actual proceso de estructuración del EEES implica modificaciones significativas

de los procesos académicos más habituales y cambios organizativos más o menos importantes. Todo ello plantea de forma inmediata el tema de la toma de decisiones académicas, pero también la cuestión del establecimiento de marcos conceptuales, organizativos y procedimentales coherentes que faciliten el desarrollo e implantación de los cambios que deben llevarse a cabo.

Un primer ejemplo de esta cuestión puede referirse a la necesidad de establecer mapas de titulaciones coherentes y adaptadas a los parámetros europeos. Resulta crucial introducir determinados elementos que hagan posible dicho objetivo. Esto no se refiere únicamente a cuestiones más o menos evidentes como sería la necesidad de amplios procesos de consulta con interlocutores académicos, sociales y profesionales, sino a otras ideas clave como pueden ser las siguientes:

- El diseño y el despliegue posterior de una titulación no deben ni pueden ser procesos independientes. El diseño de un título debe incorporar el correspondiente análisis organizativo y metodológico, destinado a conseguir que la implantación de las actividades de docencia y aprendizaje y del conjunto de los procesos académicos relacionados sea coherente con los objetivos de la propia titulación.
- La introducción de criterios de calidad evaluables y, muy especialmente, de sistemas de garantía de calidad dirigidos al conjunto de elementos centrales y de contexto del desarrollo de la titulación. Esto se refiere a aspectos tan diversos como la garantía de calidad de los programas formativos, la valoración de los objetivos de rendimiento académico previa su adecuada definición, la gestión de la movilidad, la inserción laboral en los distintos niveles de estudios, los planes de acción tutorial, la selección y formación del profesorado, etc.
- El desplazamiento del centro de gravedad del diseño de las titulaciones desde la preocupación casi exclusiva respecto a determinadas características de los planes de estudio (en particular la distribución de créditos) en favor de un análisis de los objetivos que han de conseguir, lo cual implica una valoración en términos de outputs a partir de referentes europeos evidentes como es el marco europeo de cualificaciones, tal y como se ha mencionado anteriormente.
- Desde un punto procedimental, la necesidad de definir el grado de autonomía de los promotores de nuevas titulaciones y, en relación con ello, determinar el nivel de uniformidad, profundidad y alcance de los criterios establecidos de forma central por la Universidad. Asimismo, es fundamental establecer el «valor añadido» que representan cada uno de los niveles de aprobación de los programas.

Otro ejemplo muy significativo radicaría en la necesidad de introducir cambios metodológicos en los procesos de docencia y aprendizaje, incluyendo las modalidades

de evaluación. Sin entrar en ningún nivel de profundización en este tema, que sin duda merecería un análisis muy amplio, resulta evidente la necesidad de introducir elementos de coordinación entre e intra-materias muy superiores a los actualmente existentes, de impulsar actuaciones muy significativas en el campo de la formación del profesorado -incluyendo la promoción de debates en profundidad que impidan la repetición de errores cometidos en otros contextos educativos y permitan el mantenimiento de las características diferenciales de la docencia universitaria-, de emprender modificaciones estructurales de los propios espacios físicos de docencia, de intensificar las actuaciones relativas al establecimiento de planes integrales de acción tutorial, etc. Resulta casi innecesario decir que todo ello implica un esfuerzo muy importante que afecta al conjunto de la organización universitaria y que no podrá llevarse a cabo sin promover cambios culturales y organizativos significativos.

En este sentido, es importante remarcar que existen en las instituciones universitarias elementos estructurales y funcionales que dificultan gravemente la concreción práctica de muchos de los elementos de cambio que son necesarios. Uno de los más importantes es sin duda la estructura considerablemente compartimentada de nuestras universidades, resultado previsible de una aplicación poco adecuada de una idea inicialmente muy positiva como era la de área de conocimiento. La perspectiva entre defensiva y expansiva de los distintos ámbitos -o sub-ámbitos- de conocimiento se ha traducido en cuestiones como son una proliferación no siempre bien ordenada de departamentos u otras unidades, la asignación de perfiles y subperfiles extremadamente específicos para algunas plazas de profesorado, la escasa comunicación que se produce frecuentemente entre e incluso intra-materias, tanto a nivel conceptual como de organización de actividades formativas, etc. Todo ello dificulta de forma considerable el establecimiento de las sinergias necesarias para llevar adelante determinados cambios. De hecho, uno de los retos fundamentales de nuestras universidades es actualmente el de conseguir una promoción y gestión adecuada de la transversalidad, algo que está muy lejos de conseguirse.

Un estudio más o menos pormenorizado de distintos sistemas universitarios muestra la existencia de tendencias diversas en lo que se refiere a la organización académica. Asumiendo la existencia de posibles excepciones, en el contexto español y también en otros países las universidades más «tradicionales» muestran una estructura bastante atomizada en la cual las unidades académicas básicas, son frecuentemente muy numerosas y con denominaciones no coincidentes entre las distintas universidades. La presencia de un número amplio de departamentos se interpreta habitualmente como el resultado de un proceso acumulativo de diferenciación progresiva

impulsado por una fuerte especialización en un contexto en el cual el conocimiento se ha desarrollado sobre todo desde una perspectiva muy disciplinar. Por el contrario, algunas universidades más «modernas» o nuevas tienden a mostrar un número inferior de unidades académicas básicas e introducen distintas estructuras de orden superior.

La necesidad de reducir el nivel de atomización del conocimiento en el marco de la organización académica y la promoción de actividades formativas y de investigación de carácter transversal o multidisciplinar se ve impulsada de forma importante como consecuencia, entre otros factores, del creciente contacto de las universidades con su entorno económico, social y profesional y las consiguientes demandas que de ello se derivan. Se puede señalar, de forma simplificada -y, por tanto, no totalmente exacta- que el conocimiento «tradicional», generado en un marco cognitivo y disciplinar, se ve duramente desafiado -aunque no substituído o eliminado- por un conocimiento creado en un contexto más transdisciplinar y crecientemente vinculado a los problemas y necesidades que provienen del entorno.

Una última idea clave para avanzar adecuadamente es la de definir y ubicar correctamente los distintos ámbitos de decisión. Aunque es un principio fácil de asumir desde un punto de vista teórico, las dificultades prácticas pueden ser importantes. Puede plantearse a este respecto un ejemplo muy ilustrativo: de acuerdo con el principio expuesto, deberían separarse claramente y con reglas muy claras las instancias de decisión que intervienen en el diseño de los programas formativos y las que definen las políticas y las decisiones concretas respecto a los recursos humanos y materiales necesarios, con el fin de asegurar que los elementos de decisión que se planteen en cada uno de dichos ámbitos sean adecuados. En términos muchos más claros, el diseño de una titulación debe venir marcado por unos objetivos y un planteamiento dirigidos a ofrecer a los futuros titulados unas determinadas competencias que les permitan un desarrollo profesional, la inserción en los circuitos de la investigación, una formación disciplinar significativa, etc., independientemente de que las consecuencias que ese diseño tenga en términos de la mayor o menor potenciación de la presencia de determinadas áreas de conocimiento, líneas de investigación o cualquier otro elemento. La consecución de un objetivo como éste implica la determinación de los ámbitos de decisión correspondientes, en un contexto más general en el cual es necesaria una reflexión muy detenida respecto de las posibilidades de simplificación de niveles en la estructura universitaria, de las competencias a asumir por cada uno de ellos y también de los criterios para determinar cuáles deben ser las características y las dimensiones de las unidades académicas básicas, es decir, de las unidades mínimas con existencia física, administrativa y académica.

Los cambios formales y organizativos y los cambios en la cultura docente

A pesar de su importancia, los cambios que acompañan el proceso de convergencia europea en materia de educación superior y de estructuración del EEES no son sólo normativos, estructurales o relativos a los procesos de toma de decisiones y de gobernabilidad académica de las universidades. Así, por ejemplo, y entre otros, pueden identificarse cambios que muestran: una creciente preocupación de las universidades en relación con la mejora de la calidad de su docencia; una decidida apuesta por la integración de tecnologías al servicio del aprendizaje, la documentación y la comunicación; una progresiva consideración de los procesos formativos que tienen lugar en la universidad como una parte del proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida para el que también debe prepararse; un interés cada vez más notable por la formación continua de sus titulados e incluso de la población en general; una variedad cada vez más plural de estudiantes, no sólo en función del rendimiento en sus estudios previos y edad, sino también en función de si poseen o no experiencia laboral, de si son segundas titulaciones y cada vez más en función de su procedencia cultural.

Estos cambios y los factores que los generan están planteando nuevas cuestiones a los responsables de las universidades que procuran darles respuesta. Pero no siempre la respuesta es del todo eficiente. Nos referiremos de forma breve a dos de estas cuestiones. Uno de los aspectos que está generando más desencanto entre el profesorado –en especial preocupa el que genera entre el profesorado interesado en la mejora de la docencia– es el exceso de burocracia que está acompañando sin justificación entendible tanto al proceso de convergencia como a la lógica y deseable preocupación por la calidad en las universidades. Corremos el peligro de confundir la forma con el fondo de la cuestión y además de estar colaborando, aunque no sea nuestra intención, en una producción exagerada de protocolos, autoinformes, y documentos justificativos de la realidad que, lejos de contribuir a la mejora de la docencia y la calidad de las universidades está mermando el tiempo académico del profesorado. Conviene simplificar procesos y centrar nuestra creatividad, esfuerzos y tiempo en aprender a dar mejor respuesta a las demandas de renovación docente que la universidad requiere hoy. Para ello conviene prestar especial atención a todo aquello que incida en la calidad de la gestión de los cambios en la universidad y en especial en la calidad de la gestión del cambio docente. El logro de mayor calidad en la docencia es alcanzable si la gestión del cambio de cultura docente es de calidad.

La segunda de las cuestiones hace referencia a la manera en cómo se produce la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y docencia. Conviene que tal integración comporte un auténtico cambio en el profesorado tanto en la manera de comprender tales procesos como en la de disponer los contenidos de aprendizaje, de forma que la integración de tecnologías no sea un simple cambio de escenario en el espacio de aprendizaje universitario –menos presencial, más virtual y más centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante– y comporte realmente una docencia más eficiente y más aprendizaje en el estudiante y de mayor calidad.

Para ello no es suficiente desarrollar planes de formación del profesorado en el uso de tales tecnologías, es decir, que lo capaciten como usuario. Es necesario abordar la formación del profesorado para que éste incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, comparta su reflexión con otros colegas, acepte sus consideraciones y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje tanto en contextos de docencia presencial como en formatos diferentes de los clásicos. En los modelos formativos centrados en el aprendizaje de competencias y de acuerdo con lo propuesto hasta aquí, la activación de las disposiciones de los estudiantes para el aprendizaje requiere, obviamente, la voluntad y el esfuerzo de éstos, pero también, y de manera especial, la contribución del profesorado. En estos modelos la función del profesorado es clave –quizás más que en modelos de carácter prioritariamente transmisivos– y su contribución se produce mediante una adecuada selección y disposición de contenidos, un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante que comporte información elaborada sobre sus progresos, y un buen conocimiento de las posibilidades y límites de las tecnologías para la optimización de los procesos de docencia y aprendizaje en contextos universitarios.

El cambio de cultura docente y la renovación docente a la que hacemos referencia no puede enmarcarse en la perspectiva de dar respuesta sólo a las exigencias normativas y formales del cambio que supone la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados, o a la modernización de los recursos al servicio de los procesos de docencia y aprendizaje mediante la incorporación de tecnología. Debe enmarcarse en una perspectiva más amplia y ambiciosa que procure la mejora de la calidad docente y no sólo el ajuste normativo y el encaje formal (Martínez, 2006). Debe generar espacios y tiempo para que el profesorado se pueda interrogar, por ejemplo, sobre cuál es el sentido actual de la formación universitaria; cuál el sentido del grado y del máster en relación con la formación del estudiante y también con su empleabilidad; qué quiere decir orientar el proceso de docencia y aprendizaje al logro de competencias sin perder rigor ni densidad cultural o cómo proceder a un seguimiento continuo de

los aprendizajes de los estudiantes que les retorne información adecuada y contribuya a mejorar su rendimiento (Gibbs, 2004-05).

Por último, es un cambio de cultura docente que debe convertir en el centro de la renovación docente el nexo entre la investigación y la docencia en la actividad académica del profesorado. Como afirmábamos en apartados anteriores, el mundo en el que se integrarán como titulados los actuales estudiantes es un mundo cambiante que deben saber afrontar con flexibilidad, capacidad crítica y buenos recursos para el análisis. Sólo desde un modelo formativo que base la docencia en la investigación y en el desarrollo de competencias en el estudiante que lo preparen para desarrollar investigación será posible abordar la renovación docente en la universidad de forma adecuada¹.

La promoción de equipos docentes como factor de cambio de la cultura docente

La mejora de la calidad de los procesos y resultados de docencia y aprendizaje en el contexto universitario actual no puede abordarse a título individual. Conviene promover el trabajo colaborativo entre el profesorado que permita abordar las tareas de planificación docente de forma compartida y la actividad docente de manera cooperativa. Conviene promover la creación y consolidación de equipos docentes como forma de abordar la docencia y el aprendizaje en la universidad con un doble objetivo. Por una parte, mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes y, por otra, como factor de cambio de la cultura docente del profesorado.

No se trata de promover una nueva estructura, sino un sistema que articule mejor el conjunto de procesos de docencia y aprendizaje e integre el conjunto de funciones y actividades docentes que se desarrollan en relación con una materia o conjunto de materias. Los equipos docentes pueden adoptar diferentes formas según los objetivos que persiguen y los contextos en los que desarrollan su actividad, (Barrington, 2006; Mc Alpine 2002a, b), y por su carácter funcional deben ser susceptibles de

¹ Las reflexiones que se plantean en este apartado y el siguiente sobre equipos docentes, en parte, son fruto de los debates y trabajos de la ponencia sobre Docencia del Pla Marc de la Universitat de Barcelona *Horitzó 2020*, de la que forman parte los autores y las profesoras Marta Fernández Villanueva de la Facultad de Filología, Gemma Fontrodona de la Facultad de Química y el profesor Jordi Palés de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona.

adaptarse con facilidad en composición y formato a diferentes objetivos. Mantener el carácter funcional de los equipos y no convertirlos en una nueva estructura añadida a los departamentos y facultades es una cuestión clave si lo que se pretende es la mejora de la calidad de la docencia y un cambio real en la cultura docente del profesorado y del personal que forme parte del equipo.

Entendemos el equipo docente como un conjunto formado por profesorado y técnicos en docencia y en recursos para el aprendizaje y en documentación, en el que participan estudiantes de postgrado y doctorado y que es el referente de la acción formativa de la universidad en un ámbito docente.

La configuración de la actividad docente basada en equipos docentes pretende que los miembros del equipo, en especial el profesorado, revise su práctica de forma sistemática y continua. También tiene como objetivo integrar las tecnologías de la información y documentación en los procesos de docencia y aprendizaje, incorporar innovaciones y experiencias exitosas en su ámbito docente de forma natural y habitual y permitir un seguimiento, evaluación y mejora de la calidad. Se pretende que esta evaluación no se haga solamente desde la perspectiva del profesorado, sino también desde la de los técnicos y, en especial, desde la percepción de algunos estudiantes que ahora están ya graduados y cursan estudios de postgrado.

Nuestra propuesta entiende el equipo docente como unidad de trabajo docente interdisciplinar referida a una materia, conjunto de asignaturas, o módulos. En este sentido y de acuerdo con la actual regulación de los títulos universitarios y el procedimiento previsto para su verificación identificamos² los módulos como unidades de planificación de adquisición de competencias, las materias como unidades de docencia-aprendizaje y la asignatura como unidad administrativa de matrícula. Nuestra propuesta de equipo docente puede concretarse en cualquiera de estos niveles de planificación. Lo deseable sería que se configuraran en torno a los objetivos y adquisición de competencias, es decir equipos docentes de módulos, lo que supondría integrar profesorado de diferentes materias. Lo real y más probable a corto plazo es que se configuren en torno a una materia o a un conjunto de asignaturas. En este último caso convendría prestar una especial atención a los equipos docentes que puedan configurarse en torno al conjunto de asignaturas de primer año.

Afirmábamos en el apartado anterior que la tipología de estudiantes que acceden

² Nos referimos a los trabajos que desarrollamos en la sección de formación del profesorado de universidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB y en concreto al documento de uso interno *Pautes per la planificació docent dels ensenyaments de grau elaborado* por el profesor Ernest Pons de la Facultad de Ciencias Económicas.

a la universidad esta cambiando. Ciertamente esta cambiando y muchas universidades se están planteando sistemas de selección de sus estudiantes y/o entornos que favorezcan un mayor rendimiento académico en el primer año de estudios. En la segunda de las opciones la constitución de equipos docentes en torno al conjunto de asignaturas de primer año puede facilitar un buen espacio de docencia y aprendizaje donde los estudiantes: se introduzcan en la cultura del aprendizaje universitario; dispongan de una acción tutorial que facilite un buen aprovechamiento y, si se tercia y es necesaria, una buena elección de estudios a partir del segundo año; y logren las condiciones y competencias necesarias por abordar los siguientes años con un buen nivel de aprovechamiento personal y de rendimiento académico. El logro de un buen rendimiento en el primer año de estudios es una condición necesaria para que los esfuerzos y recursos que se destinen a la mejora de la docencia produzcan los resultados que es lógico esperar, tanto en el proceso de docencia y aprendizaje como en el rendimiento y formación de los titulados.

Tanto en este último caso como en general los equipos docentes pueden contribuir, en primer lugar, a superar la fragmentación del conocimiento que se ofrece a través de diferentes asignaturas y facilitar la evaluación continuada. En segundo lugar, pueden contribuir a potenciar el trabajo colaborativo e innovador del profesorado y orientar las actividades de aprendizaje y docencia hacia el logro de competencias expresadas en resultados de aprendizaje. En tercer lugar, puede ser un buen espacio de trabajo docente interdisciplinario donde incorporar profesorado novel y un espacio de formación donde estudiantes de doctorado pueden iniciarse en tareas de colaboración docente, y jóvenes profesores e investigadores en tareas de diseño y planificación docente. Y, en cuarto lugar, es también un buen espacio en el que integrar proyectos de innovación docente o promover la investigación en docencia y educación superior.

Los equipos docentes pueden suponer un mejor aprovechamiento de las competencias del profesorado y también del personal técnico y de servicios que forme parte de él. El profesorado desempeña diferentes tareas docentes. Entre ellas se pueden identificar las de investigador, asesor en un ámbito del conocimiento, experto, docente, diseñador de materiales y entornos de aprendizaje, gestor de recursos para la docencia y tutor (Briggs, 2005). Estas tareas requieren que el profesorado sea competente como: experto en un ámbito del saber, comunicador, tutor o mentor, gestor y administrador de recursos y diseñador de materiales. Obviamente no tiene lógica alguna que todas estas tareas deban ser desarrolladas por todos los profesores al mismo tiempo ni es conveniente que un profesor se especialice en una de ellas para

toda la vida. Los equipos docentes pueden contribuir de forma eficaz a la mejora de la calidad de la docencia si realmente son una ayuda al profesorado para que éste pueda abordar mejor su tarea cada vez más compleja. Los equipos docentes pueden permitir un mejor aprovechamiento de las mejores competencias de cada profesor y en función de los diferentes momentos de su vida académica. En este sentido la función del coordinador del equipo es fundamental y la distribución de tareas entre los diferentes miembros del equipo también. Las diferentes tareas que deben conjugarse actualmente en el ejercicio de la docencia requieren la participación de docentes expertos en las diferentes disciplinas, asistentes docentes que se inician en tareas de implementación de la docencia, asesores pedagógicos en planificación y evaluación, técnicos docentes en elaboración de recursos para el aprendizaje y personal de los servicios de biblioteca y estudiantes de postgrado. Una buena selección del personal y una buena organización de su tiempo para poder prestar su dedicación a los diferentes equipos docentes en los que participen de forma razonable, requieren una buena planificación en recursos humanos al servicio de la docencia en cuanto a departamento y de las diferentes unidades de la universidad y académicos competentes para coordinar equipos humanos. Optar por la promoción de equipos docentes significa optar en lo relativo a la universidad por una concepción más flexible en la gestión de recursos humanos y atribuir a los responsables de centros y titulaciones la función de selección de los académicos responsables de la coordinación de equipos docentes.

Los equipos docentes pueden ser además un espacio de discusión en el que participen todas las personas implicadas en el día a día de la docencia: profesorado con experiencia, noveles, estudiantes de postgrado, personal de administración y servicios, de centros de recursos, bibliotecas y servicios de apoyo a la docencia (Brew y Boud, 1996). La calidad de la docencia no depende sólo de la calidad del profesorado y de la calidad de las condiciones del estudiante como aprendiz. La calidad depende cada vez más de las condiciones que rodean al conjunto de procesos de docencia y aprendizaje. La calidad de la docencia es también una cuestión logística. El correcto funcionamiento e interrelación habitual del profesorado de los departamentos y del resto del personal de las unidades de planificación, implementación y evaluación de la actividad docente y de los centros de recursos para el aprendizaje y bibliotecas, es una condición necesaria para la mejora de la docencia en los contextos universitarios. Los equipos docentes pueden ser un buen instrumento para este fin.

Se ha constatado que la formación del profesorado para la innovación y la mejora de la calidad de la docencia no produce los efectos deseados cuando se aborda sólo en clave individual. Para que éstos se produzcan son necesarios programas que inci-

dan en el ámbito institucional (Gibbs, 2004). Los equipos docentes son en este sentido, tal y como afirmábamos antes, un excelente espacio de discusión, difusión y transferencia de innovación, de evaluación de la mejora y en definitiva un buen espacio de formación y consolidación de una cultura más cooperativa y colaborativa tanto del profesorado universitario como del conjunto del personal implicado en la cotidianidad de la docencia.

Referencias bibliográficas

- BARRINGTON, J. M. (2006). Learning Teams: a Communities -of practice Approach to Collaborative Course Design. *Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, San Francisco, April 11, 2006.
- BLIKLIE, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, 31-59.
- BREW, A. & OUD, D. (1996). Preparing for new academic roles: An holistic approach to development. *International Journal for Academic Development* 1(2) 17-25.
- BRIGGS, S. (2005). Changing Roles and Competencies of Academics. *Active learning in higher education*, 6 (3), 256-268.
- GIBBS, G. & SIMPSON, C. (2004-2005). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching. Higher Education*, 1, 3-31.
- GIBBS, G. (2004) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, 33, 11-30.
- MARTÍNEZ, M. y PAYÀ, M. (2007) *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En García, J.L. (ed.) *Formar ciudadanos europeos (19-98)*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- MARTÍNEZ, M. y CARRASCO, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En MARTÍNEZ, M., y HOYOS, G. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*. (15-50). Barcelona: Octaedro-OEI.
- MALCOLM, T. (2003). The organisation of academic knowledge: A comparative perspective. *Higher Education*, 46, 389-410.
- MCALPINE, L. (2002a). *Supporting faculty and students in a changing environment: A new vision for leadership on teaching and learning*. Internal document.

- (2002b). *Criteria for creating a learning team*. Internal document.
- (2006). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31 (5), 601-615.
- RAILTON D. y WATSON, P. (2005). Teaching autonomy. *Active Learning in Higher Education*, 6 (3), 182-193.
- VV. AA. (2008). *Pla Marc Universitat de Barcelona Horitzó 2020*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fuentes electrónicas

- CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (s.f.) *Trends V: Universities shaping the Europea Higher Education Area*. Consultado el 11 de marzo 2008, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Repor_May_10.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2008). The European Qualifications Framework. Consultado el 25 de marzo de 2008, de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html.
- FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (2006). *Informe CyD*. Consultado el 14 de marzo de 2008, de http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/WebPublica/General?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/WebCorporativa_es/webficyd_es/informecyd/informecyd2006/
- TUNING EDUCATION STRUCTURES IN EUROPE. *Proyecto Tunning. Informe Final Proyecto Piloto- Fase I*. Consultado el 10 de marzo de 2008, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_faseI.asp

Dirección de contacto: Miquel Martínez Martín. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament Teoria i Història de l'Educació. Campus Mundet. Edifici de Llevant, 4 planta. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: miquelmartinez@ub.edu

Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación

Survey of the quality guaranty systems in Europe: a transnational vision for the accreditation

Francisco Michavila

Silvia Zamorano

Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid, España

Resumen

Los sistemas de acreditación como mecanismos de garantía de calidad, tienen un papel esencial y justificación en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. La convergencia europea se sustenta en la necesidad de proximidad, de «acercar la diversidad» y no de ser iguales, lo que implica sistemas de garantía de calidad que optimicen los niveles de confianza entre los diferentes sistemas y la medición de los resultados. Las ideas plasmadas en la propia *Declaración de Bolonia* respecto a la calidad como uno de sus principios motores y la promoción de la cooperación europea para que se asegure un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparable, son ya realidades que han finalizado la fase de diseño y comienzan la nueva etapa de desarrollo. Sin embargo, aún hay algunas sombras y confusión en relación con los sistemas de acreditación. En el texto se analiza de forma crítica el estado de la cuestión sobre la temática, la autonomía universitaria y su vinculación con la rendición de cuentas, y la financiación como factores esenciales del cambio, los organismos responsables de su practicidad y el planteamiento transnacional y matricial de los mecanismos de acreditación. ¿Es suficiente la acreditación temática o es necesario el planteamiento que optimice la acreditación institucional y profesional?

Hay algunos temas abiertos en «la convergencia» de los sistemas de garantía de calidad y mecanismos de acreditación, en su mejora y en la comparación de los resultados alcanzados, prioridades e iniciativas que son analizadas en el texto.

Palabras clave: Educación superior, política universitaria, garantía de calidad, acreditación, autonomía universitaria, financiación, calidad interna y externa, criterios, estándares e indicadores.

Abstract

The accreditation systems as quality guaranty devices have an essential role and justification in the construction process of the European Space of Higher Education. The European convergence is based on the proximity need, to “bring near the diversity”, and not on being equal, which implies quality guaranty systems to optimize the confidence level among the different systems and the results´ measures. The ideas shown on the Bologna Declaration, about the quality as one of the motor principles and the promotion of the European cooperation to ensure a quality level for the development of comparable criteria and methodology, are already realities which have finished their phase of design and start the new development stage. However, there are still several shadows and confusion related to the accreditation systems. In this text, we analyze the state of question about the themes, the university autonomy and its links with accounting verification and funding as essential factors of the change, the responsible organs to make it possible and the transnational and matrix exposition of the accreditation devices. Is it enough the theme accreditation or is it necessary the exposition optimizing the institutional and professional accreditation?

There are some open subjects in the “convergence” of the quality guaranty systems and accreditation devices, in their improvement and in the comparison of the results achieved, priorities and initiatives analyzed in the text.

Key words: Higher education, university politic, quality assurance, accreditation, university autonomy, funding, internal and external quality, criteria, standards and indicators.

Planteamiento

La razón fundamental que justifica el diseño y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación en el contexto universitario es la búsqueda y mejora de la calidad de todo el sistema.

La acreditación es la forma más antigua de evaluación de la calidad en las universidades estadounidenses y surge como mecanismo para afrontar la evaluación institucional y como consecuencia de la búsqueda del buen funcionamiento de la institución y la necesidad de informar a los usuarios.

En EEUU se entiende que la revisión de los fines, las estructuras organizativas y las metodologías educativas exigidas por los procesos de acreditación genera iniciativas que conducen a corregir sus defectos y reducir las debilidades manifestadas a través de los datos recogidos y los análisis realizados. De igual forma, en Europa el concepto de acreditación se entiende como la declaración formal y pública de la calidad de una institución o programa bajo criterios consensuados, *benchmarking* y rendición de cuentas y debe basarse en criterios de calidad y dar lugar a una respuesta dicotómica -sí/no-. (Zamorano, 2007).

Esta metodología es muy similar a la que sustentan en nuestro país los diferentes planes de evaluación, sin embargo la diferencia esencial radica en la definición de criterios, estándares e indicadores para acreditar definidos en las agencias de acreditación en EEUU, frente a la definición exclusiva de directrices en el contexto europeo y español¹.

La tendencia europea actual centra su interés en la creación de una cultura de calidad en las universidades que poco a poco está propiciando la superación de barreras de escepticismo que ante la calidad se habían generado en las instituciones. La convergencia europea se argumenta en la necesidad de aumentar la proximidad manteniendo la diversidad de los diferentes sistemas implicados, lo que requiere sistemas de garantía de calidad que favorezcan e incrementen los niveles de confianza entre los mismos y la medición de sus resultados. Prueba de ello es la creación de agencias de calidad dedicadas al desarrollo de esta temática en la mayoría de los países.

Aumentar la autonomía en la Universidad y la evaluación de toda su actividad, es el camino por el que ésta puede identificar sus potencialidades y debilidades, reorientar sus acciones y optimizar los recursos de que dispone. Esta idea, manifestada hace una década por la UNESCO (1998), se especificaba en la hipótesis de que la proliferación de una cultura universitaria caracterizada por una mayor autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas -mediante el desarrollo de sistemas de garantía de

¹⁾ En el documento del MEC (2006) (Borrador de propuesta). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*; se propone la revisión y diseño de la oferta académica y el incremento de la autonomía académica combinado con la existencia de sistemas de evaluación y acreditación que aseguren y hagan transparente y pública la calidad de los estudios, de los docentes y la adecuación de recursos necesarios, y permitirá a las administraciones la verificación de la eficacia y eficiencia de las enseñanzas mediante la existencia de un conjunto de criterios.

calidad- impulsaría los cambios universitarios más importantes que comenzarían a ver la luz en los primeros años del siglo XXI.

Esta directriz europea tiene entre sus primeras manifestaciones el documento posterior a la *Declaración de Bolonia* (1999), respaldado por un importante número de países, que definió los principios básicos sobre los que debía asentarse la construcción de un necesario Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), señalando, en uno de los objetivos fundamentales, que la calidad y la diversidad son dos de las cuatro características buscadas al diseñar este nuevo espacio. Posteriormente se constató (COM, 2001) el papel crucial que tienen los sistemas de garantía de calidad para facilitar la inevitable y necesaria comparabilidad de sus enseñanzas; importancia otorgada a estos sistemas de aseguramiento de la calidad y reiterada en las sucesivas reuniones de ministros responsables de la Educación Superior (Michavila y Zamorano, 2007).

Al respecto, en el encuentro que tuvo lugar en Berlín (COM, 2003), se propuso que pasados dos años estos sistemas de garantía de calidad deberían definir tanto la concreción y definición de los responsables implicados en los procesos a llevar acabo y sus responsabilidades, como la evaluación de programas e instituciones y un sistema de acreditación y certificación. Se acordó que la *European Network of Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) «a través de sus miembros y en cooperación con European University Association (EUA), Europea Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) y The National Unions of Students in Europe (ESIB), desarrollase un conjunto concertado de normas, procedimientos y directrices sobre la garantía de la calidad». También se valoró que la ENQA y las agencias nacionales de evaluación de la calidad existentes en una gran parte de los Estados miembros debían contribuir a la difusión de las «buenas prácticas» existentes.

La EUA (2003) publicó en el verano de ese mismo año la contribución *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*, en la que uno de sus epígrafes, que hacía referencia a «la garantía de calidad: un marco legal para Europa», afirmaba que «la garantía de calidad es un tema central en el proceso de Bolonia y su importancia va en aumento». La EUA instaba en el texto la importancia merecida y necesaria de la mutua confianza y el aumento de transparencia, institucional y académica, como elementos fundamentales que justifican mercedamente la estrategia europea de evaluación de la calidad.

Pasados los dos años indicados, la cita europea tuvo lugar en Bergen (COM, 2005) y fue entonces constatado que casi todos los países participantes en el proceso habían tomado las medidas necesarias para dotarse de un sistema de garantía de calidad coherente y apoyado en las ideas manifestadas en Berlín aunque aún se apreciaba

como debilidad del proceso la escasa implicación de estudiantes, el grado de cooperación internacional y formación en redes, así como la introducción sistemática de mecanismos internos y correlación directa con la garantía de calidad externa.

En respuesta a estas debilidades la ENQA propuso un sistema de normas y directrices para la garantía de la calidad que fue aceptado en esta reunión. También se asumió la propuesta del Consejo y del Parlamento Europeo consistente en la creación de un *Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior* (EQAR), de organismos de garantía de la calidad o acreditación, que ha visto la luz recientemente en Bruselas (EQAR, 2008), y que completa el sistema de agencias nacionales con normas y procedimientos comunes en todo el ámbito europeo. El reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación de las instituciones, se decía ya entonces, estaría validado por la inscripción de los organismos evaluadores en este Registro, que estará operativo en el segundo trimestre del mismo año y cuyas pautas para su implantación fueron aprobadas recientemente en la pasada reunión de Londres (COM, 2007).

La idea de creación de EQAR, promovido por la Comisión Europea (CE) como consecuencia de la recomendación del Consejo y el Parlamento Europeo de 2004 (CE, 2004) sobre «una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior», que permite alcanzar el objetivo de promocionar la cooperación para asegurar la calidad, se apoya en una batería de cinco medidas (Michavila y Zamorano, 2007) para alcanzar el objetivo del reconocimiento mutuo en toda Europa de los resultados de las evaluaciones de la calidad universitaria:

- El desarrollo de mecanismos internos de garantía de la calidad en las instituciones.
- La elaboración de las adecuadas normas, procedimientos y directrices comunes.
- El establecimiento formal del citado Registro europeo.
- La autonomía de las universidades para elegir el organismo.
- El reconocimiento de la competencia de los Estados miembros para aceptar las evaluaciones y extraer conclusiones.

En los años posteriores que transcurrirían hasta la siguiente reunión europea de Londres, en materia de calidad y acreditación se puso el acento en la implementación de estas normas y criterios de garantía de calidad propuestos por ENQA.

Los distintos documentos presentados por la Comisión Europea y las políticas de calidad que se están llevando a cabo, esbozan un panorama en el que los Estados tienen ciertas competencias nacionales de acreditación de las instituciones, a las que se

añadirá la acreditación de los programas por organismos internacionales especializados por campos académicos. A pesar de que la parte principal de las labores de acreditación en el ámbito del EEES será desarrollada en contextos nacionales, aún, en el momento actual, se constituyen como temáticas que no están del todo resueltas. De ahí la importancia de que las instituciones continúen el desarrollo y aplicación de mecanismos rigurosos y contrastados de evaluación de la calidad de su actividad, a la par que se estimule la cooperación europea fundada en la mutua confianza cuyo gran protagonista será, a partir de este momento, la actuación desarrollada por EQAR.

A pesar de todos los comentarios citados y las tendencias europeas, en el contexto español debe profundizarse aún más en el desarrollo de sistemas de acreditación como herramienta para la garantía y mejora de la calidad en las universidades y potenciar la colaboración entre la ANECA y las diferentes agencias de calidad autonómicas con el fin de delimitar responsabilidades y concretar actuaciones.

Políticas y organismos europeos implicados en el proceso de garantía de calidad

Las diversas acciones que sobre política educativa se han impulsado en la creación del EEES destacan el desarrollo de sistemas de garantía de calidad bajo criterios y metodologías comparables cuyo objetivo es elevar el nivel de calidad de las universidades europeas.

La implementación de los procesos de garantía de la calidad así entendidos han generado algunos problemas y complicaciones derivados del difícil acuerdo en las interpretaciones que poseen los países sobre el concepto de calidad y las funciones propias de las entidades responsables de su garantía (unas evalúan programas, otras acreditan solo instituciones, existen agencias cuyos modelos internos de evaluación y acreditación responden a elementos específicos del sistema o modelos sistémicos en los que todas las variables son evaluadas, etc.).

La prioridad otorgada a la medición de la calidad se pone de manifiesto en la mayoría de los sistemas europeos de educación superior con la creación de agencias responsables de estos procesos. Dichas entidades tienen funciones y responsabilidades similares en todos los países europeos, a saber, la garantía y mejora de la calidad

en el sentido tradicional a través de procesos de evaluación, la difusión de su conocimiento e información sobre garantía de calidad y la acreditación.

Este objetivo europeo de asegurar un nivel de calidad que permita la comparabilidad, eficacia y eficiencia de los diferentes sistemas universitarios sólo se ha alcanzado a través del establecimiento de un sistema de reconocimiento mutuo entre agencias de Calidad y credibilidad suficiente, dado que la garantía de la calidad de una institución o programa en un país determinado vale poco si no posee credibilidad europea (Haug, 2005).

En la actualidad existe un sistema de acreditación de las instituciones que llevan a cabo los diferentes estados a través de sus agencias de calidad. Por ejemplo, en *Alemania* los Länder o Estados Federales son los responsables del reconocimiento y autorización para el funcionamiento de las instituciones de enseñanza superior (acreditación institucional), mientras que la organización y contenido de los estudios que se ofertan, es responsabilidad conjunta de las propias instituciones y los Länder. En 1998, la Asociación de Universidades y otras Instituciones de Enseñanza Superior de Alemania (HRK) llevaron a cabo el «Proyecto de Garantía de la Calidad» con el fin último de propiciar el intercambio de experiencias sobre la mejora de la calidad en la educación superior, acciones que dieron lugar, desde mediados de los años noventa, a la creación de las agencias de evaluación en Alemania, con los primeros pasos para la acreditación en 1998. El Consejo de Acreditación, que surge a petición de los Ministros de Educación y Cultura de los Länder, cuando deciden separar la acreditación de la aprobación estatal, inicia, en 1999, un período de prueba y tan sólo un año después se acreditan las primeras agencias y los títulos universitarios de licenciatura y máster.

En Francia existe el Comité Nacional de Evaluación de carácter científico, cultural y profesional (CNE), creado en 1984. Su misión es la evaluación de las instituciones públicas de carácter científico, cultural y profesional: universidades, *écoles* y las grandes instituciones bajo tutela del ministro responsable de la educación superior. Del mismo modo, puede proceder a la evaluación de otras instituciones dependientes de otros Ministerios. Sin embargo, los procesos de acreditación sólo se llevan a cabo en las ingenierías a través de la Comisión de Títulos de Ingeniería (CTI), creada en 1983.

En el caso de los *Países Bajos* (Dittrich, 2003), se fundó en el año 2002 la Organización Neerlandesa de Acreditación (NAO), independiente y autónoma, en el marco del cambio del sistema de enseñanza superior al de *Bachelor-Master*. Este proceso de cambio se llevó a cabo sin muchas dificultades, sin embargo, no puede afirmarse

lo mismo con la introducción de la acreditación, ya que las propias instituciones universitarias (universidades y centros de enseñanza profesional de grado superior) se mostraron en desacuerdo por la posible pérdida del sistema de control de calidad existente, de buen funcionamiento y de prestigio internacional que ya poseían. La implantación de procesos de acreditación podía suponer un descenso de la calidad de la enseñanza, ya que proponía criterios mínimos de calidad para instituciones que tenían larga tradición, experiencia y esfuerzo en lograr altos niveles de calidad. La NAO, en diciembre del año 2002, presentó los primeros borradores del marco para la evaluación de los estudios, siendo la acreditación la última pieza del control de calidad y se establecieron los criterios globales, clasificados en seis temas, que deben ser consideradas por expertos externos: los objetivos del centro (requisitos específicos del dominio, nivel de los estudios, calificaciones finales y orientación); el propio programa, la cantidad y calidad del personal, los servicios, el control de calidad interno y los resultados de los estudios.

Los expertos visitan las instituciones y utilizan las auto-evaluaciones de los centros para otorgar el aprobado en los seis temas (necesario para conceder la acreditación) junto a una calificación global si el centro merece, en su opinión, la acreditación. Sobre la base del informe que realizan los expertos, es la NAO la que toma la decisión sobre la acreditación.

Los sistemas de acreditación existentes en muchos países de la UE han pasado del procedimiento de «autorización-homologación» de las titulaciones académica, a otro fundado en su «evaluación-acreditación», fruto de los cambios acontecidos con la creación del EEES. En el caso español, por ejemplo y aunque no está totalmente desarrollado este planteamiento, en lugar de la intervención previa, mediante la autorización de las enseñanzas por la administración educativa competente y la homologación del plan de estudios por el organismo oportuno, el objetivo es acudir, con este nuevo planteamiento a un sistema de evaluación que garantice la calidad de los resultados a través de un procedimiento consistente en la rendición de cuentas y su acreditación.

Hace tan solo unos años se habría dicho que la evaluación de la educación superior se estaba convirtiendo en un proceso internacional, sin singularidad europea. Hoy en día la tendencia actual en Europa es la implicación en procesos de acreditación, como medio de rendición de cuentas, transparencia e información de los resultados de la educación superior con garantía de calidad. El punto de partida en todos los países ha sido dispar pero van convergiendo en aspectos básicos.

Principales agencias europeas de garantía de calidad

Poco a poco dentro del espacio europeo se han impulsado iniciativas como la creación de organismos que están implicados en la garantía de la calidad. Entre todos ellos cabe destacar la ENQA, el European Consortium for Accreditation (ECA), diferentes *key stakeholders* como EUA, EURASHE, ESIB y las agencias nacionales y regionales o autonómicas (como las existentes en el contexto universitario español), que son las principales encargadas de impulsar los mecanismos de acreditación en las instituciones de educación superior.

El objetivo principal de ENQA es promover la cooperación europea en garantía de la calidad de la educación superior entre todos los miembros que la constituyen y pueden pertenecer a esta asociación (ENQA, 2007) las agencias de calidad de todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia (en la actualidad más de 40 agencias de calidad y asociaciones de educación superior procedentes de más de 20 países europeos).

Entre los servicios que ofrece ENQA destacan la difusión de información sobre los desarrollos que acontecen de la evaluación en la educación superior, la oferta de talleres de formación y apoyo consultor, el contacto con expertos europeos en garantía de la calidad y el ofrecimiento de asesoría sobre temas de calidad, entre otros (Michavila y Zamorano, 2007).

Por otra parte, la ECA se creó (ECA, 2007) con el fin de alcanzar el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre sus miembros antes de finales de 2007, cuyos miembros entendieron que con su unión se contribuiría al reconocimiento de calificaciones en la educación superior y a la movilidad de estudiantes y de graduados en Europa y diseñaron un camino para el reconocimiento, incluyendo los logros siguientes:

- Han asumido un *código de buenas prácticas*, cuya finalidad es garantizar la calidad interna de las agencias de acreditación, ayudar en los procesos de mejora y garantizar la continuidad de las buenas prácticas para la evaluación. Este Código insiste en delimitar los requisitos o exigencias de una agencia de acreditación en *reconocimiento, independencia y definición explícita de la misión*, aspectos que han sido reflejados en la posterior definición de Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES³.

³ Traducción del original de ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

- Los miembros de ECA se implican en proyectos de cooperación para facilitar el reconocimiento mutuo, aumentando la comprensión y la confianza mutuas.
- Los miembros de ECA y ENIC/NARIC⁴ en cuatro países han firmado una declaración común para el reconocimiento automático de cualificaciones acreditadas.

Como *stakeholders* más representativos en Europa se pueden citar la EUA, EURASHE y ESIB.

La EUA (2007) es un organismo que representa a las universidades europeas y a las conferencias de los rectores nacionales y por tanto la voz principal de la comunidad universitaria en Europa. Su misión es la promoción del desarrollo de un sistema coherente de educación superior e investigación europeo, a través de la ayuda y la orientación activa a sus miembros en la mejora de la calidad de su enseñanza, de su aprendizaje e investigación, así como de su contribución a la sociedad.

La ESIB (2007) es una organización que representa a un importante colectivo de asociaciones nacionales de estudiantes europeos. Su objetivo es representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de estos estudiantes en la Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO.

Finalmente, EURASHE (2007) es una asociación internacional formada por asociaciones nacionales y profesionales de universidades y escuelas politécnicas e instituciones individuales, cuya actividad se centra en el análisis y la reflexión, a través de la organización de conferencias y seminarios relacionados con la educación superior y profesional y en la asesoría a la Comisión de las Comunidades Europeas y al grupo de la Declaración de Bolonia, sobre educación y cultura.

Procedimientos y guías en los mecanismos de acreditación

Como ya ha sido indicado, el desarrollo de normas, procedimientos y directrices comunes y compartidas sobre la acreditación o garantía de la calidad para la construcción del EEES fueron encargadas a ENQA en la cumbre de Berlín, aceptadas en la siguiente reunión que tuvo lugar en Bergen, e implementándose en el año 2007 junto a la reciente creación del *Registro europeo* en el que la inscripción de los organismos de garantía de calidad o acreditación dotaría de validez las decisiones en este ámbito.

⁴⁾ European Network of Information Centres (ENIC)/National Academic Recognition Information Centres (NARIC).

Además del citado Código de buenas prácticas, el conjunto de criterios y directrices en garantía de calidad elaborado por ENQA ha constituido el primer paso del establecimiento de valores y buenas prácticas compartidas por los países miembros que convergen en el nuevo espacio europeo de educación superior. Los criterios y directrices europeas se clasifican en:

- Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior (cuya finalidad es el apoyo y orientación a las instituciones que desarrollan sus propios sistemas de garantía de calidad).
 - Política y procedimientos para la garantía de calidad.
 - Aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos.
 - Evaluación de los estudiantes.
 - Garantía de calidad del personal docente.
 - Recursos de aprendizaje y apoyo al estudiante.
 - Sistemas de información.
 - Información pública.

- Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la Educación Superior (cuya finalidad es el apoyo y orientación a las agencias de garantía de calidad que trabajan en el EEES).
 - Utilización de procedimientos de garantía interna de calidad.
 - Desarrollo de procesos de garantía externa de calidad.
 - Criterios para la toma de decisiones.
 - Procesos ajustados a sus finalidades.
 - Informes.
 - Procedimientos de seguimiento.
 - Evaluaciones periódicas.
 - Análisis de todo el sistema.

- Criterios y directrices europeas para las agencias de calidad que no deben reducir la libertad de éstas, pero sí asegurar que la profesionalidad y credibilidad es transparente para todos los agentes implicados en el proceso y que éste favorece la comparabilidad entre las mismas. Estos criterios contribuyen, además, al trabajo que se está llevando a cabo para el reconocimiento mutuo de las agencias y del trabajo que realizan.

- Utilización de procedimientos de garantía externa de calidad.
- Rango oficial.
- Actividades *Las actividades*.
- Recursos.
- Declaración de la misión.
- Independencia.
- Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizados por las agencias.
- Procedimientos de responsabilidad.

Finalmente, y como ha sido indicado en las líneas introductorias de este texto, recientemente ha visto la luz el *Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR)*⁹⁾, de organismos de garantía de la calidad o acreditación, que completa el sistema de agencias nacionales con normas y procedimientos comunes en todo el ámbito europeo, que estará operativo en el segundo trimestre del mismo año 2008. Todas las agencias europeas de calidad que estén registradas, serán identificadas por las instituciones y los gobiernos como Agencias de Garantía de Calidad. Además de ofrecer una importante información, el objetivo de creación de este Registro es su conversión en un instrumento útil de transparencia y comparabilidad de la garantía externa de calidad de las instituciones, poniendo de manifiesto el grado de cumplimiento de los participantes sobre los criterios europeos para las agencias de garantía externa de calidad.

El Registro dispone de tres secciones que responden a los siguientes criterios: si han sido sometidas a revisión por pares, si se cumplen los criterios europeos para las agencias de garantía externa de calidad y si el funcionamiento de la agencia es nacional.

Políticas de calidad en el sistema universitario español: ANECA y los programas de garantía de calidad

La preocupación por la búsqueda de la calidad y la mejora en el funcionamiento de las instituciones de educación superior en España, tiene una ya apreciable tradición. Los sistemas de evaluación -entendidos como procesos de mejora- surgen en este contexto universitario hace casi una década y, hoy en día, la mejora de la calidad de

⁹⁾ European Quality Assurance Register in Higher Education es establecido por el E4 Group (ENQA, ESIB, EUA y EURASHE). Para más información puede consultarse la referencia electrónica.

las Universidades –transparencia, competitividad, *accountability*, *benchmarking*– constituye uno de los objetivos básicos de estas instituciones.

Esta preocupación e importancia estratégica atribuida al buen funcionamiento de las universidades por las sociedades se ha traducido en el desarrollo de diferentes sistemas de evaluación de la calidad. Prueba de ello es la evolución acontecida entre la puesta en marcha del *I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU, 1995-2000) y el *II Plan de la Calidad de las Universidades* (PCU, 2001), que pretendía, entre otros objetivos, continuar con la iniciada evaluación institucional, fomentar los sistemas de calidad como mejora continua y desarrollar metodologías que permitieran la homogeneidad, competitividad y comparabilidad en el contexto europeo.

El objetivo prioritario de los primeros sistemas de evaluación se concretaba, fundamentalmente, en comprometer a las universidades españolas en la medición de sus rendimientos –evaluar para mejorar– y la acogida dada a esta iniciativa fue muy satisfactoria a pesar de su carácter voluntario. Mediante este I Plan se impulsó el desarrollo de la evaluación institucional a través de una metodología común basada en la autoevaluación, evaluación externa por pares y publicidad de los resultados. Con el desarrollo del PCU se introdujeron nuevos objetivos y se aproximó a la preocupación y el debate europeo centrado en el establecimiento de un sistema de acreditación (tanto de instituciones como de programas) que permitiese garantizar la calidad conforme a estándares internacionales. Se trataba de dar un salto de la evaluación a la acreditación (hacia la garantía de calidad de los resultados –proceso a *posteriori*– desde la autorización u homologación –proceso a *priori*–. El Real Decreto por el que se establece el PCU, pone de manifiesto la intención de continuar y profundizar «en la implantación de sistemas y planes institucionales de calidad en las Universidades», de propiciar «la mayor implicación de las Comunidades Autónomas en iniciativas propias y en la gestión del Plan con la coordinación del Consejo de Universidades», de introducir paulatinamente «indicadores de las actividades y servicios de las Universidades» y de «experimentar métodos de acreditación». En definitiva, el propósito del PCU no era otro que fomentar el desarrollo e implementación de sistemas de garantía de calidad poniendo el énfasis en la transparencia y la rendición de cuentas a la sociedad. Para el logro de este objetivo, una de las novedades de este Plan es la responsabilidad cedida a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (ANECA)⁶ desde el entonces Consejo de Coordinación Universitaria (CCU), de la propia gestión del PCU.

⁶ Creación regulada con el artículo 32 de la Ley Orgánica de Universidades, de 21 de diciembre de 2001 y cuyo objetivo es el impulso de la calidad en las universidades españolas.

ANECA tiene la obligación y se compromete a «desarrollar su actividad de acuerdo con los principios de competencia técnica y científica, legalidad y seguridad jurídica, independencia y transparencia y atendiendo a los criterios de actuación usuales de estas instituciones en el ámbito internacional»⁷.

En el código ético de la Agencia Nacional destacan los principios y valores que guían las actuaciones y actividades de la Agencia y que dan respuesta al compromiso que con la calidad tienen establecido. Estos compromisos con la calidad son los siguientes:

- La implantación y mejora del sistema de gestión de la calidad conforme a criterios y directrices internacionales para la garantía de la calidad.
- El establecimiento de mecanismos y procedimientos de responsabilidad para la propia rendición de cuentas con finalidades de mejora.
- El seguimiento de las recomendaciones de los criterios y directrices internacionales para la garantía de la calidad.
- La revisión externa cíclica que demuestre la calidad interna a nivel nacional e internacional.

Estas actuaciones responden a las demandas sociales y de creación del EEES, en constante cambio, que destacan como principio subyacente, la necesaria cooperación y coordinación con otros organismos de evaluación, en especial con las Agencias de Calidad Autonómicas que se han ido creando en las diferentes Comunidades Autónomas.

Dentro de las actividades de evaluación, la ANECA actúa en varios frentes: la evaluación de enseñanzas e instituciones, la evaluación del profesorado y la evaluación de los servicios. Para llevar a cabo la evaluación de los programas de postgrado, la ANECA desarrolla tres programas:

- La anualidad 2006-2007, que desarrolla lo dispuesto en el Real Decreto 56/2005 en lo relativo a la evaluación de las propuestas de Títulos Oficiales de Postgrado para su posterior autorización. El programa está dirigido a evaluar las propuestas de estos títulos de las universidades de las Comunidades Autónomas que no disponen de Agencia de Evaluación (Comunidad Autónoma de Cantabria, la Comunidad Autónoma de Extremadura, la Comunidad Foral de Navarra y

⁷ Para más información puede consultarse la referencia electrónica ANECA (2007).

el Principado de Asturias) y de las universidades dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para llevar a cabo este programa, ANECA ha desarrollado un *Manual de Procedimiento* con el objeto de servir de guía a los evaluadores que realicen la evaluación de las propuestas, teniendo en cuenta los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES establecidos por ENQA.

- La anualidad 2007-2008, que, como en el caso anterior, se desarrolla conforme a lo dispuesto en el Real Decreto 56/2005 en lo relativo a la evaluación de las propuestas de Títulos Oficiales de Postgrado que no lo han hecho en la anualidad anterior, para su posterior autorización.
- Evaluación para la mejora. Este programa responde a las demandas de algunas universidades de disponer de herramientas para la mejora del diseño y la planificación de sus títulos de Máster ya implantados, mediante el desarrollo de procesos internos de evaluación.

La evaluación institucional (PEI)

El principal objetivo de este programa es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su auto-diagnóstico y de la visión externa que aportan expertos. El cumplimiento de este objetivo favorecería la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas, permitiría mejorar el proceso de información a la sociedad en su conjunto, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación.

La filosofía subyacente del PEI refleja tres fases:

- *Autoevaluación.* En esta fase, la unidad evaluada a través del Comité de Autoevaluación, describe y valora su situación respecto a los criterios establecidos, identificando aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaborarán los planes de actuación que deberán ponerse en marcha una vez concluido todo el proceso. El resultado es el Informe de Autoevaluación.
- *Evaluación externa.* Un grupo de evaluadores externos analiza el Informe de Autoevaluación, tanto a través de un estudio documental, como por medio de una visita a la unidad evaluada, emite sus recomendaciones y propone mejoras. El resultado de esta fase es el Informe de evaluación externa.

- **Final.** Se recogen los principales resultados del proceso de evaluación. En esta fase se determinan las tareas por realizar para la consecución de las acciones de mejora, así como los responsables, recursos y los plazos para su implantación.

El programa VERIFICA

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de conformidad con lo previsto en el Título VI de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, establece el marco normativo para la ordenación y verificación de enseñanzas universitarias oficiales y recoge que será ANECA la responsable de establecer los procedimientos, los protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales. Asimismo se insta a que la ANECA evalúe las propuestas de los planes de estudio, de acuerdo con dichos protocolos y guías de verificación, por lo que este programa completa y concreta las acciones de PEI.

El Programa DOCENTIA

La ANECA entiende que un elemento importante de la calidad institucional es la adecuada cualificación y competencia de su profesorado universitario.

Desde los comienzos del PCU, el CCU definió y aprobó un sistema de indicadores con el objetivo de establecer un sistema de información sobre el proceso de evaluación y sus resultados entre las instituciones. Algunos de los indicadores, la mayoría de corte cuantitativo, definidos en este catálogo son: oferta y demanda universitaria; recursos humanos (porcentaje de personal), financieros (gastos) y físicos (bibliotecas, salas, etc.); procesos (dedicación lectiva del alumno, ratio profesor/alumno, proporción de grupos grandes y pequeños, etc.) y resultados (tasas de abandono, graduación, rendimiento, éxito, duración media de los estudios, etc.) (Zamorano y Parejo, 2007).

Algunos de estos indicadores han servido a la ANECA para el diseño de acciones encaminadas a favorecer la creación del EEES. Una de estas actuaciones es el *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario* (Docentia), diseñado a inicios de 2007 en colaboración con las Agencias de Calidad Autonómicas, cuya misión y visión se definen por la propia institución (ANECA, 2006), respectivamente como: «facilitar y apoyar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el sistema universitario; y disponer de un modelo validado de evaluación de la actividad docente del profesorado que sea apropiado, útil, viable y preciso».

Este Programa hace eco del criterio de «garantía de calidad del personal docente recogido en el conjunto de Criterios y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior», concretamente, el bloque de criterios que referencia «la garantía interna de calidad dentro de las Instituciones de Educación Superior», de ENQA, entendiéndose como directriz básica que las instituciones deben poseer medios de garantía de la cualificación docente (con un nivel mínimo de competencia) y ofrecer formación y motivación para el desarrollo de habilidades así como disponer de los medios necesarios para prescindir de aquellos cuyas funciones docentes sean ineficaces.

En el modelo de evaluación que define el *Programa Docentia*, la calidad se relaciona fundamentalmente con el concepto de: *Adecuación*, con la misión y visión de la Institución así como con los objetivos formativos y competencias del plan de estudios; *satisfacción* por parte de los diferentes *stakeholders* implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; *eficiencia y orientación a la innovación docente*. Sin embargo, pareciera más adecuado, dado el contexto de creación del EEES en el que están inmersas las instituciones universitarias españolas, añadir dos dimensiones más con las que definir este concepto de calidad. Nos referimos a la *funcionalidad*, entendida como la valoración sobre la idoneidad de esos objetivos en relación con las necesidades que pretenden satisfacer, y a la «*accountability*», como rendición de cuentas a la sociedad o transparencia en los procesos (Zamorano y Parejo, 2007).

CUADRO I. Dimensiones evaluables en la calidad docente (ANECA-Programa Docentia)

- **Elemento evaluable: CALIDAD DE LA DOCENCIA**

- **Dimensiones objeto de la evaluación:**



- **PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA:** organización y coordinación docentes: acción fuera del aula).
- **DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:** acción dentro del aula.
- **RESULTADOS:** objetivos formativos logrados por los estudiantes y revisión y mejora de la actividad docente, en términos de formación e innovación docentes.

Fuente: Zamorano y Parejo, 2007

La dimensión referida a los *resultados* vincula la evaluación de la actividad docente a los objetivos formativos que han sido alcanzados por los estudiantes tras todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, subdimensión relacionada con la filosofía

propuesta en el PCU, en el que se insta la necesidad de profundizar en las consecuencias de la evaluación, es decir, en qué medida el compromiso del docente por la mejora de su actividad se manifiesta en la mejora de la propia actividad.

Este Programa, aunque no ofrece a las instituciones universitarias los estándares necesarios para garantizar la calidad del objeto evaluable (coherente con la filosofía de los sistemas de acreditación en la que éstos deben ser diseñados, concretados y consensuados por cada institución educativa); sí desarrolla los criterios o referentes de calidad para cada una de las dimensiones evaluables, así como las estrategias o procedimientos que pueden ser útiles para llevar a cabo la evaluación.

El programa AUDIT

De acuerdo al marco del EEES y los nuevos cambios introducidos en la normativa española, establecen que las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles, ANECA en colaboración con las agencias AQU y ACSUG de forma coordinada han desarrollado el Programa AUDIT. Con esta iniciativa dirigida a los centros universitarios se pretende *orientar el diseño* del SGIC que integre las actividades que hasta ahora han venido desarrollándose relacionadas con la garantía de calidad de las enseñanzas. Aunque estas orientaciones están dirigidas a los Centros, existen elementos transversales dirigidos al conjunto de la Universidad (por ejemplo, en lo referido al personal académico, a los recursos materiales y servicios, etc.).

Con este propósito se han confeccionado una serie de documentos, entre los que cabe destacar algunas herramientas para el diseño como la *Guía para el diseño de sistemas de Garantía Interna de la Calidad de la Formación Universitaria*, *Directrices para el Diseño y Herramientas para el diagnóstico*. Asimismo la ANECA ha diseñado otras herramientas para la Evaluación (disponibles en su página Web) como la *Guía de Evaluación del diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria*, *el Protocolo para la revisión preliminar de la documentación recibida*, y *el Protocolo de Evaluación*, entre otros.

En una tercera etapa, el programa AUDIT permitirá concluir con el *proceso de certificación* de los SGIC implantados por los Centros. El procedimiento para llevar a cabo el proceso de certificación se recogerá en la *Guía de Certificación* de los SGIC. Los aspectos contemplados a lo largo de este programa forman parte integrante de los requisitos establecidos en el programa VERIFICA.

La evaluación del profesorado

El Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación de la ANECA se centra en la evaluación de las actividades docentes e investigadoras, y la formación académica de los profesores universitarios, como requisito previo para su contratación en alguna de las figuras -profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada- establecidas a tal efecto en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁸.

El Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, *por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*⁹ es coherente con el nuevo enfoque y configuración de la docencia universitaria reflejado en la última reforma universitaria llevada a cabo con Ley Orgánica 4/2007 de Universidades. Esta nueva configuración de docencia universitaria se refleja en la citada Ley en dos aspectos: los dos cuerpos en la estructura del personal docente y el diseño y desarrollo de un sistema de acreditación que permitirá, previa contratación del personal por parte de las universidades, disponer de una «valoración previa» de los méritos y competencias que éstos poseen, certificado que servirá como «garante de la calidad docente e investigadora de su titular». Para obtener la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, ANECA ha diseñado el programa ACADEMIA que ayuda a los solicitantes en la convocatoria y les ofrece las instrucciones necesarias para su correcto ejercicio.

A pesar de esta reflexión previa, es menester mencionar la existencia en este Real Decreto de los criterios de evaluación para la acreditación y los estándares necesarios en todo proceso acreditativo de garantía de calidad. El alcance de los diferentes estándares (aunque de corte exclusivamente cuantitativo) por los candidatos al proceso, es determinado por las comisiones de acreditación designadas al efecto por el Consejo de Universidades que, a su vez, rinde cuentas a la ANECA como responsable última de garantía de funcionamiento y de los resultados obtenidos de sus evaluaciones.

⁸ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE: 13/04/2007.

⁹ BOE: 6/10/2007

Factores que inciden en el cambio universitario: autonomía, rendición de cuentas y financiación en la Universidad

La tendencia manifestada en los últimos textos de la Comisión Europea sobre la modernización de la universidad es el incremento de la autonomía universitaria. Este aumento de autonomía, en la línea de la reforma académica que acontece en Europa, conlleva, desde el punto de vista de los autores, el hecho de no marcar contenidos mínimos por disciplinas, una revisión clara de los mecanismos de control reduciendo la verificación *ex ante* en favor de un sistema que prime la medición de los resultados o la existencia de mecanismos de acreditación *ex post*. De estos y otros aspectos, se reflexiona en las siguientes líneas.

Cómo dar el impulso necesario a la modernización de las universidades para que contribuyan al objetivo de la Unión Europea de situarse a la vanguardia de las economías basadas en el conocimiento, por su importante papel como generador de riqueza, de capital humano y de conocimiento, es una idea que fue por primera vez manifestada en la Presidencia Europea de Lisboa en el año 2000 (Parlamento Europeo, 2000) donde se situaba a la universidad en el centro del escenario social y se decía que ésta debe ayudar a construir una Europa del Conocimiento que sirva de base para un desarrollo económico, un incremento de calidad de vida y de empleo o para la mejora de la cohesión social, entre otros aspectos.

En posteriores documentos de la CE se desarrolla la idea de la Agenda de Lisboa así como las condiciones necesarias que debían darse para que las instituciones universitarias pudiesen atender su cometido. El primer documento que lo analiza es el texto del año 2003 (CE, 2003). *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento* que reitera el papel central de las universidades. Dos años después, la CE presenta una nueva Comunicación (CE, 2005) en la que se confirma que se ha avanzado poco en la línea inicialmente formulada, se replantean las estrategias para que la Universidad cumpla el fin social y se mencionan las condiciones que deben darse para su modernización.

En este documento se reitera que las universidades europeas son el elemento esencial de cara a la consecución de los objetivos de Lisboa pero, sin embargo, no parecen tener las condiciones adecuadas para alcanzarlos, insistiéndose, por ello, en la necesidad de reforzar tres de los ámbitos en los que la universidad juega un papel central: la educación, la investigación y la innovación. Las prioridades de actuación o condiciones que deben darse en las universidades de cara a esta modernización deben centrarse en el aumento de la capacidad de atracción (calidad y excelencia

como factores imperativos); en la mejora de la gestión del sistema y de los centros (mayor autonomía y rendición de cuentas); y en el aumento y mejora de la financiación de las instituciones (más recursos y la vinculación de la financiación a los resultados).

Finalmente, la CE en el año 2006 enmarca las líneas fundamentales de modernización de la Universidad europea y, entre ellas destaca, de un modo principal, el incremento de la autonomía como herramienta fundamental o principio necesario para que la universidad sea capaz de cumplir con las nuevas expectativas sociales y pueda dar una eficaz y eficiente respuesta a las demandas del entorno. A cambio de dotar a las universidades de una mayor autonomía, éstas deben rendir cuentas a la sociedad como servicio público.

La nueva estructura de titulaciones que emerge de la creación del EEES hace necesario el incremento de la autonomía universitaria en diferentes campos y, en especial, en el académico. Este aumento de la autonomía académica se caracteriza, sobre todo, por la facultad de fijar el contenido de los programas y los cursos para otorgar títulos académicos; la libertad para definir objetivos y programas de investigación; la capacidad para seleccionar libremente al profesorado y la capacidad para evaluar y seleccionar a los estudiantes (Bricall, 2000).

Aumentar la autonomía de las universidades significa abordar una reforma de la Universidad europea en diferentes campos o facetas: la autonomía organizativa, la autonomía en cuanto a la definición de sus estrategias de vinculación con el entorno y la autonomía académica. Centrémonos en esta última.

La revisión de la autonomía académica en la universidad implica una redefinición de sus objetivos, que sean un reflejo de las nuevas demandas sociales, lo que obliga a disponer de estructuras más flexibles y diversificadas que favorezcan la interdisciplinariedad, la revisión de la oferta académica, la renovación de sus modelos docentes y el fortalecimiento de la formación y carrera del profesorado. La definición de estos objetivos debe ser compartida y pública por toda la comunidad universitaria con el fin de fortalecer la rendición de cuentas y la comunicación institucional con el entorno. Los sistemas de evaluación y de garantía de calidad desempeñan un papel fundamental para medir los logros alcanzados, detectar necesidades de cambio y garantizar la calidad del servicio que ofrece.

El aumento de la autonomía en un contexto europeo implica dar una mayor libertad a las universidades para que éstas rompan con un planteamiento excesivamente rígido y uniforme en cuanto a la oferta académica que realizan y permite, además, hacer frente de forma más rápida a la demandada armonización de las titulaciones

universitarias conforme al marco legal europeo y comunitario que exige la existencia de mecanismos de reconocimiento de la formación de los titulados.

Dotar a las universidades de una mayor autonomía no es otra cosa que la necesidad de asumir la responsabilidad de sus programas académicos, de su personal y de los recursos disponibles y rendir cuentas a la sociedad. Esta idea no exime al Estado de su responsabilidad en el ámbito de la educación superior; justamente al contrario, ya que en Europa se manifiesta un importante consenso en cuanto a la necesidad de que el Estado refuerce esta responsabilidad.

El incremento de esta autonomía académica conduce un cambio importante. El planteamiento llega, incluso, a no marcar contenidos mínimos por disciplinas lo que obliga, sin duda, a una revisión clara de los mecanismos de control reduciendo la verificación *ex ante* en favor de un sistema que prime la medición de resultados o acreditación *ex post* y en cuyo marco las universidades tengan que rendir cuentas por la calidad, la eficacia y la consecución de los objetivos marcados. Es decir, la garantía de la oferta se avalaría por la calidad de los resultados justificado por el incremento de la autonomía académica al vincularse con su calidad, y es en este aspecto donde realmente obtienen auténtico valor los sistemas de acreditación tanto de los programas académicos como la acreditación de las instituciones que los ofertan.

Este aumento de la autonomía, que implica que las universidades puedan llevar a cabo las acciones que consideran más apropiadas, dota a las instituciones de una mayor flexibilidad y libertad en la adecuación y adaptación de los recursos propios a las exigencias y cambios de la sociedad moderna actual, sobre todo en el caso de la universidad europea donde existe una componente pública muy fuerte de los recursos que utiliza (se trata de universidades públicas en su mayoría) y conduce, necesariamente, a la relación entre aumento de la autonomía, en particular en la oferta de las enseñanzas y la garantía de la calidad. Se trata de un binomio que hay que replantearse y el futuro de la universidad europea dependerá de esta relación.

Todo este planteamiento de la autonomía universitaria y la rendición de cuentas tienen mucho que ver con la financiación de la institución predominantemente pública en Europa. Si los gobiernos correspondientes otorgan mayor autonomía a las universidades, éstas deberán rendir cuentas a la sociedad, como servicio público, condicionando la financiación pública a los resultados obtenidos.

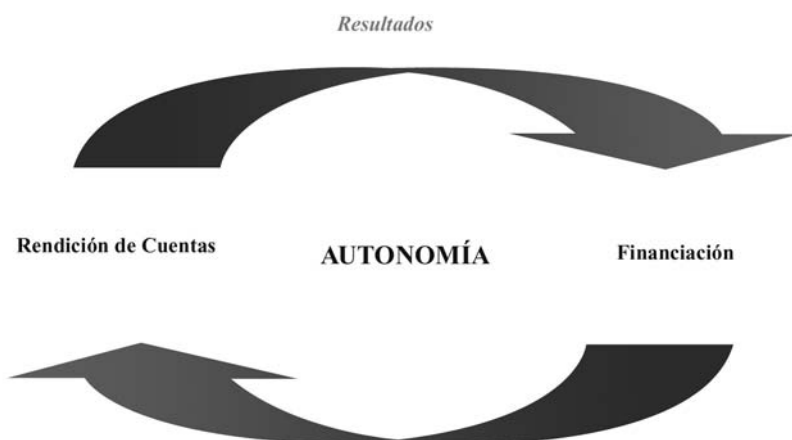
Los nuevos modelos de financiación vinculan necesariamente a las administraciones y las universidades con una tendencia al alza en cuanto al condicionamiento de los recursos al logro de objetivos que fortalezcan la rendición de cuentas a la sociedad del uso eficiente de los recursos públicos. De esta forma las instituciones universitarias se

ven obligadas a buscar y diversificar las fuentes de financiación, ampliando los vínculos con los sectores sociales y productivos.

En definitiva, el momento actual de las universidades europeas requiere del aumento de la autonomía, que no puede entenderse sin la existencia de un sistema de garantía de calidad y rendición de cuentas y una financiación condicionada al buen trabajo, para conseguir que éstas tengan un importante papel social.

Con todo este planteamiento se produce la conexión entre las tres variables o factores: autonomía, rendición de cuentas y financiación, como se refleja en la ilustración siguiente.

FIGURA I. Flujo entre factores en el cambio universitario



Fuente: Elaboración propia

Planteamiento transnacional de los mecanismos de acreditación

La garantía del éxito del aumento de la autonomía vendrá dada por garantizar la calidad a nivel transnacional, lo que implica el uso de guías comunes y la voluntad nacional de no ceder responsabilidades nacionales. ¿Cómo se vincula esta idea a la convergencia del nuevo espacio? Es decir, con la existencia de mecanismos de medición, guías e instrumentos comunes en los países miembros de la UE, ¿cómo favorecer el sentido transnacional de la garantía de calidad, como el contrapunto de la autonomía?

Aunque la lógica de las tendencias europeas podría ser el otorgar un planteamiento unitario en cuanto a la existencia de una herramienta común y una agencia única europea con delegaciones nacionales, parece que la solución más adecuada es dotar de un tratamiento matricial a los sistemas de acreditación (de las instituciones por cada estado, de las áreas o disciplinas por las agencias europeas), teniendo en cuenta siempre la premisa de que la garantía europea del buen trabajo vendrá dada por la pertenencia a EQAR.

Por tanto, el argumento que en estas líneas se mantiene, se vincula a la necesidad de conservar la acreditación de las instituciones y la de los programas académicos pero completando ésta con un sistema de acreditación para las diferentes disciplinas o áreas científicas a través de la creación de las *agencias transversales o temáticas*, tal y como se refleja en el siguiente cuadro.

CUADRO II. Planteamiento trasnacional de los mecanismos de acreditación

Acreditación \ Organismo	Institucional	Disciplina
Agencia Estatal		
Agencia Temática		

Fuente: Elaboración propia

Además de esta acreditación de las instituciones por parte de los estados, el sentido matricial proviene de la conveniencia de que este sistema se complete en los próximos años con el empleo de mecanismos de acreditación para las diferentes disciplinas. La acreditación por disciplinas o áreas científicas, en el sentido amplio, se realizaría por parte de unas Agencias Transversales o temáticas (de medicina, humanidades, historia, etc.), mientras que la acreditación que practicasen las Agencias Estatales se centraría en las instituciones.

La garantía del buen trabajo de las Agencias Transversales Europeas vendría avalada por la potenciación del EQAR que ofrecería información sobre las mismas y sus acciones y se constituye como instrumento útil de transparencia y comparabilidad de la garantía de calidad de las instituciones y disciplinas, poniendo de manifiesto el

grado de cumplimiento de los criterios europeos para las agencias de garantía externa de calidad.

La introducción paulatina de un sistema de acreditación como mecanismo para la garantía de la calidad de los estudios universitarios es también conveniente para adecuar la evolución de la gestión de la educación universitaria a las tendencias europeas. El uso de sistemas de acreditación permite, como ya ha sido indicado, la evolución hacia el sistema de garantía *a posteriori* próximo a las demandas sociales y a la satisfacción de los usuarios. Los sistemas de acreditación de esta forma entendidos aporta los criterios de referencia de calidad, concretados en un conjunto de estándares previamente establecidos y consensuados por expertos, y culmina y completa la renovación de las relaciones universidad-sociedad, cuyo aspecto esencial hace referencia a la revisión del marco de la autonomía académica, a la evaluación de los resultados alcanzados y a la vinculación de la financiación de las instituciones con estos resultados.

Tendencias y prioridades de los sistemas de garantía de calidad en Europa

El *Proceso de Bolonia* ha tenido un importante impacto sobre los sistemas educativos superiores europeos. Concretamente la presencia de sistemas de garantía de la calidad, de evaluación externa y procesos de acreditación, constituyen elementos esenciales para la armonización europea.

Parece evidente que el camino ya está tomado en relación con la garantía de la calidad. Se requiere seguir avanzando en la coordinación, interacción y trabajo conjunto de las agencias responsables de los procesos de acreditación. Es necesario que se desarrolle aún con más fuerza la cooperación internacional entre las agencias de calidad europeas para avanzar en la definición de criterios comunes para la evaluación y acreditación y sobre todo la participación de los estudiantes en estos procesos. Los caminos correctos para la convergencia ya están tomados, pero aún queda mucho por hacer y seguramente obstáculos que en el trayecto haya que superar.

El cambio europeo presentado en los puntos anteriores junto con la propuesta transnacional del sistema de acreditación, tiene un importante parecido con la situación que caracteriza a las universidades de Estados Unidos pero con un valor diferenciado:

la distinta componente pública de las universidades. La acreditación en las universidades estadounidenses surge, como ha sido citado, como mecanismo para afrontar la evaluación institucional y como consecuencia de la búsqueda del buen funcionamiento de la institución y necesidad de informar a los usuarios y se trata, además, de un proceso voluntario y no gubernamental donde las revisiones llevadas a cabo requieren que un programa determinado demuestre cubrir un nivel mínimo de calidad exigido para poder alcanzar sus objetivos y responder a las demandas.

En el caso europeo el planteamiento de la acreditación es similar. Las universidades son consideradas el motor de cambio económico y social, y la solución para hacer uso de esta condición es impulsar su modernización mediante el aumento de la autonomía universitaria y la incorporación de sistemas de garantía de calidad y acreditación. Sin embargo, la diferencia entre ambos sistemas está vinculada a la componente pública de las Agencias de Calidad Europeas que caracterizan este proceso como obligatorio y gubernamental y, por tanto, condicionan la financiación a los resultados obtenidos de los procesos evaluativos.

En el caso de EEUU, organizaciones como el CHEA (Council for Higher Education Accreditation in the United States) conceden el sello de calidad o «acreditan a quien acredita», sin embargo y, aunque el trabajo llevado a cabo por esta entidad es muy valioso como referencia para la revisión de las agencias europeas, se trata de un organismo no gubernamental que comprueba el cumplimiento de determinados criterios necesarios para la acreditación.

La comparación entre la distinta componente pública de las universidades europeas y las universidades en EEUU, se vincula con el carácter público y privado. En Europa la componente pública es mucho más fuerte que en EEUU lo que introduce en el sistema muchas rigideces que se perciben como inconvenientes, pero también posee una serie de ventajas que responden a la diferencia europea. El EEES se caracteriza por la diversidad de culturas, de sistemas políticos y sistemas educativos que se corresponden con las características propias de los países miembros. El valor y los principios europeos son la diversidad, la pluralidad y el sentido no uniforme (lo que supone un coste).

La tendencia futura europea pone el énfasis en la vinculación de la financiación pública con los resultados de las agencias europeas de evaluación y acreditación. Los recursos nacionales, en clave nacional, deberán vincularse a las evaluaciones institucionales y los recursos europeos que se puedan obtener tendrán que estar avalados por la medición de los buenos resultados que realicen las Agencias. En el caso europeo el aumento de la financiación tiene una gran importancia al ser una de las razones

fundamentales del cambio en Europa. Si en la Comunicación de la CE del año 2005 se hace referencia al incremento en medio punto la financiación pública y privada de las universidades, habrá que evaluar, además, su buen uso, lo que nos obliga a vincularlo con las Agencias de Calidad.

En definitiva la vinculación de la financiación con la medición de la calidad y mayor autonomía y flexibilidad, son la base para que el sistema europeo pueda ser mejor.

Referencias bibliográficas

- BOLOGNA DECLARATION (1999). *Joint declaration of the European Ministres of Education*. Bolonia, 19 junio.
- BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- COMISIÓN EUROPEA (2003). Comisión de las Comunidades Europeas, Comunicación. *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas: autor
- (2004). Comisión de las Comunidades Europeas. *Propuesta de recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo sobre una mayor cooperación europea en la garantía de calidad de la enseñanza superior*. Bruselas: autor
- (2005). Comisión de las Comunidades Europeas, Comunicación. *Movilizar el capital intelectual en Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: autor
- (2006). *Communication from the commission to the council and the European parliament: Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. Brussels, 208 final of 10/05/2006.
- COM (2001). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. *Towards the European Higher Education Area*. Praga, 19 mayo.
- (2003). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. *Realising the European Higher Education Area*. Berlín, 19 septiembre.
- (2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*. Bergen, 19-20 mayo.
- (2007). Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de la Educación Superior. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised World*, may.

- DITTRICH, K. (2003). Evaluación de la Calidad y Acreditación en la Enseñanza Superior, Seminario Internacional organizado por la ANECA, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y UEALC: Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe. Madrid, febrero (en papel).
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*. Lovaina, 4 julio.
- HAUG, G. (2005). El papel de las agencias de Calidad en el ámbito internacional. En II Foro ANECA, El papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior.
- MICHAVILA, F. Y ZAMORANO, S. (2007). Accreditation in the European Higher Education area. En GUNI, Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at stake? Barcelona: Palgrave.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Borrador de propuesta. Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Master*: Madrid: autor
- REAL DECRETO 408/2001 de 20 de abril por el que se establece el II Plan de Calidad de las Universidades. Boletín Oficial del Estado, 96.
- UNESCO (1998) Higher education in the Twenty-first Century. Vision and Action. World Conference on Higher Education. París: autor
- ZAMORANO, S. (2007). *Diseño y validación de un modelo para la acreditación de los títulos propios de las universidades públicas madrileñas*. Tesis doctoral.

Fuentes electrónicas

- ANECA (2006). Programa de Apoyo a la Evaluación de la actividad docente del profesorado (Docencia). Consultado en octubre de 2007 http://www.aneca.es/active/docs/docentia_modelo_070302.pdf.
- (2007). Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria. Consultado en febrero de 2008, de http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc01_guidisen_070621.pdf
- ECA, European Consortium for Accreditation in Higher Education. Consultado en febrero de 2008, de <http://www.eaconsortium.net>
- ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education. Consultado en febrero de 2008, <http://www.enqa.net>
- EQAR, European Quality Assurance Register for Higher Education. Consultado en febrero de 2008, de <http://www.eqar.eu/>

ESU, European Students' Union. The Future of Education and Training Through Student Eyes. Consultado en febrero de 2008, de http://www.esib.org/documents/statements/0805_St_Beyond_2010.pdf

EUA, European University Association. Consultado en febrero de 2008, de <http://www.eua.be/index.php?id=1>

EURASHE, European Association of Institutions in Higher Education. Consultado en febrero de 2008, de <http://www.eurashe.be>

PARLAMENTO EUROPEO (2000) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa. Marzo 2000. Consultado el 31 de enero de 2007, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

ZAMORANO, S. Y PAREJO, J. L. (2007). La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional. Boletín la Cuestión Universitaria. Consultado en marzo de 2008, de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=12

Dirección de contacto: Francisco Michavila. Universidad Politécnica de Madrid. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. C/Alenza, 4. 8ª Planta, 28003 Madrid. España.
E-mail: secretaria.gampi@upm.es



Marco idóneo para los cambios

Proper setting for the changes

Algunos aspectos sobre la racionalidad en la financiación universitaria

Beyond the rationality in the University funding

María Antonia García Benau

Universitat de València. Facultat d'Economia. Departament Comptabilitat, Valencia, España

Resumen

Una mirada al sistema universitario español resalta con claridad una serie de características que lo definen y que son el resultado de lo vivido en nuestro país en los últimos años. El crecimiento experimentado por el sistema universitario español en las últimas décadas, especialmente medido en cuanto a número de instituciones públicas y privadas, el proceso de descentralización de las competencias universitarias y la vocación de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior son, en opinión del autor, algunos de los fenómenos más relevantes producidos en el ámbito de la institución universitaria española. En este artículo se reflexiona sobre el aspecto que *planea sutilmente* sobre todas estas cuestiones: la financiación universitaria y, en especial, sobre los aspectos que pueden ayudar a que las universidades lleven a cabo una utilización de los recursos de manera más eficiente, como a través de la creación y potenciación de *equipos docentes* y de la incorporación de una mayor *información de los costes universitarios*, como una forma de racionalizar más adecuadamente la gestión económica de las universidades, entre otros aspectos.

Por ello en el texto que se presenta se analizan algunos aspectos que pueden ayudar a que las universidades lleven a cabo una utilización de los recursos de manera más eficiente y con una mayor racionalidad económica. Básicamente el artículo desarrolla dos ideas: la creación y potenciación de equipos docentes y, la incorporación de una mayor información de los costes universitarios, como una forma de racionalizar más adecuadamente la gestión económica de las universidades.

Palabras clave: financiación universitaria, equipos docentes, proceso de Bolonia, docencia en EEES, costes universitarios

Abstract

A glance at the Spanish university system clearly outlines a series of characteristics defining it and that are the result of what our country has lived through these past years. The growth experimented by the Spanish university system in the last decades, especially measured by the number of private and public institutions, the decentralization process of the university competences and the vocation to take part in the European Space of Higher Education are, in the author opinion, some of the phenomena more outstanding in the ambiance of the Spanish university institution. In this article we think about the aspects which *flies subtly* over all these questions: the university funding and, especially, over aspects which can help the universities to use their resources in a more efficient manner (through the creation and strengthening of *teaching groups* and incorporating more *information on the university costs*, as a way to rationalize more adequately the university economic management, among other aspects).

For this reason, in this text we analyze some aspects which may help the universities to use the resources in a more efficient way and with more economic rationality. Basically, this article develops two ideas: the creation and strengthening of teaching groups and, the incorporation of more information on the university costs, as a way to rationalize more adequately the university economic management.

Key words: University funding, Teaching Group, Bologna process, Teaching in ESHE, University costs.

Introducción

Una mirada al sistema universitario español resalta con claridad una serie de características que lo definen y que son el resultado de lo vivido en nuestro país en los últimos años. El crecimiento experimentado por el sistema universitario español en las últimas décadas, especialmente medido en cuanto a número de instituciones públicas y privadas, el proceso de descentralización de las competencias universitarias y la vocación de formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son, en mi opinión, algunos de los fenómenos más relevantes producidos en el ámbito de la institución universitaria española.

En este artículo pretendo realizar una serie de reflexiones sobre uno de los aspectos que *planea sutilmente* sobre todas estas cuestiones, me refiero a la cuestión de la financiación universitaria. El tema es complejo y árido pero, a través de estas líneas, quiero plantear algunas ideas que pueden ayudar a racionalizar la vorágine financiera en la que se encuentran inmersas un buen número de las universidades españolas.

La mayoría de los artículos publicados en los últimos años referidos a la financiación de las universidades hacen referencia a los distintos modelos que podrían utilizarse para evaluar los recursos de que éstas deberían de disponer. No es mi objetivo plantear una visión global de todos los aspectos que deben analizarse cuando se quiere conocer los recursos que, desde el punto de vista financiero, obtienen las instituciones de educación universitaria, ni tampoco el destino de dichos fondos. Mi planteamiento es más modesto, ya que, únicamente, quiero reflexionar sobre algunos aspectos que pueden ayudar a que las universidades lleven a cabo una utilización de los recursos de manera más eficiente. Por ello, en este artículo quiero centrarme, básicamente, en dos ideas –entre las muchas que podrían abordarse– que pueden ayudar a tratar la cuestión financiera desde una perspectiva de mayor racionalidad económica:

- la creación y potenciación de *equipos docentes* y,
- la incorporación de una mayor *información de los costes universitarios*, como una forma de racionalizar más adecuadamente la gestión económica de las universidades.

Para ello, este artículo está estructurado como se indica a continuación. Tras esta breve presentación, el apartado segundo resalta la conexión de la financiación con los objetivos que se pretende alcanzar en el sistema universitario, subrayando la necesidad de abordar la *financiación de la calidad universitaria* como uno de los retos actuales que existen encima de todas las mesas de debate. El tercero se refiere a la *financiación del modelo educativo* y hace una propuesta para conseguir resultados de aprendizaje que aseguren el éxito y minimicen necesidades financieras. El cuarto apartado plantea la necesidad de *racionalizar la gestión económica de las universidades*, apostando por fomentar la generación de información financiera en las mismas para poder tomar decisiones racionales, y el último apartado, subraya las principales *conclusiones*.

¿Qué sistema universitario se desea alcanzar? La vinculación entre financiación y calidad?

El sistema universitario español actual tiene definido su papel como parte de un entramado en el que participan universidades de distintos estados, unidas todas ellas por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Consejo de Educación de la Unión Europea ha señalado que Europa solamente podrá convertirse en una economía del conocimiento muy avanzada si la educación y la formación funcionan como motores del crecimiento económico. Esta afirmación constituye todo un reto para el sistema educativo universitario, ya que le presupone una gran capacidad de renovación interna y de transformación de su entorno. Todo ello implica reconocer la gran función social y económica de las universidades, así como atribuirles un destacado papel en el crecimiento económico. Dicha función quedó claramente establecida en la *Declaración de Bolonia* al señalar que «la Europa del conocimiento es un factor indiscutible de cara al desarrollo social y humano y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, donde la importancia fundamental de la educación y de la cooperación en este ámbito para el desarrollo y la consolidación de sociedades estables, pacíficas y democráticas es universalmente reconocida».

En este sentido, y siguiendo los principios sugeridos en el párrafo anterior, resulta fundamental conocer y precisar los objetivos que se persiguen en el sistema universitario, ya que las necesidades de financiación dependen de los mismos. Evidentemente unos objetivos minimalistas requieren menos financiación que otros más ambiciosos. Por ello, si se pretende alcanzar la máxima calidad dentro del sistema educativo de un país, su financiación debe ser acorde con dicho sistema. No olvidemos que es un hecho contrastado que las mejores instituciones universitarias son las que tienen mayores presupuestos por estudiante.

Por ello, vamos a partir de la delimitación de los objetivos de la Universidad (pueden consultarse: LOU 6/2001 y LOU 4/2007). Dichos objetivos están condicionados por la misión encomendada a la misma, la cual, según un generalizado consenso, es la creación y transmisión de conocimientos¹. El alcance de esta misión se concreta en

(1) La OCDE detalla en los siguientes diez apartados las funciones contemporáneas de las universidades:

- Proveer de una educación general post-secundaria, de un tipo que rete y desarrolle las capacidades de los grupos más aptos de egresados y, en algunos países, a través de educación continua y extramuros para adultos.
- Llevar a cabo investigación.

las ya tradicionales cuatro funciones de la institución universitaria: docencia, investigación, extensión de la cultura y fomento del desarrollo económico². Por su parte, los objetivos concretos para el desarrollo de las funciones anteriores vendrán determinados por las distintas estrategias adoptadas desde las administraciones y organismos con competencia en materia de universidades.

La promulgación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, obligó a una alteración del modelo de financiación de la Universidad pública, en la medida que introdujo nuevas obligaciones, entre ellas, tal y como señala el art. 87, a que «el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adopten las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el EEES».

Llevar a cabo esta integración, siguiendo los principios inspiradores de la Declaración de Bolonia, constituye una reforma que requiere introducir cambios en el sistema universitario español que deben ir orientados a alcanzar importantes niveles de calidad, de forma que se mejore la competitividad y la eficiencia de nuestras instituciones de educación superior. Para ello, se necesita plantear las necesidades financieras del sistema y definir un nuevo marco de financiación de la Universidad pública para adaptarla a las exigencias europeas pero que, a la vez, permita que las universidades cuenten con «recursos suficientes para el desempeño de sus funciones» (LOU 6/2001, art. 79.1).

-
- Colaborar en las necesidades de formación de recursos humanos de la «sociedad de expertos».
 - Proveer de educación y entrenamiento especializados de alto nivel, usualmente ofrecidos en el nivel de postgrado.
 - Fortalecer la competitividad de la economía a través de las funciones de investigación, educación y entrenamiento.
 - Actuar como mecanismos de selección para aquéllos que busquen empleos de alto nivel en el servicio público, en la industria, el comercio y en una gran variedad de profesiones.
 - Proporcionar un canal de movilidad social.
 - Ofrecer una variedad de servicios a su región y comunidad más cercana.
 - Actuar como ejemplos de políticas nacionales, tales como el ofrecer igualdad de oportunidades y el nutrir aquellos valores que están implicados en la transmisión de una cultura común y de estándares comunes de ciudadanía.
 - Preparar hombres y mujeres para su desempeño en papeles de liderazgo en la sociedad.
- (2) El informe de la Comisión Internacional de la educación para la UNESCO recomienda la diversificación de los objetivos de las universidades:
- Como lugar de ciencia y fuente de conocimiento que llevan a la investigación teórica o aplicada, o a la formación de profesores.
 - Como medio de adquirir calificaciones profesionales conforme a unos estudios universitarios y unos contenidos adaptados constantemente a las necesidades de la economía, en los que se aúnen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.
 - Como plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.
 - Como interlocutor privilegiado en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la mejor enseñanza mediante cátedras internacionales.

Desde una perspectiva internacional, en la segunda mitad del siglo XX se han producido reformas de gran envergadura en la financiación de la educación superior que nos han llevado a que, en la actualidad, nos encontremos con un conjunto de países desarrollados en los que se observan modelos de financiación universitaria de naturaleza muy diversa (véase, por ejemplo, Darling et al., 1987; González, 2004). Siguiendo a San Segundo (2001), la situación de los sistemas de financiación de los distintos países en el ámbito internacional suele diferenciarse por los siguientes aspectos:

- La importancia de las tasas como fuente de financiación y la política de precios que se adopta.
- Los esquemas de financiación ofrecidos a los estudiantes (becas, préstamos-*renta*, trabajos en el campus, etc.).
- Las políticas desarrolladas para obtener otros ingresos privados y públicos.
- El volumen y las características de la subvención pública.

Si reflexionamos sobre lo que ha sido el sistema de financiación de las universidades públicas españolas, observamos que, en el momento en el que las competencias estuvieron en manos de las administraciones autonómicas, se produjo un incremento de los recursos financieros. Sin embargo, éstos han tendido a estabilizarse en un entorno caracterizado por la adopción de dinámicas presupuestarias para la contención del déficit público y del endeudamiento financiero. Este escenario en el que nos hemos movido, junto con la apuesta española por la construcción del EEES, dota de un mayor protagonismo al debate sobre los mecanismos de financiación y distribución de los fondos destinados a las universidades (puede consultarse: Consejo de Coordinación Universitaria, 2007).

Por ello, en estos últimos años, la mayor parte de trabajos que desarrollan aspectos relativos a la financiación de las Universidades públicas españolas plantean cuestiones relativas a los propios modelos de financiación utilizados. Dichos modelos suelen estar expresados de manera que recogen, a través de determinadas fórmulas matemáticas, formas de determinar el montante que la Comunidad Autónoma debe transferir a las universidades, atendiendo a sus peculiaridades. Ahora bien, con la puesta en marcha de todas las titulaciones, los cambios de los principios que inspiran el crédito ECTS hacen necesario redefinir los parámetros de los elementos que van a determinar las necesidades financieras de las universidades (García Benau, 2006).

En los epígrafes siguientes plantearé cuestiones relacionadas con el modelo educativo y con la generación de información, de manera que su implantación ayude a conseguir dos de los tres pilares sobre los que se asienta cualquier modelo de financiación. Concretamente, pienso que estas ideas podrían ayudar a mejorar la eficiencia y la equidad.

La creación de equipos docentes que asegure el modelo de aprendizaje

Uno de los aspectos más relevantes a la hora de definir las necesidades financieras de las universidades subyace en la definición del modelo de enseñanza que debe implantarse. En este sentido, el nuevo modelo que va a comenzar a implantarse en España a partir del curso académico 2008-09 tomó como punto de partida el documento *Organización de las enseñanzas universitarias en España* publicado por el MEC en septiembre de 2006. A este documento han seguido otros documentos y normas que detallan la elaboración de títulos universitarios de grado y máster y la definición de las materias básicas por rama.

Las grandes ideas que sustentan la reforma universitaria son, en mi opinión, tres: el impulso del aprendizaje activo; el fortalecimiento de la autonomía universitaria, y el establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación basado en el clásico concepto de «rendición de cuentas».

El objetivo de la organización de las enseñanzas está basado más en el aprendizaje de las competencias, habilidades y destrezas que en los propios conocimientos. Sin embargo, no hay que dejar de resaltar que algunas voces critican el peligro de reducir el sistema universitario a un listado de competencias, y consideran que esta manera de pensar desvirtúa la educación universitaria, ya que la deja a expensas de las demandas del mercado laboral y reduce la capacidad innovadora del país.

Sin embargo, y dejando al margen el debate que surge de la expresión anterior, una de las cuestiones más relevantes en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es la implantación de los créditos ECTS. Los métodos de aprendizaje suponen reformular las actividades docentes, definiendo una nueva relación entre el profesor y el estudiante, orientada básicamente a la consecución del aprendizaje de éste.

Desde el punto de vista financiero, para diseñar las necesidades hay que precisar el tipo de actividad docente y el tipo de personal necesario para cada tipo de actividad. Las horas de trabajo conjunto del estudiante con el profesor se deben realizar, a partir de ahora, de formas distintas, ya que, junto a la clase magistral, deben incorporarse seminarios, trabajos en grupos de distinta dimensión, tutorías personalizadas, etc., como puede observarse en el Cuadro I.

CUADRO I. Estructura de las enseñanzas

PROPUESTA GENERAL DE ACTIVIDADES EN UN MODELO DE ENSEÑANZA «ESTÁNDAR»
UTILIZANDO EL MODELO DE LOS CRÉDITOS ECTS

- Clases magistrales
- Seminarios
- Trabajos colectivos
- Prácticas de laboratorio
- Prácticas en empresas o instituciones públicas/privadas
- Tutorías reducidas
- Tutorías individualizadas

Evidentemente, la organización de la docencia se vuelve más compleja con esta estructura de las enseñanzas, lo que requiere de un diseño y una programación mucho más precisos. Para ello es necesaria la colaboración de distintos elementos que vayan definiendo aquellas actividades que los estudiantes deben realizar para la adecuada consecución de los objetivos específicos diseñados. En este sentido, deberíamos aprovechar la experiencia adquirida en las últimas décadas acerca de la organización de los equipos de investigación. Hoy en día nadie pone en duda que la investigación de calidad, tanto dentro como fuera del mundo universitario, se lleva a cabo por investigadores integrados en equipos coordinados a muy diferentes niveles, bien dentro de un mismo departamento, bien entre departamentos o centros de investigación afines de la misma universidad o entre distintas universidades de ámbito nacional e internacional. Sobre la base de esta exitosa experiencia, propongo la instauración de *equipos docentes* para el diseño, desarrollo y coordinación de las materias necesarias orientadas al aprendizaje del estudiante en toda su extensión (adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades, etc.) en la titulación que le sea propia.

Por ello, un *equipo docente* tiene más funciones que la propia de impartir docencia. Hace más de treinta años, García Hoz (1975, p. 50-51) definía lo que denominaba «equipo educador», definición que puede ayudarnos a centrar mi propuesta:

Equipo educador es la célula colegiada de funcionalidad formativa que tiene como fundamento el trabajo en equipo de un grupo de profesores (especialistas en distintas funciones docentes u orientadoras) pertenecientes a un mismo curso, nivel o ciclo y que centran su actuación en el mejor y más completo conocimiento de los alumnos, sus peculiaridades, problemas, intereses y actitudes, etc., a fin de coordinar sus actividades y conseguir una educación completa y equilibrada en cada uno de los estudiantes.

En este sentido, y dado que no está instaurado en la Universidad española el desarrollo de la actividad docente por medio de *equipos docentes*, a continuación desarrollaré algunos conceptos que justifiquen su creación, así como mis propuestas acerca de su constitución y sus niveles de competencia.

Por una parte, hablar de *equipos docentes* supone, en sí mismo, hablar de una manera de organizar la docencia, en la que las actitudes individualizadas dejan paso a actuaciones colectivas, en las que las personas encargadas de dirigir el aprendizaje debaten sobre las metodologías de aprendizaje de los estudiantes. Se trata, por tanto, de aprovechar las sinergias del grupo y pensar «que el todo es más que la suma de las partes» (el grupo es más que la suma de los profesores). Este planteamiento rompe con la idea del profesor autosuficiente a la hora de preparar los casos, ejercicios, prácticas o temas, y, por supuesto, de transmitir los conocimientos al estudiante.

Sin embargo, en el contexto de una titulación (grado o máster), la simple (o compleja) organización de la docencia asignada a un departamento no es suficiente para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se exigen en el Espacio Europeo de Educación Superior; es necesario, además, una coordinación adecuada entre la totalidad de las materias (propias y transversales) que comprende la titulación. Por tanto, las competencias que, a mi juicio, deberían asumir los *equipos docentes* habrían de ser, al menos, las siguientes:

- Diseño de los objetivos específicos que se pretenden alcanzar en la materia o en el conjunto de ellas que tengan asignadas bajo su responsabilidad.
- Elaboración de los planes de actividades que permitan alcanzar los objetivos planteados.
- Coordinación de las diferentes materias asignadas al *equipo* y éstas con las que son competencia de otros *equipos docentes*, tanto a nivel departamental como en el ámbito de una determinada titulación (grado o máster); esto evitará, al menos, las innecesarias repeticiones de los mismos conceptos en materias diferentes.

Las dos primeras son más propias de *equipos docentes* creados en el contexto de un departamento; sin embargo, el concepto de *equipo docente* no debe circunscribirse únicamente al ámbito departamental, ya que la razón básica de su creación se asienta en la necesidad de dar coherencia al aprendizaje global por parte de los estudiantes que cursan una determinada titulación. En este sentido, la adquisición de las destrezas y habilidades relacionadas con, por ejemplo, la redacción de memorias y la exposición oral (ahora elevadas a categorías fundamentales del aprendizaje) requerirán de la constitución de *equipos docentes* interdisciplinarios, ya que las materias transversales incorporadas al plan de estudios de una titulación trascienden las competencias de un único departamento.

Por tanto, sería conveniente crear *equipos docentes* interrelacionados entre los diferentes niveles -departamental, de curso y de titulación-, que faciliten:

- La coordinación horizontal.
- La coordinación vertical.
- La coordinación de las actividades de formación transversal.

El primer caso comportaría la interrelación de los *equipos docentes* de los diferentes departamentos implicados en la docencia de un determinado curso; los otros dos suponen la coordinación de los *equipos docentes* a nivel de titulación.

En cuanto a su constitución, mi propuesta es que, a nivel departamental, los *equipos docentes* deberían estar constituidos por profesores de distintas categorías y niveles de experiencia -funcionarios y contratados-, además de incorporar a estudiantes y, si procede (dependiendo del tipo de titulación), a técnicos de apoyo. Los estudiantes deberían ser de postgrado cuando las materias correspondan a una titulación de grado, o bien de doctorado cuando se trate de títulos de postgrado.

Al frente de la coordinación de un *equipo docente* departamental debe de haber un profesor responsable (de la misma manera que en los grupos de investigación existe un investigador principal), encargado de estimular, integrar y buscar cohesión dentro del grupo, además de resolver los posibles conflictos que puedan surgir. La función de coordinación a este nivel es fundamental para que los objetivos específicos de las materias asignadas al equipo y los planes de actividades que permitirán alcanzarlos sean coherentes y homogéneos para todos los estudiantes que las cursan.

En este sentido, es importante resaltar que el *equipo docente* posee el conocimiento profundo y global de todos los estudiantes que cursan las mismas materias y, sobre esta base, diseña la metodología y las técnicas por emplear, y utiliza los recursos

necesarios atendiendo a las características del colectivo de estudiantes que tiene asignados, responsabilizándose del proceso que se debe seguir para alcanzar los objetivos definidos.

El reparto de funciones de cada uno de los miembros del *equipo docente* debe realizarse atendiendo a la cualificación de los distintos componentes del grupo. Los profesores con mayor experiencia podrían impartir las clases magistrales y los seminarios en los que haya gran contenido conceptual y de relación de conocimientos adquiridos en varios cursos o materias; los profesores más modernos participarían en los seminarios y las tutorías, mientras que los estudiantes colaborarían en las clases prácticas con grupos reducidos. Además, un representante de cada equipo docente departamental se integraría en el equipo docente del curso en el que sea competente para asegurar la coordinación horizontal de las materias propias de dicho curso.

La coordinación de todas las materias de la titulación –propias y transversales– sería competencia del *equipo docente* de la titulación, cuya composición debería ser definida por el centro responsable de la misma.

Este esquema, expuesto en grandes líneas, asegura, en mi opinión, la puesta en práctica de los planteamientos realizados en la *Declaración de Bolonia*, mediante un aprendizaje mejor diseñado y, además, permite racionalizar y ajustar el gasto universitario, ya que las funciones que desarrolla cada uno de los integrantes del equipo docente está acorde con su formación y también con el gasto que cada elemento representa para la universidad. Estos *equipos docentes* pueden suponer, además, un desahogo financiero para las universidades. En este sentido, los estudiantes que cumplen una función de apoyo mediante la impartición de las enseñanzas prácticas podrían recibir una compensación económica de la universidad, lo que supondría una disminución del coste. Lógicamente, para ello, las posibilidades que se le plantean a cada universidad son muchas pero, por ejemplo, podría crear un sistema de becas que compensasen el precio de la matrícula, o establecer algún tipo de convenio de colaboración entre las partes.

Ello redundaría en una asignación de tareas a cada elemento del *equipo docente* más acorde con el nivel de cualificación requerido para su realización. Esto supondría racionalizar el gasto, especialmente si lo comparamos con la situación que actualmente puede observarse en muchas titulaciones en un buen número de universidades, en las que los profesores más cualificados tienen centrada parte de su docencia en la resolución de sencillos problemas en el aula. En síntesis, se trata de alcanzar los objetivos del aprendizaje de la manera más eficiente mediante la racionalización del gasto.

La generación de información como condición necesaria para la mejora de la gestión económica de las universidades

La financiación universitaria se apoya en dos grandes pilares. Por una parte, la obtención de recursos y, por otra, la utilización de los recursos disponibles. En este epígrafe me centraré en plantear algunas ideas que pueden ayudar a que las universidades mejoren su eficiencia.

Desde un punto de vista económico, la eficiencia supone la buena gestión de los recursos disponibles. El concepto de eficiencia, en economía, debe interpretarse como la relación entre el valor del producto y de los recursos utilizados. Por ello, dentro del ámbito universitario, la eficiencia económica pone de relieve la relación entre el coste y el valor de las actividades realizadas.

En este sentido, quiero resaltar que la eficiencia no debe entenderse como sinónimo de control; es decir, no voy a plantear a lo largo de estas líneas la necesidad de un mayor control del gasto en las universidades, sino una utilización eficiente de los recursos. En los momentos actuales, la gestión, en muchas universidades, está centrada en vigilar el control del gasto, de manera que todos los conceptos de gasto estén perfectamente justificados con documentos que avalen que se ha incurrido en dichos gastos. Por ello, mis reflexiones van en la línea de subrayar la necesidad de que las universidades trabajen por conocer el grado de cumplimiento alcanzado en relación con los objetivos docentes e investigadores a los que se aplican los recursos públicos. Mi interés, en estas líneas, se centra en reflexionar sobre la forma en la que se puede avanzar para conseguir los mejores resultados con los menores costes.

Ahora bien, el concepto de eficiencia trasladado al mundo universitario no es nuevo ya que la eficiencia en la gestión universitaria ha estado presente, de alguna forma, en muchos de los debates mantenidos a lo largo de toda la historia. Sin embargo, la situación actual de la universidad española, los avances educativos en nuestro país y el hecho de que cada vez más personas acudan a la enseñanza universitaria, bien tras la finalización de los estudios de secundaria o a lo largo de toda la vida, resaltan, de manera especial, la necesidad de asegurar la equidad del gasto público en educación superior, lo que supone, entre otras cosas, que las universidades estén especialmente interesadas en mejorar la eficiencia de los fondos públicos que disponen.

La idea de plantear una mayor racionalización del gasto universitario ha estado presente en muchos de los más importantes informes publicados en los últimos años (véase, por ejemplo: Informe Jarratt, 1985; Informe Hanham, 1988; Informe Hefce, 1997 e Informe Bricall, 2000). Dichos informes plantean un par de ideas muy

interesantes para las reflexiones que pretendo realizar -racionalizar la gestión económica y determinar los costes de las actividades universitarias-. Estas ideas podrían sintetizarse diciendo que están apostando por resaltar la importancia de contar con la información interna necesaria para llevar a cabo una adecuada toma de decisiones. Es justamente este aspecto sobre el que me quiero centrar, por lo que sugiero que, para conseguir racionalizar la gestión económica en las universidades, debemos partir de la idea de que es fundamental generar sistemas de información de las actividades universitarias que ayuden a localizar áreas sobre las que se debe actuar.

Si pensamos en lo que implican las ideas anteriores, fácilmente podemos darnos cuenta de que se trata, en parte, de generar un sistema de información universitaria, que ayude a conocer cuáles son las actividades universitarias que requieren más recursos y poder, de ese modo, llevar a cabo acciones que racionalicen los mismos (puede consultarse, entre otros, Cropper y Drury, 2000; Somohano y Martínez, 2003; Venieris y Cohen, 2004).

La Ley General Presupuestaria (Ley 47/2003, de 26 de noviembre) señala, en su art. 120, que la contabilidad del sector público estatal debe ofrecer información para la determinación de los costes de los servicios públicos y proporcionar información para el ejercicio de los controles de legalidad, financiero, de economía, eficiencia y eficacia. Esta sencilla idea es la base de lo que deseo subrayar en este epígrafe, que no es más que resaltar la necesidad de que las universidades presten mayor atención a la generación de información interna, medida, en su mayor parte, mediante un sistema de costes para, de esa forma, poder reasignar recursos y mejorar los niveles de eficiencia.

Piénsese, por ejemplo, en la respuesta que podríamos obtener, en la actualidad, si estuviésemos interesados en conocer el coste de implantación de una determinada titulación, o si quisiéramos saber qué costes de la universidad son variables y, por lo tanto, susceptibles de poder operarse sobre ellos. Este tipo de preguntas probablemente no obtendrían una respuesta clara porque muchas universidades piensan que, como gran parte de los costes en los que incurre son de naturaleza fija (los de personal) y, por lo tanto, constantes, es irrelevante hacer un estudio en más profundidad. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, porque conocer este tipo de detalles permite detectar ineficiencias y, consecuentemente, poder actuar sobre ellas. De otra manera, el propio desconocimiento de las mismas suele llevar a su mantenimiento en el tiempo.

Recientemente se ha publicado un estudio denominado *Libro Blanco de los Costes en las Universidades* (2007) cuyo propósito es mejorar la gestión universitaria, y que me sirve como herramienta para mi análisis. Dicho estudio se basa en plantear la necesidad de hacer uso del cálculo de los costes universitarios usando

herramientas de contabilidad analítica, control presupuestario y control de gestión. Estas herramientas se han utilizado tradicionalmente en el mundo empresarial, pero no debemos caer en el error de pensar que únicamente sirven para entidades con ánimo de lucro, ya que se trata de herramientas de «control» que permiten ayudar a mirar al futuro, es decir, ayudan a la toma de decisiones (puede consultarse, entre otros, Torres Pradas, 1991; Aibar Guzmán, 2003).

Ahora bien, los beneficios de conocer información sobre costes de las universidades y, por tanto, detectar las eficiencias/ineficiencias del sistema, no son únicamente internos para la universidad sino que también reporta grandes beneficios para la sociedad, ya que supone que se está en condiciones de poder ofrecer, por parte de las Universidades, unos indicadores de gestión que permitan a la sociedad conocer la evolución en el tiempo y el efecto de las decisiones que van tomándose.

No obstante, el diseño del modelo no es tarea fácil ya que la actividad universitaria se centra en ofrecer servicios y valores de naturaleza intangible. La manera de diseñar el modelo de costes no es única pero, con independencia de la que se adopte, deben concretarse las distintas actividades que se desarrollan en la Universidad y las funciones necesarias para su desarrollo. Existen, en este sentido, algunos estudios en la literatura que hacen propuestas concretas; por ejemplo, Pendlebury y Algaber (1997) señalan que la asignación y distribución del coste debería realizarse por áreas académicas, o bien atendiendo al número de estudiantes, el número de personal, el número de metros cuadrados de espacio ocupado, etc. Sin embargo, algunas investigaciones más actuales sugieren que dicha asignación se realice atendiendo al tiempo empleado puesto que, con él, podemos establecer una correcta correlación con cada una de las tareas y el consumo de recursos (pueden consultarse: Somohano y Martínez, 2003; Ortega y Rodríguez, 2007).

No es objetivo de este estudio diseñar un modelo de costes para las universidades, ni proponer las variables que deberían considerarse. Sin embargo, sí quiero poner de relieve que existen trabajos publicados que han hecho propuestas concretas, llegando a plantear, en ocasiones teóricamente y, en otras, desde una perspectiva empírica, la aplicación de un modelo de costes concreto. Por citar algunos ejemplos, una de las alternativas más apoyadas en la literatura es el «modelo ABC», cuya aplicación ha sido de gran relevancia en universidades del ámbito anglosajón (véase, por ejemplo: Acton y Cotton, 1997; Granof, Platt y Vaysman, 2000). Sin embargo, aunque la aplicación del modelo de costes ABC ofrece mejoras en la gestión con información más eficaz y adecuada, muestra diferencias significativas respecto a los sistemas tradicionales de costes (Goddard y Ooi, 1998).

Por otra parte, y por dejar constancia de lo realizado en nuestro país, me gustaría resaltar que, en España, también se han llevado a cabo en los últimos años algunos estudios sobre los modelos de costes para las universidades (López Díaz et al., 2001; Cervera Oliver, 2001; Araújo et al., 2001; Del Río Sánchez y García Valderrama, 2001; Proyecto Canoa, IGAE, 1994; Proyecto Escudo; Libro Blanco de los Costes en las Universidades, 2007).

Ahora bien, el hecho de que en España no haya una generalización de los modelos de costes, ya sean tradicionales o basados en el «ABC», hace que desde aquí haga una apuesta por ellos, como forma de ayudar a racionalizar el gasto universitario. La idea que propongo es, por tanto, muy sencilla, la racionalización del gasto requiere generar información previa que permita localizar eficiencias e ineficiencias en la gestión universitaria.

Para terminar este apartado, únicamente quiero señalar cuáles pueden ser, desde mi punto de vista, los motivos que han llevado a que no haya penetrado en nuestras universidades la necesidad de generar información a través de la implantación de un modelo de costes. En mi opinión, ello se debe a las propias consecuencias que se generarían al plantear cambios en las formas tradicionales de localización de los recursos; es decir, lo expuesto en este epígrafe supone romper con la tradición y las formas de hacer del pasado, y ello, como todos sabemos, no es fácil en ocasiones de implantar. No obstante, sirvan estas reflexiones para incrementar la escasa concienciación que actualmente existe entre los responsables universitarios.

Conclusiones

A lo largo de las páginas anteriores he expresado algunas ideas que intentan resaltar la importancia de abordar la financiación de las universidades españolas en los momentos actuales en los que éstas van a comenzar a implantar los nuevos títulos de grado (a partir del curso académico 2008-09) y los principios inspiradores de la *Declaración de Bolonia*.

De los muchos aspectos en lo que nos podíamos haber centrado para hablar de financiación he seleccionado dos. El primero de ellos apuesta por la implantación de *equipos docentes* en las universidades como una forma de mejorar la docencia y *racionalizar el gasto de personal*. El segundo aspecto pretende subrayar la necesidad de

racionalizar el gasto universitario. Para ello, propongo que las universidades mejoren sus sistemas de información interna instaurando modelos de costes que les permitan tomar decisiones racionales.

Referencias bibliográficas

- ACTON, D. D. & COTTON, W. D. J. (1997). Activity-Based Costing in a University Setting. *Journal of Cost Management*, March/April, 32-38.
- AIBAR GUZMÁN, C. (2003). Los indicadores de gestión en las entidades públicas: Implicaciones para los sistemas de información. *Partida Doble*, 147, 74-83.
- ARAÚJO PINZÓN, P., DEL RÍO SÁNCHEZ, R., GARCÍA VALDERRAMA, T., LARRÁN JORGE, M., MULERO MENDIGORRI, E. M., RUIZ BARBARDILLO, E. Y VÉLEZ ELORZA, M. L. (2001). Cost Accounting in a Spanish University: development and implementation approach. Comparative International Governmental Accounting Research: 8th Biennial CIGAR Conference. Valencia, June 14-15.
- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Madrid.
- CERVERA OLIVER, M. (2001). Análisis de los parámetros definitorios de la estructura de un sistema de costes para la Universidad pública del ámbito euro. Especial referencia al caso español. XI Congreso de AECA.
- CROPPER, P. & DRURY, C. (1996). Management accounting practices in universities. *Management Accounting*, 74, 28-30.
- CROPPER, P. & COOK, R. (2000). Activity-Based Costing in Universities-Five Years On. *Public Money & Management*, April-June, 61-68.
- COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS (1985). *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*. London: The Jarrat Report.
- (1988). *The Costing of Research and Projects in Universities: A Report and Guidance for Universities* (The Hanham Report, London, July)
- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2007). *Financiación del Sistema Universitario*. Madrid: MEC.
- DARLING, A. L., ENGLAND, M. D., LANG, D. W. & LOPERS-SWEETMAN, R. (1987). *Autonomy and control: a University funding formula as an instrument of public policy*. En J.A. ACHERMAN & R. BRONS (eds.), *Changing Financial relations between Government and Higher Education plicy Studies*. Holanda: Uitgeverij lemma, Enschede.

- DEL RÍO SÁNCHEZ, R. Y GARCÍA VALDERRAMA, T. (2001). El modelo ABC como alternativa a los modelos de coste tradicionales en la Universidad. *AECA* 57, Octubre-Diciembre, 40-44.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. M.. (1994). *La Contabilidad Analítica en el sector público*. En IGAE, Contabilidad Analítica de las Administraciones Públicas. El proyecto Canoa. Madrid.
- GARCÍA BENAU, M.A. (2006). *Los recursos necesarios para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. En F. Toledo, E. Alcón y F. Michavila (eds), Universidad y Economía en Europa (49-69).Madrid:Tecnos.
- GARCÍA HOZ,V.(1975). *Organización y Dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel.
- GODDARD, A. & OOI, K. (1998). Activity-Based Costing and Central Overhead Cost Allocation in Universities: A Case Study. *Public Money & Management*, July-September, 31-38.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, M. J. (2004). *La incidencia de la función financiera en las políticas universitarias*. Granada: Universidad de Granada.
- GRANOF, M. H., PLATT, D. E. & VAYSMAN, I. (2000). Using Activity-Based Costing to Manage More Effectively. *The PricewaterhouseCoopers Endowment for The Business of Government*. <http://www.endowment.pwcglobal.com/grants/mgddiv.asp>.
- GROVES, R., PENDLEBURY, M. & STILES, D. R. (1997).A critical appreciation of the uses for strategic management thinking systems and techniques in British universities. *Financial Accountability and Management*, 13, 4, 293-312.
- HEFCE (1997). Management Information for Decision-making: Costing Guidelines for Higher Education Institutions (HEFCE, HEFCW and SHEFC/ref. M13/97).
- INTERVENCIÓN GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN DEL ESTADO (1994). *Contabilidad Analítica de las Administraciones Públicas*. El Proyecto Canoa. Madrid.
- LEY 47/2003, DE 26 DE NOVIEMBRE, GENERAL PRESUPUESTARIA. BOE: 27/11/2003.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE DE UNIVERSIDADES. BOE: 24/12/2001.
- LEY 4/2007, DE 12 DE ABRIL POR LA QUE SE MODIFICA LA LEY ORGÁNICA 6/2001 DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. BOE: 13/04/2007.
- LÓPEZ DÍAZ,A., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. & GONZÁLEZ DÍAZ, B. (2001). Measuring responsibility through university cost models:a comparative analysis. Comparative International Governmental Accounting Research: 8th Biennial CIGAR Conference,Valencia.
- OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA (2007). Libro Blanco De Los Costes En Universidades. Madrid.
- ORTEGA EGEA, T. Y RODRIGUEA ARIZA, L. (2007). Un modelo de cálculo de costes para el ámbito universitario: el uso del tiempo como unidad de prestación en una unidad organizativa. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 19.

- PENDLEBURY, M. & ALGABER, N. (1997). Accounting for the cost of central support services in UK Universities, a note. *Financial Accountability & Management*, 13 (3), August, 281-288.
- SAN SEGUNDO, M. J. (2001). *Economía de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- SOMOHANO RODRÍGUEZ, F Y MARTÍNEZ GARCÍA (2003). Los sistemas de gestión basados en el tiempo: diseño de un modelo para la producción heterogénea. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXXII, 118, julio-septiembre, 755-796.
- TORRES PRADAS, L. (1991). Indicadores de gestión para las entidades públicas. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 67, 535-558.
- VENIERIS, G. & COHEN, S. (2004). Accounting reform in greek universities: a show moving process. *Financial Accountability & Management*, 20, 2, 83-205.

Dirección de contacto: María Antonia García Benau. Universitat de València. Facultat d'Economia. Departament Comptabilitat. Campus dels Tarongers. Edificio Departamental Oriental. Av. dels Tarongers, s/n. 46022. Valencia, España. E-mail: garciab@uv.es

Legislación europea y legislaciones nacionales

European Legislation and national legislations

Guy Haug

Experto europeo sobre políticas, estructuras y cooperación universitarias

Resumen

La creación programada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es uno de los acontecimientos mayores en la historia de la universidad europea moderna. Supone un muy profundo cambio de paradigma, tanto en cuanto al papel de las universidades en la sociedad europea como en el marco legislativo y regulador dentro del cual funcionan.

Este artículo tiene como objetivo analizar los rasgos fundamentales del cambio legislativo que se está desarrollando en Europa por la creación del EEES y, particularmente, la relación que existe en este dominio entre el nivel europeo e internacional y los niveles nacionales.

Se desarrolla en tres partes: la primera, de naturaleza histórica, contempla las novedades que se plantearon al respecto en el ámbito europeo e internacional; la segunda, de naturaleza socio-jurídica, es la más extensa y analiza las razones y el contenido de las sucesivas olas de reformas universitarias que se pueden observar; y la última, de naturaleza socio-política, sirve como conclusión e intenta interpretar los cambios que se produjeron y los que tardan en producirse a la luz de la cambiante vinculación entre el nivel europeo, el poder gubernamental y la comunidad universitaria.

Palabras clave: EEES, Bolonia, universidad, reformas, legislación, Europa, Lisboa

Abstract

This article analyses the main features of the legislative change which has been taking place in Europe for the creation of the European Higher Education Area (EHEA); it looks in

particular to the relationship between such change at the European/international and the national level. The first part, of historic character, analyses the steps which allowed higher education systems and institutions in Europe to develop beyond their national frameworks, in spite of the permanence of the fundamental principle of “subsidiarity”; this was possible thanks to a series of European initiatives: mobility programmes (Erasmus, 1987), the search for increased structural compatibility (Bologna, 1999) and the agenda for modernization of universities for the Europe of Knowledge (EU’s “Lisbon Strategy”, 2002). The second part, of socio-juridical nature, analyses the reasons and the content of the successive waves of legislative and regulatory reforms which have occurred; in addition to the new university laws adopted in Central and Eastern European countries as part of their transition towards democracy, reforms happened in 3 main waves: reforms for international cooperation (“for Erasmus”), for European convergence (“for Bologna”) and for competitiveness (“for Lisbon”). The third part, of socio-political nature, draws some conclusions about this sweeping legislative change; national reforms were mainly “reactive” to initiatives taken at the European level; they happened without any formal novelty to the subsidiarity principle but with a strong increase in political cooperation; this has opened the door to a new sharing of roles among the European level, the national spheres and the university institutions.

Key Words: EHEA, Bologna, university, reforms, legislation, Europe, Lisbon

Del cambio en el entorno europeo-internacional al cambio en las legislaciones nacionales: el principio básico de subsidiariedad

En menos de treinta años, el marco de referencia de la educación superior europea se ha transformado de manera cada vez más rápida, más profunda y más semejante a pesar de la permanencia del principio básico de la soberanía nacional en asuntos educativos.

El punto de partida: sistemas nacionales, estatales y aislados

Hasta la mitad de la década de los años ochenta, un rasgo dominante de la educación superior europea fue el marcado aislamiento y el estatismo de los distintos sistemas nacionales. Existían varios modelos de universidades en los diferentes países de

Europa: en la parte occidental prevalecían el modelo *bumboldtiano* (en Alemania, Escandinavia o Italia), el *anglosajón* (en el Reino Unido e Irlanda) y el *napoleónico* (en partes del sistema francés pero también en España), con varios grados de mestizaje; en la parte oriental dominaban el modelo soviético (con un fuerte grado de similitud y de integración entre los países bajo el poder soviético) y el modelo yugoslavo (que se caracterizaba por la debilidad de la entidad universitaria y la prevalencia de las facultades, que eran los interlocutores directos del poder político).

Entre estas familias de universidades y bajo el poder de los gobiernos nacionales se edificaron a lo largo de las décadas y de los siglos en varios casos, unas paredes altas alrededor de cada sistema nacional, con pocas puertas de comunicación entre ellos. En cada país se adoptaron medidas legislativas, regulaciones y prácticas administrativas en la relación entre el poder político y las instituciones de educación superior sin la menor consideración para lo que pasaba del otro lado de las fronteras. Se desarrollaron o se introdujeron al lado de las universidades otras categorías de instituciones (como las *Grandes Écoles* en Francia o los *Polytechnics* y las *Fachhochschulen* en Inglaterra y Alemania) y se regularon todos los aspectos de la vida universitaria (estructura de las Instituciones de Educación Superior -IES-, titulaciones, financiación de las IES y sistemas de becas, estatuto de los profesores, contratos entre IES y poderes nacionales y regionales, etc.) en consideración exclusiva de las capacidades y prioridades de cada país.

Las pocas puertas de comunicación entre los varios sistemas nacionales eran principalmente cooperaciones interpersonales en el campo de la investigación y acuerdos bilaterales oficiales entre países (sobre todo por el intercambio de un número limitado de estudiantes a base de becas nacionales). En la mayoría de los casos, los países europeos tenían vínculos académicos mucho más fuertes con su (ex-)imperio que con los demás países de Europa, como era el caso de Francia, Inglaterra, España y Portugal, Bélgica y los Países Bajos, pero también Rusia y los países del «Bloque del Este».

En la UE la educación es asunto de los Estados Miembros

La herencia de la situación descrita en los anteriores apartados se recogió en el *Tratado de Roma* que fue el punto de partida de la actual Unión Europea medio siglo atrás. La palabra «educación» no figuraba en ello. El Tratado contenía dos artículos que afirmaban la responsabilidad de los Estados Miembros por sus sistemas educativos y

de formación y reducían a muy poco las posibilidades de actuación de los poderes europeos:

- El art. 126 (ahora 149) sobre la formación profesional vista como una herramienta del mercado laboral que se pretendía fomentar entre los Estados Miembros, permitía el desarrollo de aspectos de políticas comunes, y los responsables nacionales de formación profesional empezaron a reunirse a partir del año 1963.
- El art. 127 (ahora 150) prohibía explícitamente todo intento de armonizar los sistemas o las políticas nacionales de educación general y superior, y los ministros de educación se reunieron por primera y única vez en 1971.

En este contexto apenas se pudieron adoptar algunas medidas concretas, y ante la petición reiterada del Parlamento Europeo empezó así una tradición de apoyo a los programas europeos de educación, que se mantendrá en el futuro. Junto con un acuerdo sobre la educación de los niños de los trabajadores emigrantes en el país de acogida se adoptó en 1976 –después de largas negociaciones– un pequeño programa piloto para el fomento de «cursos conjuntos» entre universidades de países distintos de la Comunidad Económica Europea de aquella época. A pesar de su dimensión anecdótica, se puede ver en este programa piloto de 1976 el precursor de toda la actividad comunitaria en el ámbito de la educación y de la formación, que siguieron y han reconfigurado el paisaje universitario europeo.

El papel creciente de la iniciativa europea

En efecto, a lo largo de los años se abrieron nuevas ventanas que permitieron a nivel europeo desempeñar un papel propio y cada vez más importante: a partir de 1985, las iniciativas educativas de la Unión Europea se han ido multiplicando, acelerando y profundizando, a veces con tiempos de receso pero sin jamás dar marcha atrás.

- El primer paso decisivo fue posible cuando en 1985 el Tribunal Europeo de Justicia estableció que la enseñanza superior, en la medida en que sirve de preparación a la vida profesional, se debía considerar como «formación profesional», es decir, la parte del sistema educativo y de formación donde el nivel europeo

tenía unos poderes algo más amplios, particularmente en cuanto a la cooperación transfronteriza. Esta decisión abrió una ventana jurídica que la Comisión Europea utilizó sin esperar para proponer la primera generación de programas de cooperación y de movilidad en la enseñanza superior: *Comett* por la cooperación universidad-industria (1986) y sobre todo *Erasmus* para la cooperación y la movilidad entre universidades de distintos países de la UE (1987, después de una larga batalla jurídica entre la Comisión Europea y los Estados Miembros por definir la base jurídica sobre la cual se podía apoyar el desarrollo y la financiación de este programa).

- El siguiente paso decisivo fue el tratado de Maastricht del año 1992. Mantiene el principio básico de la primacía nacional en asuntos de educación y formación bajo el nombre de «principio de subsidiariedad», pero por primera vez se incluyó un artículo específico sobre la cooperación educativa, dándole un espectro algo más amplio y abriéndole a los niveles de educación sin objetivo formativo inmediato, como la educación secundaria y primaria. Esto permitió consolidar y ampliar las actividades ya existentes gracias a una segunda generación de programas de cooperación y de movilidad educativas que se adoptaron a lo largo de los años noventa con presupuestos más amplios, en particular *Sócrates* (cooperación en educación) y *Leonardo da Vinci* (cooperación entre educación e industria), pero también la sucesivas versiones de *Tempus* por la cooperación con las nuevas democracias de la Europa Central y Oriental.
- Una etapa totalmente nueva se abrió con la iniciativa no comunitaria de las Declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) y la voluntad de «edificar antes del año 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior». Para existir, este EEES debía de hacerse más coherente y compatible a la vez que más competitivo con sistemas no europeos, es decir, que se debía edificar mediante reformas «convergentes» en los distintos ámbitos nacionales. En Bolonia se recomendaron, a nivel europeo, reuniones ministeriales intergubernamentales que pusieran en marcha, a nivel nacional e institucional, medidas que antes se veían como imposibles por miedo de una posible «armonización» que quedaba prohibida en los textos con validez jurídica. Por eso, el proceso de Bolonia se dio a conocer como nada más que un acuerdo político, sin ningún efecto jurídico directamente vinculante sobre los gobiernos participantes, aunque su impacto ulterior fue tremendo. Los objetivos y la dirección del cambio se indican a nivel europeo, pero es responsabilidad

de cada país adoptar en su contexto nacional las medidas legislativas y reguladoras necesarias para lograr estos objetivos.

- El último paso adelante, hasta ahora, se dio en 2000 cuando la propia Unión Europea se fijó el ambicioso objetivo de poner a la UE al frente del movimiento hacia la sociedad y la economía del conocimiento. Este nuevo impulso comunitario se dio en paralelo al proceso intergubernamental de Bolonia, sin novedad en los Tratados, pero como base de una cooperación cada vez más estrecha entre los Estados Miembros gracias al llamado «Método Abierto de Cooperación». Esto permitió que la *Cumbre de Barcelona* del año 2002 lograra importantes progresos políticos que han afectado a las universidades tanto en sus actividades de investigación como de enseñanza superior:
 - De un lado se dieron en 2002 pasos decisivos hacia la creación del Espacio Europeo de Investigación, con el objetivo de invertir al menos el 3% del PIB en la I+D+i, el acuerdo sobre un fuerte aumento del presupuesto del Programa Marco de Investigación, Tecnología e Innovación y la creación de un Consejo Europeo de la Investigación.
 - En paralelo se adoptaron en 2002, por primera vez en la historia de la integración europea, trece «objetivos comunes de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea»¹, junto con unos indicadores por la medición comparativa de los progresos de cada país hacia estos objetivos; los objetivos comunes incluían referencias a la calidad, la competitividad y el atractivo de los sistemas y de las instituciones de educación y formación de Europa que dieron a la Comisión Europea la posibilidad de publicar entre 2003 y 2006 una serie de *Comunicaciones de la Comisión Europea*² que proporcionaban recomendaciones (de facto, no de jure) sobre el gobierno, la financiación, la diversificación y el aseguramiento de la calidad de las universidades.

Así se diseñó en pocos años una agenda de modernización de las universidades europeas, basada en acuerdos políticos europeos cada vez más fuertes sin jamás utilizar

(1) Programa de trabajo sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf

(2) *Delivering on the Modernisation Agenda for European Universities: Education, Research and Innovation*, COM (2006), de 10 de mayo de 2006.
Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make their Full Contribution to the Lisbon Strategy, COM (2005) 152, de 20 de abril de 2005.
The role of Universities in the Europe of Knowledge, COM (2003) 58.

ningún instrumento jurídico vinculante para los Estados miembros. Esto permitió cumplir la evolución comenzada treinta años antes: si es cierto que en 1976 educación y formación eran casi inexistentes o solamente muy marginales en el proceso de integración europea, en la actualidad están en el centro de algunas de las políticas más determinantes del futuro de la UE y de sus Estados miembros.

Varias olas de cambio legislativo en los países miembros

Es interesante que en casi todos los países europeos se hayan producido varias olas de reformas legislativas y reguladoras, a medida que cambiaron los factores del entorno europeo e internacional o, más bien, a medida que se produjo una toma de conciencia de la importancia de tales cambios en los gobernantes y en la sociedad en cada ámbito nacional. La primera ola de cambios estuvo restringida a los países de la Europa central/oriental. Las demás abarcaron países en todo el continente.

Nuevas leyes sobre educación superior en la Europa central/oriental

La primera ola de cambio legislativo que se pudo observar en Europa, resultó del muy importante cambio político que permitió a la mitad oriental de Europa reintegrarse en el continente a finales de los años ochenta. A medida que salieron de la dictadura, los países de la Europa central y oriental adoptaron nuevas leyes sobre la educación y la educación superior; en varios casos este cambio no se produjo en una, sino en varias etapas, la primera de las cuales solía reflejar un muy fuerte idealismo de autonomía institucional y de libertad académica, que había que mezclar con más realismo en leyes rectificativas poco después.

Estas nuevas leyes tomaban su inspiración tanto de unos modelos europeos que existían en la época como de Estados Unidos, e introdujeron a veces aspectos poco comunes en los sistemas de la Europa occidental, como universidades privadas, agencias de evaluación y acreditación de la calidad y matrículas (que se introdujeron y se eliminaron varias veces en ciertos países).

La historia no permitió que estos países se beneficiaran desde el principio de la experiencia de la movilidad estudiantil a gran escala en el marco del programa

Erasmus; la UE puso en marcha a título transitorio un programa específico (Tempus) que tuvo un impacto muy positivo, pero estaba más enfocado en la cooperación interuniversitaria para la reforma de sistemas que en la movilidad de personal y de estudiantes. Es decir, que la primera ola de cambios que se puede observar en los sistemas de educación superior en los países de la antigua UE –que se analiza a continuación y era en gran medida una respuesta a Erasmus– se produjo de manera más difusa y posterior en los países de la Europa central/oriental, cuya participación en Erasmus empezó formalmente unos diez años después de su retorno a la democracia, después de una etapa preparatoria y transitoria marcada por el programa Tempus.

La ola de reformas legislativas por la cooperación universitaria

En la Comunidad Europea de los años noventa, se produjo una primera ola de reformas legislativas y de cambios reguladores, a medida que se reconocieron la importancia y las exigencias del programa Erasmus. Este programa tenía como finalidad principal incrementar fuertemente la movilidad –sobre todo de estudiantes, pero también de profesores– entre las universidades de varios países europeos, pero basados en acuerdos de cooperación entre las universidades participantes. Es importante recordar que este nuevo programa europeo interrumpió la tradición de aislamiento nacional de casi todos los sistemas de educación superior de la época, por lo que hacía falta adaptar la legislación; el principal objetivo de las reformas que se produjeron en esta primera etapa fue permitir o fomentar la plena participación de sus universidades y de sus estudiantes en la cooperación y la movilidad de Erasmus. A continuación se mencionan algunas reformas típicas de esta primera ola de cambio.

El cambio más obvio era que todos los países tenían que implantar a nivel nacional las nuevas herramientas para el programa Erasmus, como el sistema de créditos ECTS, la red de agencias de reconocimiento de estudios cumplidos en otro país (red NARIC-ENIC) y la creación de agencias nacionales para la gestión de las becas Erasmus (o su adjudicación a agencias ya existentes). Muchos países tuvieron que adaptar su legislación en otros aspectos porque impedía actuaciones obligatorias o deseables en el marco de los programas europeos. Por ejemplo, para que:

- Los estudiantes pudieran seguir beneficiándose de una beca nacional durante su período de estudios en el extranjero.

- Los períodos de estudios en la universidad anfitriona se pudieran reconocer como parte del programa de estudios de la universidad de origen del estudiante.
- Las universidades pudieran recibir fondos Erasmus donde (como en Italia) existía un monopolio de financiación de las universidades por el Estado.
- Se pudieran incluir en la oferta formativa de las universidades cursos de idiomas (para los estudiantes en intercambio que salen o entran) o programas formativos en inglés.

Pero en muchos casos el cambio en la reglamentación nacional iba más allá del obligatorio, porque la cooperación y la movilidad internacional se veían como factores de mejora de la calidad y de la pertinencia de los planes de estudios nacionales, por la importación de buenas prácticas desde otros ámbitos y por la apertura de nuevos horizontes para estudiantes nacionales. Así se explican reformas que pidieron la creación de oficinas de relaciones internacionales en todas las universidades (a veces con financiación adicional), incluyeron la internacionalización en la lista de tareas de las universidades, y a veces en la lista de indicadores de la que depende su evaluación y su financiación por el Estado. Varios países crearon o desarrollaron agencias nacionales para el fomento de la movilidad de sus estudiantes y para atraer estudiantes de otros países (siendo estas agencias a veces las mismas que las que gestionan las becas Erasmus a nivel nacional).

Pertenecen también a esta ola de reformas la promoción de la «cotutela» de tesis doctorales (que empezó en Francia y dio lugar a un cambio legislativo *ad hoc*), el desarrollo de programas «conjuntos» y de «doble titulación» entre universidades de varios países (que tardó mucho en ciertos países por falta de legislación adecuada) y la serie de universidades binacionales que se crearon a partir de los años ochenta y noventa; por ejemplo, entre Francia y Alemania, Inglaterra y Italia, pero también entre Alemania y Polonia o entre Finlandia y Rusia.

La ola reformadora por la convergencia estructural

Se trata principalmente de la implementación a nivel nacional e institucional del proceso intergubernamental de Bolonia, dirigida a una mayor convergencia en la estructura de titulaciones, que ahora involucra a casi todos los países de Europa.

El «Proceso de Bolonia» iniciado en 1998 tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y atractivo antes de

2010. Es el resultado de la iniciativa combinada de universidades y gobiernos (no de la UE como tal).

Como ya se señaló con el Proceso de Bolonia el movimiento hacia una Europa de universidades se encuentra en una nueva etapa. Erasmus permitió desarrollar una movilidad a gran escala, a pesar de la escasa compatibilidad entre los varios sistemas. Después de varios años, con el aumento del número de intercambios organizados dentro de consorcios universitarios, permitió también darse cuenta que para que la movilidad y la cooperación resulten más fáciles, era imprescindible crear una mayor compatibilidad entre los sistemas de titulaciones. Esta toma de conciencia es una de las raíces más directas de las «Declaraciones de la Sorbona» (1998) y sobre todo de Bolonia (1999) que abrieron la etapa de reformas estructurales convergentes, es decir la del cambio sistémico.

En efecto, el Proceso de Bolonia es el resultado de un compromiso político intergubernamental (no un tratado, ni una iniciativa de la Unión Europea) para reformar las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de manera convergente. A lo largo de su aplicación, dio lugar también a una amplia renovación de los contenidos de los currícula, pero esto se debería ver más como un resultado derivado que como un objetivo propio. Es conveniente subrayar también que el objetivo siempre ha sido crear una compatibilidad suficiente, no una uniformización de las carreras y de las titulaciones.

Fuentes comunes del Proceso de Bolonia

La fuerza principal del proceso reside en sus profundas razones sociales: los cuatro factores principales que subyacen al impulso reformador existen en todos los países, aunque se combinan de manera diferente en cada uno de ellos:

- La insatisfacción con la *eficiencia de los sistemas de educación superior*; con excesiva duración de los estudios y altas tasas de fracaso y deserción, en relación con la marcada rigidez y uniformidad en los currícula propuestos;
- El *atractivo exterior ha disminuido en el resto del mundo*, Europa perdió en beneficio de EEUU en torno a 1990 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo; desde el inicio, Bolonia insistió en que la confusión en los nombres y en la estructura actual de las titulaciones europeas era un obstáculo enorme para universitarios y empleadores, primero en Europa y aún más con respecto al resto del mundo; se impuso también la idea de que no se van a reconocer las titulaciones europeas al nivel que conviene en el resto del mundo si no se reconocen primero en el ámbito de Europa.

- La *emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE* plantea en estos países la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo, no sólo a nivel nacional sino también a nivel europeo («empleabilidad»).
- La *voluntad de fomentar una movilidad más generalizada, fácil y espontánea*, la experiencia adquirida con los programas de movilidad europeos (Erasmus, Sócrates) en una escala significativa (1 millón de estudiantes, 150.000 profesores) llevó al convencimiento de la necesidad de acercar las estructuras de los planes de estudio para hacerlas más compatibles entre sí y así facilitar el desarrollo del nivel de movilidad (estudiantil y profesional) que necesita la integración europea. No obstante, resulta claro que lo que se busca es una compatibilidad suficiente, no una forma de uniformización.

Estas son las razones por las cuales tuvo tanto impacto el Proceso de Bolonia. No inventó desde la nada una agenda nueva, al contrario, partió de la identificación de problemas comunes a varios o muchos países pero que no tenían solución desde el nivel particular de cada uno de ellos. Bolonia sirvió de revelador y luego de facilitador, proporcionando a cada país razones (o a veces excusas) europeas para programar reformas que de todas formas ya eran necesarias en el ámbito nacional. Por eso se puede decir que la función de Bolonia ha sido principalmente «cristalizar» cuestiones y caminos hacia el futuro, a nivel europeo, y de disminuir así el riesgo asumido por los gobiernos nacionales (y también por las universidades) que deseaban avanzar, porque sus pares avanzaban en la misma dirección.

Las reformas por «Bolonia» avanzan en tres frentes

Las reformas empujadas (o permitidas) por Bolonia han avanzado y siguen avanzando simultáneamente en tres frentes:

- *Reformas sistémicas*, que se hacen a nivel nacional, generalmente a través de cambios en la ley de universidades. Hubo tales cambios, más o menos radicales, en casi todos los países que participan en Bolonia, salvo en algunos países no-UE que se agregaron al proceso solamente en los últimos años. Es interesante destacar que en la mayoría de países, incluso en España, el proceso de reforma legislativa cuenta con tres aspectos claves (el «triángulo de oro» de reformas de Bolonia):

- Ordenación de titulaciones entre grado, máster oficial y doctorado (bien con la libertad para universidades de aprovecharse de la flexibilidad en la definición europea de los varios niveles, bien por regulaciones muy rígidas que imponen un formato único para cada categoría de titulaciones).
 - Introducción generalizada de los créditos ECTS (por ley o por acuerdo con las universidades).
 - Creación de un sistema y una agencia nacional de aseguramiento de la calidad y/o de acreditación (en el caso español se creó por ley la ANECA).
- *Reformas curriculares dentro de las universidades*, bien por iniciativa propia (hay ejemplos de universidades que anticiparon las reformas por interés propio antes de que cambiara la ley), por imitación (por ejemplo dentro de redes o de consorcios, donde las reformas se difunden según un sistema de «dominós») o por obligación (generalmente después de un cambio legislativo). Como consecuencia, Europa se ha convertido en una «zona en obras» curricular. Lo más importante es que el proceso de cambio no sólo afecta a la estructura, sino también al contenido de las carreras, incluso a la cuestión de la empleabilidad. Esto implica en numerosos casos reducir parte de los contenidos, sea para acortar el período de estudios, sea para poder incorporar aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades transversales. En todos los países donde las universidades no pueden configurar ellas mismas sus cursos formativos (es decir, en la mayoría de los países de Europa), esta reforma curricular suponía un cambio legislativo previo, que a veces tardó mucho tiempo (en España el nuevo marco de titulaciones se adoptó por Real Decreto en 2007). Es cierto que la reforma curricular toca aspectos muy profundos de la tradición, la cultura y la sociología universitarias. Es una revolución copernicana sugerir que un sistema de calidad es aquél donde los estudiantes aprenden lo que necesitan (no donde se enseña un catálogo enciclopédico de conocimientos abstractos) y que lleva a los estudiantes al éxito (no el que provoca la más alta tasa de fracaso o deserción).
- *Reforma curricular por disciplinas a nivel europeo*, con el fin de desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en varias áreas disciplinarias o profesionales. El principal proyecto europeo enfocado en este esfuerzo común (el *Proyecto Tuning* financiado por la UE) aspira a desarrollar en cada área un modelo de estructura curricular que favorezca el reconocimiento y la integración de diplomas europeos. Al mismo tiempo permite reflexionar sobre cómo es posible pasar de

modelos de enseñanza centrados en el profesor, a modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, aprovechando adecuadamente las nuevas tecnologías. Tuning enseña el camino hacia carreras europeas más compatibles (es decir, que faciliten el reconocimiento tanto académico como profesional) y flexibles (con currícula coherentes, basados en créditos que pueden ser obligatorios, optativos o de elección), pero que al mismo tiempo serán distintos y diversos en cuanto a idiomas, perfiles institucionales y nacionales, y proyecto personal del estudiante.

Estas reformas se producen en la mayoría de los casos porque lo exige (o lo permite) una nueva ley o regulación nacional, como pasó en la mayoría de los 47 países que participan en el Proceso de Bolonia, y sobre todo en los que constituyen el «motor» de Bolonia (mucho de los países miembros y candidatos de la UE, así como Suiza, Noruega o Islandia).

No obstante, los cambios legislativos no son la única fuente de reformas ni las garantizan. Las reformas surgen también porque aumenta la presión reformadora en el entorno (por ejemplo, dentro de redes, para quedar en línea con las demás universidades socias) o a veces por iniciativa propia de las universidades que ven el movimiento reformador como una oportunidad para reafirmar su postura con respecto al futuro.

Como resultado, las reformas en los tres frentes mencionadas no se desarrollan de la misma manera, al mismo ritmo y con la misma profundidad en cada país y cada universidad. Hay países y universidades donde la conciencia de la necesidad de renovarse es más alta y conduce a reformas en profundidad, con un verdadero «re-pensamiento» de las carreras y de la organización institucional, pero también existen casos donde las reformas se hacen de manera más superficial, por el mero fin de conformarse con lo exigido, con errores y son ocasiones perdidas que habrán de corregirse más tarde en una ulterior reforma curricular. Finalmente, parece interesante destacar que el proceso de cambio se ha retrasado particularmente en un área que no está directamente condicionada por ningún cambio legislativo: la de la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje, incluso con respecto a la evaluación de los estudiantes.

La ola de reformas por mejores políticas del conocimiento

La tercera ola de reformas legislativas y reguladoras que está configurando el EEES está vinculada con la «Estrategia de Lisboa» de la Unión Europea y enfocada en la modernización de las políticas universitarias de los países miembros.

El Proceso de Bolonia sirvió de plataforma para el desarrollo de un debate nuevo sobre el papel de las universidades en la nueva Europa y sobre retos comunes en las políticas de enseñanza superior en Europa, ante todo en el marco de la Unión Europea. Al mismo tiempo que se fijó en el año 2000 en Lisboa el objetivo fundamental de la UE (hacerse antes de 2010, «la economía y la sociedad basadas sobre el conocimiento más avanzadas del mundo») se reconoció que para esto eran imprescindibles mayores cambios en los sistemas sociales, de empleo y de educación. Con la adopción en 2002 del «programa de trabajo sobre los objetivos comunes de los sistemas de educación y formación en Europa» (en corto, *Educación & Formación* 2010) la UE estaba en condiciones de desarrollar una agenda de puesta al día coordinada de los sistemas educativos nacionales. A partir de 2004 se confirmó cada vez más claramente que los retos de la estrategia de Lisboa afectaban de manera especial a las universidades y sistemas de educación superior. Una serie de documentos comunitarios subrayó el grave déficit de financiación de las universidades europeas en comparación a sus homólogas de EEUU, su menor preparación para la competición mundial, su insuficiente autonomía, los efectos negativos de la fragmentación entre sistemas nacionales y la necesidad de invertir mucho más (3% en vez del actual 1,9% del PIB) en la investigación/desarrollo, para fomentar el crecimiento económico y la inclusión social. Lo más fundamental es que así se ha reconocido el papel esencial de las universidades en el futuro económico, social y cultural de Europa y, progresivamente, las condiciones que deben prevalecer para que puedan desempeñar efectiva y plenamente dicho papel.

Estos aspectos enfocados sobre la necesaria renovación de las políticas universitarias en la UE y en sus países miembros constituyen el capítulo universitario de la «Estrategia de Lisboa». Aunque cada movimiento tenga su identidad propia, «Bolonia» y «Lisboa» se desarrollan en paralelo, complementándose y reforzándose mutuamente. Esto se puede verificar en varios campos:

- En la *reforma de las carreras*, que es el propósito principal de Bolonia, pero también se considera como imprescindible dentro del marco de la UE, quién sugirió en sus Comunicaciones varias medidas para que se puedan adoptar, implementar y financiar en universidades (siendo la financiación del proceso reformador el lado olvidado en la agenda de Bolonia).
- En el campo del *aseguramiento de la calidad y acreditación*, si bien algunos estándares y principios comunes se adoptaron en 2003 y 2005 en el marco de Bolonia, la red de agencias en que se basa se creó ante la iniciativa y con el

apoyo de la UE y la organización del futuro sistema europeo (no entorno de una supra-agencia europea, sino en la forma de una cooperación horizontal entre agencias con credibilidad suficiente) se definió por primera vez en una Recomendación de la UE a principios de 2006.

- En cuanto al *atractivo del EEES en el resto del mundo*, que es otra prioridad común de Bolonia y Lisboa, la UE ha adoptado una serie de nuevos programas universitarios con otros continentes (*Erasmus Mundus*, *Tempus Meda*) y propuso en 2005 la creación de un Instituto Europeo de Tecnología que sirviese de faro de la ciencia y tecnología europea en el mundo.

La agenda de modernización de las universidades europeas de la UE

A pesar de la complementariedad entre Bolonia y Lisboa, es importante destacar que la agenda de reformas propuestas en el ámbito de la UE sirve sobre todo para suplementar la de Bolonia en áreas débiles de ésta, como lo son los aspectos de *governabilidad de sistemas e instituciones* y de *financiación* de reformas y de infraestructuras materiales y inmateriales (formación, sistemas de becas y préstamos, etc.). Estos aspectos son los más fundamentales para el éxito de la agenda de modernización universitaria de la Estrategia de Lisboa de la UE. Piden un nuevo equilibrio entre la autoridad pública y las IES, o más bien, un nuevo «contrato social» entre universidad y sociedad.

Al nivel institucional, el éxito de las reformas que se plantean depende de tres cambios imprescindibles:

- *La capacidad de cada institución de educación superior de definir una estrategia institucional* que incluya la definición de su perfil propio y el de sus carreras y métodos, la identificación de sus polos de excelencia, la elección de redes de quienes son socios, el modo de adecuación al mercado laboral, la distribución de sus recursos humanos como financieros entre sus varias unidades (facultades, institutos, etc.) y la gestión de su calidad global.
- *La adopción de estructuras que fomenten el cambio*, lo que significa en particular: la caída de las paredes que suelen existir entre facultades, la creación de un puesto de coordinador de reformas para el EEES bajo la autoridad del rector, la profesionalización de los métodos de administración y gestión (particularmente en el dominio de recursos humanos), y la introducción de un sistema de garantía de calidad basado primero en mecanismos internos, así como en una estrategia de acreditación externa que pueda establecer la credibilidad y la imagen de la universidad en el ámbito europeo/internacional.

- *El desarrollo de la capacidad competitiva de cada universidad*, incluso como una forma de márketing eficaz aunque no de naturaleza comercial, informando sobre su diferencia (perfil, métodos, imagen, éxitos) para aumentar su atractivo en su región y en su país, así como en Europa y en el mundo; ya que los estudiantes tienen más alternativas que nunca, es cada vez más evidente que las universidades podrán atraerlos o mantenerlos, solamente si se les ofrece una formación y una titulación que les permita conseguir sus objetivos propios en su país y en el ámbito europeo/internacional; esto depende en gran parte de la capacidad de cada universidad de conseguir un «sello de calidad» creíble en su entorno tanto nacional como europeo, lo que pone de relieve el papel de las agencias de acreditación y la importancia de su credibilidad fuera de sus fronteras nacionales.

Legislaciones por la mejora de la eficiencia institucional

Los cambios legislativos típicos de esta tercera ola reformadora están enfocados en la mejora de la eficacia institucional en su entorno regional/nacional como de su capacidad competitiva a nivel europeo/internacional. Se nota claramente que se inscriben en el marco de la filosofía del «Nuevo Management Público» basado en la transparencia y los resultados, y que reflejan la voluntad de aumentar la eficiencia del gasto público.

- Una tendencia muy clara va en dirección de una mayor autonomía institucional, con mayores posibilidades para IES de adoptar un perfil más diversificado o más especializado, atendiendo a más o menos prescripciones estatales sobre la estructura y el contenido de los cursos formativos, presupuestos globales a base de indicadores de resultados, más posibilidades para IES de elegir a sus estudiantes y a su personal docente; esta tendencia está casi generalizada a través del EEES, aunque con amplias diferencias en el ritmo y el alcance del movimiento reformador.
- Otra tendencia, complementaria de la anterior, se dirige hacia procesos de toma de decisiones más eficaces dentro de las universidades. Medidas típicas son: el refuerzo del poder central (rector/presidente o equipo rectoral, como en el caso de los Países Bajos, de Austria y más recientemente de Francia) y del peso de personas ajenas a la universidad (por ejemplo, en el Comité Ejecutivo o el Consejo Social), la reducción del poder de los órganos representativos internos (que a menudo han paralizado las universidades e impedido su adaptación fluida a

cambios en el entorno), el desplazamiento de académicos a favor de profesionales en la gestión administrativa, humana y financiera de las universidades, la puesta en marcha de sistemas internos de calidad y de indicadores de resultados que deben publicarse y que condicionan la financiación futura (*performance-based funding*), etc.

- Al mismo tiempo, pero en sentido opuesto, se pueden observar nuevas líneas de intervención de los poderes públicos en las universidades para el logro de objetivos educativos y sociales que se consideren de importancia social o nacional y que conllevan financiación específica (*target-oriented funding*). Los instrumentos para esta nueva forma de intervencionismo son en general: agencias externas y autónomas de evaluación de la calidad, contratos-programa multianuales firmados entre cada IES y el gobierno nacional o regional, la financiación de la «excelencia» (de la investigación, de la docencia o de unas pocas instituciones enteras como en Alemania) y presupuestos por inversiones específicas (por ejemplo: en infraestructuras, en el diseño de nuevas carreras en línea con el EEES, en actuaciones que refuerzan la capacidad competitiva de las IES o compensan el coste adicional que supone su apertura a grupos menos favorecidos que exigen más atención personal y tutoría, etc.).

Subsidiariedad siempre, pero con un nuevo reparto de los roles

El análisis de las legislaciones europeas y nacionales que rigen las universidades europeas en sus actividades de educación, de formación y de I+D+i, así como de su vinculación y evolución, permite sacar unas conclusiones interesantes sobre el nuevo papel de Europa, de gobiernos nacionales y de universidades en la Europa del Conocimiento.

Subsidiariedad con una capa creciente de cooperación

Es notable que el principal cambio que se ha producido en los últimos treinta años se produjo sin cambios formales en el principio básico de subsidiariedad, y con

sólo un aumento muy limitado de los gastos comunitarios en educación y formación (no representa el 0,5% del presupuesto). El nuevo equilibrio que se ha ido afirmando progresivamente está basado básicamente en mensajes europeos de análisis y de propuesta que permitieron progresivamente convencer (o apoyar) a gobiernos (y parlamentos) nacionales a adoptar reformas legislativas, a medida que se hicieron conscientes de la necesidad de preparar su educación superior y su I+D+i para afrontar las nuevas exigencias de la edad del conocimiento y de la globalización. Este nuevo equilibrio queda basado en el principio de subsidiariedad, pero con una capa creciente de cooperación, más o menos formalizada (a veces se limita a una reflexión comparativa ex-ante sobre las buenas prácticas de otros países).

Reformas cada vez mas guiadas por la búsqueda de una mayor capacidad competitiva

El análisis de los cambios legislativos revela un marcado cambio en las razones profundas que subyacen a las distintas y sucesivas olas reformadoras.

- La primera (Erasmus) se justificaba principalmente por razones de cooperación con el fin de aprender unos países de los otros por el beneficio de todos.
- En la segunda (Bolonia) ya se notan, al lado de cambios legislativos por el fomento de la cohesión y compatibilidad internas del EEES, una atención claramente creciente a los aspectos externos y competitivos, no sólo con respecto al reforzamiento del EEES frente a otros continentes, sino también con respecto a la competencia entre los distintos sistemas dentro de la UE y entre las IES dentro de cada país.
- En la tercera ola reformadora (Lisboa) predominan aspectos vinculados con la eficiencia comparada y la capacidad competitiva de sistemas e instituciones, sobre todo con el intento de «proteger» el sistema nacional o de garantizar que este pueda competir con los mejores en Europa y en el mundo, aunque en algunos casos se ven también aspectos más «ofensivos» con intenciones de «exportar» activamente el modelo nacional.

En definitiva, esta evolución no debería interpretarse como un alejamiento de la comunidad universitaria europea de las prioridades cooperativas. Las muy numerosas

redes y cooperaciones que suponen programas como Erasmus (pero también los demás programas de la UE en educación y formación, así como el Programa Marco de I+D+i) siguen activas y fuertes. En realidad, estamos en una etapa donde coinciden cooperación y competición en la estrategia de la gran mayoría de las universidades. Se puede observar también que en todos los programas de la UE, el desarrollo de la competitividad hacia fuera se funda en actividades, en redes o en consorcios, es decir, que la cooperación sirve para reforzar la competitividad, tanto en Erasmus Mundus como en el campo de la I+D.

Reformas sobre todo «reactivas»

Parece importante destacar que si bien las reformas legislativas a nivel nacional han sido principalmente «reactivas» a cambios en el entorno internacional (más que espontáneas o de origen interno), lo fueron no solamente con respecto a recomendaciones o peticiones procedentes de los órganos de la UE. La toma de conciencia del cambio de paradigma que plantean la economía y sociedad del conocimiento y la globalización se reconocieron en otros círculos internacionales, como la OECD y las redes universitarias europeas e internacionales, así como en varios ámbitos nacionales (por ejemplo, líderes universitarios o sociales orientados al futuro). Los cambios reflejan también equilibrio de poderes y negociaciones a nivel nacional (por ejemplo, más autonomía a cambio de más reformas, o más dinero a cambio de más calidad demostrada por los resultados).

Aunque al final no produjo ningún cambio directo, la inclusión de aspectos de la educación superior en el marco del GATS provocó un temor que duró varios años y no se han disipado totalmente; las asociaciones de universidades rechazaron considerar a la educación superior como un servicio mercantil y pidieron a los gobiernos -que deseaban lo mismo- que no abrieran ninguna negociación para liberalizar más el mercado mundial de «servicios educativos». Este episodio del GATS sirvió no obstante para que los aspectos de competición internacional figuraran en la agenda de todos los países y de todas las universidades con aspiraciones internacionales. Demuestra la actitud sobre todo «reactiva» de los poderes universitarios institucionales y nacionales. En realidad, incluso sin el GATS, la llamada «educación transnacional» se ha desarrollado muchísimo en las últimas dos décadas, dentro de Europa como en el resto del mundo, con unos pocos países exportadores y muchos importadores.

¿Hacia una menor capacidad legislativa nacional sobre universidades?

Un punto importante que se debe mencionar al concluir este análisis es que la transición bastante rápida hacia una Europa universitaria se hizo con algunos (pocos) enfrentamientos, combinada con una gran convergencia sobre lo esencial entre los niveles europeos y nacionales. Los órganos europeos no reclaman mayor autonomía en el campo de la educación y la formación, y menos ahora, que ya pudieron difundir y, en gran parte, conseguir la implantación del proceso de modernización concertado que consideraban necesario. Tampoco estarían dispuestos los Estados Miembros a renegociar el reparto de poderes con el nivel europeo en la educación y la formación; se puede verificar en la actualidad, por ejemplo, por la re-afirmación de la voluntad de los Estados Miembros de quedar en posición de controlar sus sistemas nacionales de garantía de calidad, que figura tanto en la Recomendación sobre este tema de 2006 (que se tomó en el marco de la UE) como en la Declaración ministerial de Londres de 2007 (que se adoptó en el marco de Bolonia).

Como ya se señaló, la gran fuerza del Proceso de Bolonia, pero también de la agenda universitaria de la Estrategia de Lisboa de la UE, ha consistido en su aptitud de «cristalizar» tendencias ya existentes y proponer soluciones que se hubieran impuesto de todas maneras en la mayoría de los países, pero quizá de manera menos consciente, menos rápida y menos coordinada. En total, la agenda de cambio universitario en Europa se pudo realizar porque existía sobre los aspectos y principios más esenciales una convergencia de puntos de vista entre el nivel europeo y nacional. En muchos casos Europa permitió a los gobiernos presentar agendas de reformas que deseaban desempeñar pero que presentaban obstáculos políticos y sociales en su contexto nacional.

Por estas razones, parece poco probable que cambie un equilibrio que surgió principalmente de la dinámica socio-política de la Europa educativa y que produce resultados, aunque a veces con desajustes y retrasos: Europa plantea los retos y sugiere soluciones, a nivel nacional se debaten y al final se ponen en marcha.

Referencias bibliográficas

COMMUNAUTES EUROPEENNES (2006). *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit: un exemple*. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.. Référence NC-65-05-311-FR-C

Fuentes electrónicas

EUROPEAN COMMISSION. Education and Training 2010 diverse systems, shared goals, de http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html

EUROPEAN COMMISSION. *European Research Area*, de http://ec.europa.eu/research/era/index_en.html

BOLOGNA PROCESS (s.f.) *Bologna Process and European Higher Education Area*, de <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Programa de trabajo sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 14 de junio de 2002, de http://eur-lex.europa.eu/pri/es/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614es00010022.pdf

Dirección de contacto: Guy Haug. Higher Education Europe, Clos du Parnasse 1/6, 1050 Bruxelles, Bélgica. E-mail: ghaug.europ@belgacom.net



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Recensiones

AGUADED GÓMEZ, J. Y FONSECA MORA, C. (2007). *Enseñar en la Universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña, Netbiblo. 308 pp. ISBN: 978-84-9745-081-2. (Francisco Pavón Rabasco)

BARKLEY, E., CROSS, K. P. Y HOWELL MAJOR, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: MEC-CIDE / Morata. 236 pp. ISBN: 978-84-7112-522-4. (Ana María Madrigal Martínez)

BERNARDO CARRASCO, J., JAVALOYES SOTO, J. J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea. 248 pp. ISBN: 978-84-277-1559-2. (Santiago Hernández Abad)

CELORIO, G. Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. 284 pp. ISBN: 978-84-89916-02-9. (Fernando Castro Vega)

COBO, R. (ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata. 192 pp. ISBN: 978-84-8319-346-4. (Ana Franco)

FERNÁNDEZ, M., SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ, R. (2007). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC; FIES (Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales) y Barcelona: Ediciones Octaedro. 149 pp. ISBN: 978-84-8063-715-3. (Cristina Tiernes Cruz)

LUIS, A. Y ROMERO, J. (2007) *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria. 468 pp. ISBN: 978-84-8102-439-5. (Ramón López Facal)

MARTÍNEZ GONZÁLEZ R.A. (Dir) (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría general técnica. Subdirección general de información y publicaciones. 129 pp. ISBN: 978-84-369-4440-2. (Rosa A. Huertas Mora)

ARIÑO VILLARROYA, A. (Dir.). (2007). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia, PUV. 260 pp. ISBN: 978-84-370-7033-9. (Guillermo Quintás)

Libros recibidos

ARTO, A., PICCINNO, M. Y SERRA, E. (2008). *Comunicar en la educación: Training para la promoción de las habilidades socio-relacionales*. Madrid: CCS.

CAMPS, A. Y MILLAM, M. (coords.) (2008). *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE) (2007). *Premios Nacionales de Innovación Educativa 2006*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.

CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.

EURYDICE (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. Belgium: Eurydice.

FUNDACIÓN SANTILLANA (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: Retos y posibilidades*. Madrid: Santillana.

IZA DORRONSORO, L. (2006). *El Plan de Lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

LAW, N., PELGRUM, W. Y PLOMP, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre the University of Hong Kong.

AGUADED GÓMEZ, J. Y FONSECA MORA, C. (2007). *Enseñar en la Universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña, Netbiblo. 308 pp. ISBN: 978-84-9745-081-2

La sociedad está cambiando a pasos agigantados en todas las esferas de la vida. La Universidad, en paralelo, está sometiéndose a una auténtica revolución en sus estructuras y metodologías. La irrupción del Espacio Europeo de Educación Superior, la masiva y progresiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas demandas del mercado laboral, incluso el aumento constante del número de estudiantes en las aulas de mayores... están generando los albores de una profunda transformación en la academia de enseñanza superior.

Tras siglos con modelos tradicionales y muy asentados, la docencia universitaria ha de afrontar retos hasta ahora insospechados: el acceso al saber, los sistemas de almacenamiento y procesamiento, las estrategias de transmisión y difusión. Los distintos cambios experimentados plantean nuevas necesidades formativas que requieren nuevas apuestas en las estrategias de formación y acreditación en las Universidades.

La calidad y la innovación se convierten en piedras angulares en tiempos de crisis y cambios porque son las únicas vías ciertas para garantizar un progreso en medio de las nebulosas. Si la finalidad de la enseñanza universitaria, como señalan los autores, es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad, la Universidad está llamada a responder a esta demanda, adelantándose a las demandas sociales. Para ello se requiere una investigación de excelencia y una docencia de calidad, porque ambos son polos indisolubles que se alimentan mutuamente y que no pueden entenderse el uno sin el otro.

En este sentido, junto a la investigación y al desarrollo tecnológico, uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza universitaria es preparar a los alumnos y cualificar a los estudiantes para que éstos alcancen un alto grado de autonomía en su vida académica, y por ende, en su futuro desarrollo profesional. Tal como los indican los editores de este libro, Fonseca y Aguaded, el mercado laboral demanda profesionales globalizados en una Europa cada vez más exigente en las formas de concebir el empleo y los procedimientos de inserción laboral. Por ello, la formación inicial y permanente que ofertan las universidades ha de ir más allá del mero conocimiento de una materia y fomentar el desenvolvimiento de «competencias para la vida profesional e intelectual, para la movilidad en Europa y para la tolerancia, la flexibilidad mental que aporta el conocimiento pluricultural, para la búsqueda de soluciones alternativas como resultado de investigaciones basadas en el conocimiento científico, en definitiva, para formar agentes innovadores en la sociedad».

Así, la figura del docente universitario que posea un alto dominio de la materia que se imparte y una firme preparación metodológica será una seña de identidad de las universidades de prestigio. En consecuencia, la Educación Superior ha de aspirar a una metodología docente menos transmisiva de clásicos contenidos y aspirar a estrategias basadas en alumnos y alumnas protagonistas activos de su recorrido formativo que sean capaces de adquirir progresivamente una mayor capacidad de acceso a la información, un estructurado –y no necesariamente vasto– corpus de conocimientos que puedan ser implementados en situaciones reales, y especialmente el desarrollo de estrategias de formación del espíritu crítico que parta de la observación equilibrada sistemática de la realidad que les permita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Frente al clásico modelo de Universidad, centrada en los contenidos, hay que tender hacia el auto-aprendizaje por medio de diferentes estrategias innovadoras que fomenten la calidad y la excelencia.

«Enseñar en la Universidad» quiere servir de punto de arranque para aquellos profesionales universitarios que quieran reflexionar e innovar en la docencia universitaria. Se ofrece un manual multidisciplinar, que recoge la complejidad de la docencia universitaria desde ámbitos distintos y diversos pero que conforman una visión «sui generis» de la academia docente.

Tal como señalan los editores, un amplio equipo de especialistas en áreas de conocimiento tan dispares como son las técnicas, las humanidades, las experimentales, las sociales y las jurídicas, ofrece claves para la docencia, a partir de proyectos de innovación y resultados que muestran con toda claridad la realidad actual de una docencia universitaria innovadora.

Francisco Pavón Rabasco

BARKLEY, E., CROSS, K. P. Y HOWELL MAJOR, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: MEC-CIDE / Morata. 236 pp. ISBN: 978-84-7112-522-4

Son numerosas las investigaciones que apoyan la idea de que el aprendizaje sólo es significativo cuando está basado en la implicación activa de los aprendices. La cuestión en este sentido es cómo poner en marcha metodologías que fomenten en nuestras aulas el compromiso y la actividad por parte del alumnado. La presente obra ofrece un acercamiento global y práctico a una de estas metodologías: el aprendizaje colaborativo.

El libro se estructura en tres partes diferenciadas que abordan la teoría, la práctica y la gestión concreta de contextos de aprendizaje colaborativo a través de técnicas de trabajo.

En la primera parte –«Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo»– se desarrolla la conceptualización de esta metodología y se analizan sus raíces interdisciplinares. Para exponer las ventajas de su empleo, las autoras no sólo hacen referencia a las conclusiones de numerosas investigaciones, sino también a su amplia experiencia profesional. De este modo, se ilustran

de manera concreta los efectos del trabajo con estas técnicas en importantes variables como el rendimiento académico, el clima de aula o la satisfacción del alumnado.

En la segunda parte se aborda la puesta en marcha de esta metodología en el aula. Cada capítulo aporta estrategias y sugerencias para diferentes aspectos de la puesta en práctica de la técnica, lo que resulta una exhaustiva guía para el docente.

En el capítulo dos, referido a la sensibilización de los estudiantes, se ofrecen recomendaciones para cuestiones introductorias como la presentación del alumnado, de la asignatura o de sus contenidos. También se explicita la forma más adecuada de establecer normas o procedimientos comunes o de diseñar contratos de aprendizaje con los grupos.

En un tercer capítulo se proponen procedimientos para la formación de equipos, detallándose las implicaciones de variables como su tamaño, los procesos de selección de sus componentes, sus características individuales, los roles que adoptan o el comportamiento del grupo en su conjunto. El conocimiento de estas variables permite la selección de actividades, la estructuración de la tarea de aprendizaje o el diseño y comunicación de las consignas que van a presentarla, cuestiones que se tratan de forma detallada en el capítulo cuatro.

En el capítulo siguiente, las autoras sugieren pautas para el manejo y dinamización de los grupos: cómo observar a los grupos e interactuar con ellos, cómo abordar los problemas derivados de una participación desigual dentro del grupo o del diferente ritmo entre unos grupos y otros. También se explican las técnicas para la comunicación de las conclusiones de las tareas, cuestión de vital importancia para la consolidación de los aprendizajes.

Esta segunda parte se cierra con un capítulo dedicado a la evaluación del aprendizaje cooperativo. En él, se dan orientaciones generales para calificar el trabajo colaborativo de forma que se garantice la responsabilidad individual y la interdependencia grupal positiva. También se proporcionan ideas sobre tareas que facilitan la evaluación del propio grupo y muestras de formularios para la evaluación.

En la tercera parte del libro se proporciona una batería de treinta técnicas de aprendizaje colaborativo para diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Cada técnica se explica con detalle para facilitar su puesta en marcha. Además de especificarse su finalidad, sus características o su descripción básica, se sugieren variantes y ampliaciones, se proponen estrategias para llevar a cabo su aplicación a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y se recogen algunos ejemplos y experiencias útiles, así como observaciones, consejos o referencias bibliográficas específicas acerca de recursos clave.

El libro será muy útil para docentes en la etapa de secundaria, profesores universitarios y profesionales de la educación para adultos, así como para pedagogos o formadores del profesorado. Por otra parte, los educadores que trabajen en el diseño de talleres, cursos de formación permanente o conducción de dinámicas de grupo, encontrarán en este pequeño manual una gran ayuda. Su enfoque práctico permite su utilización en múltiples contextos educativos, sean de formación inicial o permanente, de educación formal o no formal. En este sentido, resulta ser un material de enorme versatilidad, al tiempo que un excelente recurso para la puesta en marcha de iniciativas metodológicas basadas en la participación democrática del alumnado.

Ana María Madrigal Martínez

BERNARDO CARRASCO, J., JAVALOYES SOTO, J. J. Y CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea. 248 pp. ISBN: 978-84-277-1559-2

Interesantes propuestas y teorías educativas fundamentadas en la necesidad de dar respuestas a los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI que aparecen en el informe de la UNESCO, elaborado por Jacques Delors y la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los autores presentan una forma de organizar la acción educativa en torno a la tan ambiciosa como pertinente idea de personalizar la labor educativa. Personalización basada en una concepción pedagógica abierta a todas las corrientes razonables del pensamiento y que no necesita recursos adicionales para su puesta en práctica.

La búsqueda del conocimiento es inherente a la acción educativa y, aunque es obviada como necesidad particular, aparece de forma implícita a lo largo de toda la publicación ya que no hay duda de su importancia como objetivo educativo clave. La persona es única e irreplicable, por lo tanto necesita especificidad en las actuaciones y acompañamiento para *aprender a ser*. *Estar o existir* es otra de las necesidades sentidas. Está relacionada con vivir juntos ya que existimos como seres únicos en la medida en que nos comparamos con los y las demás y nos relacionamos con ellos y ellas.

La calidad, según los autores, viene determinada por la totalidad, la integridad, la coherencia, la adecuación, la armonía y la eficacia en la acción, siempre manteniendo como protagonista al alumnado y como mediador al educador en cualquiera de sus ámbitos. La participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y demás profesionales) en un proyecto compartido aporta la rigurosidad y la seriedad necesarias para alcanzar estándares altos de calidad en la aplicación de medidas educativas individualizadas, unas medidas que comparten objetivos generales dentro de una organización metodológica común.

Mediante el análisis y la propuesta del *cómo enseñar* (uno de los pilares que definen el currículo junto al *qué*, al *cuándo* y su evaluación) y las consecuencias en el *cómo* personalizar el aprendizaje, se presenta un diseño específico de organización educativa y orientación escolar para la adaptación a los retos que plantea el capitalismo y la sociedad de la información. El alumnado presenta grandes diferencias con el de tiempos pasados debido a la facilidad con la que actualmente acceden a la información, su abundancia y la falta de control de la misma, pudiendo quedar pervertidos los objetivos y los resultados educativos por los que trabaja la comunidad educativa. La integración de valores asociados a la creatividad, la dignidad y la solidaridad, y la posterior práctica de virtudes asociadas a esos valores se convierte en esencial para alcanzar la dignidad de la persona y el trabajo común de todas las personas que participan en su formación.

Los profesionales de la educación (presente y futura) están de enhorabuena, ya que con esta publicación aparece una herramienta específica que pretende ayudar a la comunidad educativa en su labor orientadora hacia la plenitud del ser personal, sustentada sobre la autonomía moral, y que a su vez necesita de la autonomía intelectual y el compromiso con los valo-

res más elevados. Es útil como guía de consulta o para el diseño de estrategias educativas; como material de apoyo para el estudio de oposiciones a la enseñanza; o para el enriquecimiento de la labor de cualquier persona interesada en la adaptación y potenciación de los aspectos que definen a cada persona y la diferencia de los y las demás.

Santiago Hernández Abad

CELORIO, G.Y LÓPEZ DE MUNAIN, A. (coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa. 284 pp. ISBN: 978-84-89916-02-9

El Diccionario de Educación para el Desarrollo editado por Hegoa, presenta una obra de referencia que profundiza y fija conceptos clave, que posibilitan la comprensión de otros nuevos que surgen producidos en el contexto actual y que permiten compartir un lenguaje común, necesario para establecer alianzas y redes de trabajo conjunto.

La obra identifica y agrupa, por un lado, los conceptos esenciales constituyentes del discurso propio de este enfoque; y, por otro, señala los significados, aspectos, componentes, rasgos y debates más relevantes no sólo para la comprensión de cada término incluido sino, sobre todo, para su interpretación desde una perspectiva crítica.

Siguiendo estos parámetros, la estructura de la descripción de los conceptos, responde a un esquema que clarifica su alcance y pertinencia. En primer lugar, aparece la definición del término, entendida como definición conceptual propiamente dicha. A continuación describe la situación socio-histórica y contextual en los campos de actuación en los que se aplica dicha palabra. De cada término muestra sus usos, sus estudios y los lugares donde aparece. También presenta organismos, instituciones y personas como motores de las ideas. Estas explicaciones ponen de manifiesto la congruencia de los conceptos con la realidad que permite observar la relación intrínseca de concepto-contexto.

Las acepciones que desglosan los términos se enfocan desde una perspectiva crítica que proporciona una mirada objetiva y relevante, que determina, en cierta manera, el grado de aceptabilidad de un término que se aplica a determinado acto o situación. El enfoque de adherir el criterio a la realidad permite anclar la idea al objeto, lo que permite ver la raíz del concepto y las diversas ramificaciones que puntualizan su definición.

En esta misma línea, el ejemplar enfatiza en la necesidad de fijar elementos comunes para una mejor comunicación y estandarización del lenguaje. La normalización es una tendencia natural hacia la que avanzan las civilizaciones para un mejor entendimiento. En este proceso es clave tener un lenguaje bien definido. El objeto principal de este documento no solo es presentar las voces para que el elemento receptor las comprenda de una forma inequívoca, sino también matizar el la pluralidad del léxico que viene reflejado por la transformación y la evolución de la palabra.

Este diccionario es una obra viva y abierta a manifestar las mutaciones y las variaciones del lenguaje. Además, a través de la amplitud y contundencia con la que describe los términos,

ofrece conclusiones y soluciones a las hipótesis de significado que nacen del manejo de los vocablos.

Por último cabe destacar la enorme dimensión que alcanza este diccionario de Educación para el Desarrollo, no solo porque permite la elaboración de un vocabulario controlado, sino también porque permite reducir la ambigüedad semántica y mejorar la consistencia léxica. Es un trabajo de gran envergadura que puede considerarse como una obra de consulta obligatoria para la realización de investigaciones y trabajos educativos

Fernando Castro Vega

COBO, R. (ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata. 192 pp. ISBN: 978-84-8319-346-4

La lucha de las mujeres por alcanzar la igualdad ha sido una de las fuerzas poderosas de evolución de las sociedades. Sin embargo, el feminismo real sigue siendo una utopía en todos los países y comunidades del mundo. Las autoras de este libro, con pasión, rigor intelectual y análisis crítico explican, muestran, razonan y persiguen esta utopía, como única manera de alcanzar ese «no lugar» bautizado por Tomás Moro con –en su momento- neologismo tan acertado.

La utopía tiene, asimismo, un buen ejemplo en este libro, de cuya edición y prólogo es responsable Rosa Cobo y cuyos seis capítulos se deben a la pluma de nombres bien conocidos como son la propia Rosa Cobo, Cristina Justo Suárez, Luisa Posada Kubissa, Alicia Miyares, Ana Sanchez Bello y Ana Iglesias Galdo, y Pilar Ballarín, quienes mantienen la tesis de la necesidad de aprovechar la inclusión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía para dotarla de un definitivo sesgo feminista si lo que se pretende de esta asignatura es que sea una plataforma de verdadero cambio social.

Sin entrar en la polémica que se ha producido y aún se está produciendo en nuestro país sobre la conveniencia o no de incluir en el currículo escolar la materia de Educación para la Ciudadanía, polémica por la que tanta tinta ha corrido y tanto protagonismo ha tenido, este libro va aún más allá del contenido curricular de esta materia, pues sus postulados radicalmente feministas sobrepasan las fronteras de lo escolar y se dirigen a la formación universitaria de forma que los docentes adquieran la capacitación necesaria para impartir la nueva asignatura desde supuestos feministas. No cabe duda de que este libro añadirá aún más argumentos para el debate porque, si bien es cierto que una buena parte del profesorado de la enseñanza pública está de acuerdo con la instauración de esta asignatura, no es menos cierto que todo ese profesorado vaya a aceptar unos planteamientos como los que las autoras proponen en sus textos dado, entre otros, el caso de que «la igualdad de género no es un acto solidario ejercido sobre «otros» sino que implica a los propios agentes o promotores de los cambios y lleva implícita renuncia a privilegios», como afirma sin ambages Pilar Ballarín.

Con una prosa clara, directa y contundente, las autoras presentan desde distintas perspectivas y con diferentes focalizaciones, unas propuestas de y para la educación radicales y

críticas en el sentido de que no se quedan en la mera exposición teórica, sino que instan a pasar a la acción.

Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas no dejará indiferente a nadie: ni a los que buscan una explicación concisa pero bien sustentada de los argumentos por los cuales debe incluirse esta materia con un definitivo sesgo feminista sin concesiones; ni a aquellos que, si bien opinan que la Educación para la Ciudadanía es asignatura necesaria, no tiene por qué tener ésta unas connotaciones de feminismo sin edulcorar; ni a aquellos que se oponen a su inclusión pues consideran que gran parte del contenido curricular de esta asignatura es coto del ámbito privado y no del público, aspecto este que las autoras tratan expresamente al considerar que es precisamente la feminista la conciencia que debe sacar al ámbito público-político lo que hasta ahora permanece en el ámbito privado-doméstico, ya que es la categoría de privacidad la causante de que el mundo femenino se mantenga invisible.

En cualquier caso *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* es una compilación de textos que, leído desde la perspectiva ideológica desde la que se lea, resulta un documento de enorme valor por la clara exposición de todos los argumentos, tanto los de matiz histórico, como los crítico-ideológico y los de actualidad educativa, aspecto éste desarrollado de forma directa, brillante y magistral en el capítulo cuarto en el que se percibe que su autora, Alicia Miyares, conoce bien y de primera mano las aulas de Secundaria.

Un texto que sin duda levantará apasionada polémica si es que corre la suerte de tener una distribución lo suficientemente eficaz como para que el libro llegue a manos de los lectores y de los «formadores de opinión» de distintas posiciones ideológicas.

Ana Franco

FERNÁNDEZ, M., SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ, R. (2007). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC; FIES (Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales) y Barcelona, Ediciones Octaedro. 149 pp. ISBN: 978-84-8063-715-3.

A través de su lectura, esta obra nos va introduciendo poco a poco y con una pluma muy agradable en la necesidad de que aspectos tan relevantes como democracia y cultura vayan de la mano, aún más si pueden, y recobren toda su importancia en la sociedad actual.

Con unas atractivas reflexiones acerca de lo que hoy en día se sobreentiende por sociedad del conocimiento comienzan los autores su obra, prosiguiendo con un profundo análisis de lo sucedido con una de las profesiones más importantes en la educación de los futuros ciudadanos y a su vez, la más dañada socialmente en los últimos tiempos: la profesión docente. A dicha profesión se le otorga un papel fundamental en la acción educativa del siglo XXI y, además, se le reconoce la necesidad de ayuda urgente desde la Administración Educativa para recuperar

la deontología vigorosa que siempre la ha caracterizado, y nunca se debió perder en el olvido, y recuperar así el atractivo de una profesión docente intrépida e inmersa en una actividad diaria multirracial y multilingüista.

Esta reflexiones iniciales nos trasladan una visión razonada sobre las últimas décadas de la sociedad en la que vivimos, y se ve así como ésta ha ido sobreviviendo gracias a iniciativas voluntaristas que se han encargado de cubrir, en la mayoría de los casos, las nuevas necesidades sociales que han ido surgiendo a todos los niveles y por lo tanto, como no podía ser de otra forma, también este voluntarismo ha sido el encargado de atender las nuevas necesidades que se han ido dando en estos años en nuestras escuelas. Por todo esto y llegados a este punto, debemos plantearnos si esto no es perjudicial para la salud educativa, es decir, si servicios que son expresamente necesarios en las escuelas no deberían ser atendidos desde la Administración Educativa, destinando profesionales a tal fin, en vez de ser atendidos desde la buena voluntad de personas inexpertas y a los que la motivación inicial les va mermando, y con ella su productividad, cuando ven que sus esfuerzos diarios no se acompañan de algo tan básico como una remuneración económica.

Un análisis exhaustivo de las nuevas realidades sociales y educativas con las que se convive actualmente en las escuelas españolas lleva a los autores a la creación de esta obra, para abordar, desde una visión tripartita, cómo los cambios culturales y tecnológicos que modifican continuamente la realidad de nuestra sociedad han influido decisivamente en el ámbito escolar y cómo, por tanto, estos necesitan de una atención experta en las aulas. Los autores consideran que será así como se transmita la importancia y la necesidad de usar en la escuela estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de uso común, y añaden además la idea de que éstas son un instrumento fundamental para fortalecer la democracia, el respeto, la igualdad de oportunidades y la tolerancia.

Una de las reflexiones finales que hacen los autores en esta obra versará sobre la relación de la ciencia y la tecnología, no sólo con el contexto social y educativo, sino también con el contexto político.

En este análisis de la realidad social y educativa se vislumbra que una de las materias pendientes del sistema educativo actual es saber cohesionar lo máximo posible las expectativas con las que los alumnos acceden cada año a las aulas, y las demandas cambiantes del mundo laboral actual, para lo que la inserción de las nuevas tecnologías al ámbito educativo es muy beneficiosa, pues contribuye al desarrollo integral de la persona.

La democracia ha sido y será siempre un pilar fundamental para la institución educativa, y la combinación de «democracia y cultura» en las aulas es el escenario perfecto para educar a unos ciudadanos cívicos, educados en valores y con autonomía intelectual y crítica en sus reflexiones futuras, capaces de cualquier desempeño laboral con productividad.

Así pues, a través de una lectura distendida y agradable, los autores comparten con nosotros sus pensamientos y reflexiones sobre la necesidad de que democracia y cultura coexistan al mismo tiempo y se aporten una a la otra todo lo que necesiten para un avance sociocultural que se hace necesario de forma continua.

Cristina Tiernes Cruz

LUIS, A. Y ROMERO, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria. 468 p. ISBN: 978-84-8102-439-5

Un conocimiento didáctico riguroso debe tener en cuenta el origen y evolución de las materias escolares. Ignorar la naturaleza histórica de las asignaturas lleva con bastante frecuencia a orientar las propuestas didácticas a algún tipo de pragmatismo, tratando en el mejor de los casos de perfeccionar técnicamente la enseñanza sin cuestionarse la virtualidad educativa o la relevancia social de lo que se enseña. La perspectiva genealógica aquí adoptada, siguiendo a Cuesta y sobre todo la de la historia social del curriculum que ha promovido Goodson, arrojan luz sobre la enseñanza de la geografía en España, desde sus orígenes hasta los años 50. Esta obra creo que está llamada a convertirse en una referencia para el conocimiento didáctico de la geografía escolar en España.

A. Luis es uno de los autores más prolíficos en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. La publicación en 1985 de *La geografía en el bachillerato español* (Universidad de Barcelona) ha sido un instrumento imprescindible para quienes nos hemos ocupado de investigar en didáctica en los últimos años. Ahora, junto con J. Romero con quien comparte actividad profesional e investigadora, amplía aquel trabajo tanto en el objeto de estudio (la enseñanza primaria, la formación de maestros, el papel de la inspección educativa...) como, sobre todo, en el enfoque metodológico mucho más rico y analítico.

El libro se estructura en cuatro grandes apartados de desigual extensión. Tras la fundamentación teórica (metodología y las fuentes consultadas) que constituye la primera parte, se presenta la evolución de la enseñanza de la geografía en España a lo largo de un periodo de más de un siglo: orígenes balbuceantes y consolidación en el marco liberal, la contradictoria evolución posterior, entre conservadurismo e iniciativas reformistas y modernizadoras del primer tercio del siglo XX, el brutal intervencionismo del primer franquismo que impulsó un extremo conservadurismo en los contenidos, y sobre todo en los objetivos, junto a (lo que para mí ha sido un descubrimiento) la diversidad de enfoques promovidos por diferentes Inspecciones educativas provinciales en las que cabe encontrar desde principios de la escuela activa, en algún caso, al activismo pedagógico o el ambientalismo en otros. Los autores presentan, al principio de este apartado, una síntesis sobre la evolución de la enseñanza de la geografía en otros países, fundamentalmente en el Reino Unido y Estados Unidos, lo que permite el contraste con el análisis de la realidad española que desarrollan a continuación; este enfoque tiene continuidad en la tercera y cuarta parte de la obra (la enseñanza de la geografía tras la segunda guerra mundial). Sin que pueda considerarse una deficiencia, echo en falta que los autores no se hayan ocupado también de las propuestas francesas ya que, al menos en el caso de la enseñanza de la historia y al menos hasta los años setenta del siglo XX, en España tuvieron mayor influencia, tanto en la tradición renovadora (baste recordar a Lavisse y el positivismo metodológico a finales del XIX o *Annales* a partir de 1970) como en la tradición reaccionaria del integrista católico sustentado por diversas órdenes religiosas (La Salle, maristas...). La tercera parte se ocupa, como ya hemos adelantado, de la renovación de la enseñanza de la geografía después de la segunda guerra mundial también en el Reino Unido y Estados Unidos,

aunque tal vez en este caso la ausencia de otras referencias europeas esté más justificada. Y en el cuarto y último apartado se aborda la situación española en los años cincuenta.

La obra se completa con una extensa y útil bibliografía, referencias de las fuentes legislativas e índice onomástico que facilitan la consulta.

La edición redactada en un estilo muy personal y poco frecuente en este tipo de literatura, lo que tal vez sorprenda a algún lector, está muy cuidada y, en mi opinión, se convertirá en una referencia ineludible para investigadores y estudiosos que esperemos que se complete cuanto antes con estudios similares para la etapa 1953-2008.

Ramón López Facal

MARTÍNEZ GONZÁLEZ R. A. (dir) (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría general técnica. Subdirección general de información y publicaciones. 129 pp. ISBN: 978-84-369-4440-2.

Las características cambiantes de la sociedad, como la multiculturalidad, las diferentes estructuras familiares, las tecnologías de la información y la comunicación, ejercen una importante influencia en la comunidad educativa. Las instituciones educativas y los profesores tienen que ofrecer una respuesta a la demanda educativa de la sociedad contemporánea.

Por ello, la investigación sobre temas educativos es necesaria para poder diagnosticar las necesidades educativas. Los resultados obtenidos podrían servir para promover cambios eficaces en las prácticas educativas, en la organización de los centros, en los procesos de resolución de conflictos y en las relaciones que mantiene la comunidad educativa.

En esta situación, la publicación de R.A. Martínez González resulta muy útil como guía básica sobre Investigación Educativa para profesionales de la educación, ya que relaciona la investigación científica educativa con sus aplicaciones prácticas, especialmente en el diagnóstico, evaluación e intervención educativa.

Además, la guía ha sido redactada utilizando un lenguaje cercano y, entre sus aportaciones llamativas, contiene protocolos que recogen las principales acciones que hay que realizar en cada fase del proceso de investigación. Dichos protocolos de actuación se han resumido en 26 cuadros, ya que para destacar la información ésta ha sido encuadrada dentro de un marco con fondo azul. Ello permite una rápida búsqueda y localización de las ideas principales.

La autora, Raquel-Amaya Martínez González, es profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo y tiene una amplia trayectoria dedicada a la investigación educativa, como se puede observar en sus múltiples trabajos publicados sobre este tema.

La obra está claramente estructurada en tres partes. En la primera se justifica la necesidad de la investigación educativa y constituye el marco general en el que se plantea qué se puede investigar en educación y en qué consiste la investigación educativa.

La segunda parte está dedicada a la descripción y al análisis de las principales líneas de la investigación educativa, las cuales se diferencian entre sí por las técnicas así como por el método utilizado. De esta forma, el libro describe las líneas de investigación basadas en la observación y medición de datos empíricos, objetivos y cuantitativos; las líneas basadas en la descripción de sucesos cotidianos, incidiendo en la importancia de la organización social, como el estudio del comportamiento del alumnado; así como las líneas de investigación que tienen como objetivo analizar cómo se producen los procesos de cambio y fomentar el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica.

La tercera parte es la más voluminosa y exhaustiva y en ella se incluyen cinco fases fundamentales en la investigación científica: el planteamiento de la investigación, el diseño y la planificación, la ejecución, interpretación y reflexión. Por último, presta especial atención a la difusión de los resultados de la investigación. La autora considera que esta fase es crucial ya que de ella depende, en gran medida, la eficacia de los resultados y de las conclusiones obtenidas de la investigación científica en educación.

Merece la pena destacar el rigor con el que se abordan todas las etapas de la investigación científica educativa, aportando en cada una de ellas numerosos ejemplos. También detalla claramente los conceptos estadísticos básicos útiles en la investigación científica educativa, así como en la interpretación de los resultados. Esta minuciosidad se observa en todos los apartados: ejecución del diseño de la investigación, el tratamiento y análisis de datos y la obtención de resultados. Para destacar la importancia de la selección de técnicas de recogida de información, en el texto se explica de forma concreta, por ejemplo, cómo construir cuestionarios para realizar encuestas. La fiabilidad y validez de la información obtenida y de los procedimientos de recogida de la información propuesta posibilita obtener conclusiones adecuadas.

Se podría concluir mencionando que es un trabajo bien estructurado, en el que se describen cuidadosamente todas las fases de la investigación. El texto, claro y ameno, es apropiado para la lectura y consulta de los profesionales de la enseñanza.

Rosa A. Huertas Mora

ARIÑO VILLARROYA, A. (Dir.). (2007). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. Valencia, PUV. 260 pp. ISBN: 978-84-370-7033-9

«*El oficio de estudiar en la universidad*», en apariencia, no prescribe. Su lectura transcurre de modo que nos obliga a reconocer las actitudes y comportamientos de los estudiantes universitarios ante aspectos tan diversos como la planificación de la vida universitaria, los procesos de entrada, de integración y de salida de la universidad, las metodologías puestas en uso, las estrategias de paso y los estudios al terminar la carrera, las funciones y significados de la

Universidad; actitudes y comportamientos materializados en los testimonios concretos de estudiantes de distintas titulaciones, universidades y sistemas, pues participan estudiantes asociados a Proyectos de Innovación Educativa.

A medida que se explicitan esas actitudes y comportamientos, el texto va dejando al desnudo la proyección cotidiana de prácticas y situaciones y, a la vez, va reclamando, provocando, el juicio del lector sobre las situaciones descritas y, en consecuencia, presentando como inevitable la pregunta por el sentido de las posibles prácticas organizativas y docentes alojadas en la universidad y requeridas para otro desarrollo de la Universidad. Todo ello en una Universidad, como la nuestra, de «servicio universal» que registra con toda claridad «cambios de hondo calado en la condición de estudiante» y que, en la actualidad, enjuicia la implantación del modelo de enseñanza basado en el ECTS; modelo cuya implantación debe evitar que se lleve a término una «expulsión involuntaria del sistema» de este nuevo alumnado, de gran parte de nuestro alumnado que no duda en argumentar en torno a «una transformación general del sentido del compromiso con el estudio».

Los autores de este análisis del «oficio de estudiar» apuestan claramente por la necesidad de adoptar «*compromisos flexible*» y, por tanto, no confunden la forma que uno u otro sector de opinión tiene de entender el oficio de estudiar con el «modelo hegemónico», con el modelo al que reducir esas actitudes y comportamientos que son los propios de la juventud española. Frente a la implantación de un modelo se destaca la forma «intrínsecamente plural y ambigua» de vivir el oficio de estudiar. El hecho de atribuir a «los estudiantes periféricos» y no a los «estudiantes modelo» la deriva general «hacia una personalización de las carreras y hacia un desplazamiento de los objetivos» justifica esa necesidad de adoptar «compromisos flexibles» y, por supuesto, obliga a reconsiderar posibles normas de organización de planes y prácticas de estudio en la medida en que se entiendan que planes y prácticas están vinculadas a la construcción del EEES. Ante todo, los autores advierten y razonan que debe evitarse «la planificación descontextualizada»; descontextualizando el oficio de estudiar, muy fácilmente podría seguir creyéndose que el problema «reside en el acceso» a la universidad, cuando, en realidad, es «la permanencia» y la corrección de las elevadas tasas de «absentismo, fracaso y abandono», lo que debe ocupar el análisis y la evaluación de las propuestas legislativas y, por supuesto, organizativas. El profesor universitario, sabedor de que su actividad tiene asociado el primer momento de selección del sistema educativo, sólo puede asentir ante este análisis. Los profesores como la institución han de asumir esta pregunta como principio regulador de la legislación, de las prácticas docentes y de la implantación de unas metodologías concretas: «¿qué nuevas prácticas docentes lograrán dotar de sentido al oficio de estudiar desde la perspectiva de los estudiantes y no sólo desde la perspectiva del profesor?».

Este resituar ante nuevas preguntas a la universidad, a la sociedad, a los docentes, a la pretendida e invocada lógica interna de los campos de conocimiento, viene a ser la estrategia que dota de un alto valor normativo a este estudio. El sociólogo, sabedor de las transformaciones de la sociedad contemporánea, conoce los intereses a los que sirve al desarrollar este estudio y, por ello, traslada a «la responsabilidad de la sociedad» el ofrecer «respuestas convincentes» a dimensiones fundamentales de la vida universitaria y de la reforma en curso: «el sentido de estudiar una carrera concreta y el sentido de las prácticas en las que se plasma el oficio de estu-

diante». Es cierto que otros discursos, v..gr. el discurso relativo a la implantación de nuevas metodologías, al desarrollo y aplicación de las TICs, suponen que hemos dado una respuesta a las preguntas por el sentido que posee estudiar una carrera y por el sentido que poseen las prácticas requeridas al estudiante; es importante señalar esto, pues con este juicio se resitúa el discurso metodológico e incluso el organizativo. Pero la forma concreta en curso bien podría seguir alimentando lo que G. Sacristán en *Reforma y evaluación de la Universidad* (1996), presentó como: «la profesionalidad escindida de los profesores de universidad». Profesionalidad que, asumiendo los compromisos flexibles que hoy reclama el oficio de estudiar, debe hacer suyas las preguntas apuntadas y, por supuesto, abandonar, definitivamente y al menos, el lamento relativo a la precariedad de la preparación científica y cultural de sus estudiantes.

Guillermo Quintás

Lourdes Badillo Amador

Doctora en Economía por la Universidad Politécnica de Cartagena (2004) y premio extraordinario de doctorado 2006-2007. Profesor Colaborador en el Departamento de Economía de la Universidad Politécnica de Cartagena, al que pertenece desde marzo de 2001. Anteriormente y durante más de dos años trabajó como técnico de investigación económica en el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Su principal línea de investigación se ha desarrollado en el ámbito de la economía de la educación, mercado de trabajo y la microeconometría aplicada.

José Joaquín Brunner

José Joaquín Brunner es chileno, sociólogo, especialista en políticas y sistemas comparados de Educación Superior. Ha publicado numerosos libros en su campo de especialidad. El más reciente es *Mercados Universitarios: el Nuevo Escenario de la Educación Superior* (2007). En su país ha presidido el Consejo Nacional de Televisión, la Comisión Nacional de Acreditación y fue Ministro Secretario General del Gobierno de Chile durante los años 1994-1998. Ha trabajado como consultor de políticas de Educación Superior en países de América Latina, África, Asia Central y Europa del Este. El año 2004 fue distinguido con el Premio Kneller de la Comparative and International Education Society. Durante el año 2008 es profesor visitante de la Universidad de Leiden.

José Miguel Carot Sierra

Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad Politécnica de Valencia. Es profesor titular en esta universidad en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa Aplicadas y Calidad. Actualmente es el director del Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio (CQ). Las áreas en las que actualmente desarrolla su trabajo e investigación son: análisis multivariante, diseño de experimentos, métodos estadísticos para la calidad, diseño y análisis de encuestas

Andrea Conchado Peiró

Ingeniera industrial por la Universidad Politécnica de Valencia. Está cursando los estudios correspondientes al programa de doctorado «Estadística y Optimización» de la misma universidad. Desde enero de 2007 está trabajando como técnico de apoyo a la investigación en el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES), adscrito al Centro para la Gestión de la Calidad y el Cambio. Las áreas en las que actualmente desarrolla su

trabajo son diseño y análisis de cuestionarios, diseño muestral, análisis multivariante, gestión de bases de datos y seguimiento de graduados universitarios.

Domingo Docampo

Domingo Docampo es Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad de Santiago de Compostela en 1984 y Catedrático de la Universidad de Vigo, desde 1992, en Teoría de la Señal y Comunicaciones. Ha sido Director de la ETS de Ingenieros de Telecomunicación y del Departamento de Tecnologías de las Comunicaciones, y entre 1998 y 2006 Rector de la Universidad de Vigo. Ha sido Presidente de la Subcomisión de Enseñanzas Técnicas del Consejo de Coordinación Universitaria y Presidente del Grupo de Trabajo de Espacio Europeo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Es coautor de más de 70 artículos y comunicaciones en revistas y actas de congresos internacionales. Ha sido conferenciante invitado en más de 40 ocasiones en universidades de España, Estados Unidos e Iberoamérica.

M^a Antonia García-Benau

María Antonia García Benau es Catedrática de Economía Financiera y Contabilidad de la Universitat de València. Autora de más de 60 publicaciones científicas. Le ha sido concedido el Premio de Investigación Contable otorgado por el Ministerio de Economía y Hacienda. Ha sido Secretaria General del Consejo de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación y Ciencia

Günter L. Huber

Günter L. Huber, Ph.D., Prof. i.R., es catedrático jubilado de la Psicología de Educación en el Departamento de Psicología de Educación del Instituto de Ciencias de Educación de la Universidad de Tübingen, Alemania. Entre sus publicaciones se encuentran tanto artículos, libros y materiales de práctica sobre el aprendizaje cooperativo, problemas de enseñanza y aprendizaje, la diversidad interindividual como software para el análisis de datos cualitativos

Guy Haug

Guy Haug es experto europeo sobre políticas, estructuras y cooperación universitarias. Es uno de los padres del Espacio Europeo de la Educación Superior, primero como iniciador del «Proceso de Bolonia» y luego como asesor de la Comisión Europea por el desarrollo de la agenda de modernización universitaria por la Europa del Conocimiento. Es miembro del Consejo de Acreditación austriaco y del Comité Asesor de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Las opiniones que expresa en el texto son las suyas propias.

Miquel Martínez Martín

Catedrático de Teoría de la Educación de la Universitat de Barcelona. Ha sido Decano de la Facultad de Pedagogía (1986-1992), y Vicerrector de Docencia y Estudiantes (1994-

2001) de la citada universidad. Desde 2002 es Director del Instituto de Ciencias de la Educación y desde 2006 coordina la ponencia sobre docencia del Pla Marc de la Universitat de Barcelona, Horitzó 2020. Ha sido consultor de diferentes universidades e instituciones en materia educativa y docente en relación con la formación del profesorado en competencias éticas. Es miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

Francisco Michavila

Catedrático de Matemática Aplicada del Departamento de Matemática Aplicada y Métodos Informáticos de la Universidad Politécnica de Madrid y director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Es Rector Honorario de la Universitat Jaume I de Castellón, Académico Numerario de la Real Academia de Doctores, Académico de la Academia de las Ciencias y las Artes y Patrono de la Fundación Giner de los Ríos Institución Libre de Enseñanza. Es autor de diversos libros sobre la política universitaria, matemática aplicada y ha publicado más de 200 artículos sobre la actualidad educativa universitaria y más de 60 artículos de investigación científica de carácter internacional.

José-Ginés Mora

Director del Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia y Visiting Professor en el Institute of Education, University of London. Licenciado en Física y Doctor en Economía. Especializado en el análisis de la Educación Superior. Ha colaborado como asesor en temas de Educación Superior con diversos gobiernos europeos y americanos, agencias y organismos internacionales. Autor de más de doscientas publicaciones en libros y revistas científicas.

José M^a Nyssen González

Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (2001) y Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas -CIS- (2002). Responsable de la coordinación técnica de la Unidad de Estudios de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA- desde 2003. Ha participado en el diseño y elaboración de estudios e informes en el ámbito de la evaluación de la Educación Superior e incorporación de los titulados universitarios al mercado laboral.

José Luis Parejo

José Luis Parejo es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y posee un Máster en Investigación Participativa para el Desarrollo Local por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es investigador en la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid donde desarrolla su labor científica en temas como la adaptación de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior y análisis de las políticas internacionales de participación estudiantil. Es coordinador del Boletín electrónico *La Cuestión Universitaria* que edita la

Cátedra UNESCO en colaboración con Universia. Ha publicado artículos y participado en congresos sobre temas de política y pedagogía universitarias.

Juan A. Vázquez García

Juan A. Vázquez García es Catedrático de Economía aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Oviedo. Ha sido Decano de la Facultad entre 1986 y 1994. Vicerrector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) entre 1995 y 1999. Rector de la Universidad de Oviedo desde el año 2000. Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) desde 2003 hasta 2006.

Manel Viader Junyent

Profesor Titular de Universidad, en el área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Ha sido Vicedecano de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona (1995-1998), Adjunto a Vicerrectorado (1999-2001), subcoordinador de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU) de Catalunya (1999-2001), y Vicerrector de Ordenación Académica y Docencia de la Universidad de Barcelona (2001-2002). Ha sido también miembro del grupo de convergencia europea de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2003-2006). Actualmente es Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, y desde 2006 es miembro de los grupos de trabajo del Pla Marc de la Universitat de Barcelona, Horitzó 2020.

Luis E. Vila

Doctor en Ciencias Económicas y profesor titular del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Valencia. Especializado en Economía de la Educación y en Métodos Econométricos es autor de numerosas publicaciones en revistas internacionales del área, especialmente en el campo del análisis del mercado laboral.

Aurelio Villa

Doctor en Pedagogía, ha desempeñado diversos cargos de responsabilidad académica: Jefe de Formación del Profesorado, Director Adjunto, Director del ICE, y Vicerrector de Innovación y Calidad. Ha participado como evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), de la Asociación Nacional de Entidades Preventivas Acreditadas (ANECA) y de la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIQUAL). Es miembro del consejo asesor de diversas Revistas de Educación. Dirige diversas publicaciones entre las que cabe destacar *Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos*, y la colección de *Estudios e Investigaciones Educativas*. Ha publicado más de 70 artículos o capítulos de libros, todos ellos vinculados a temáticas docentes, liderazgo y estructura organizativa de los centros educativos, evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado, aprendizaje basado en competencias, herramientas para la calidad educativa, ámbitos y criterios de calidad pedagógica, la dirección de centros educativos, entre otros.

Silvia Zamorano

Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con un máster en Dirección, Gestión y Evaluación de Centros Educativos. En la actualidad es Profesora Titular Interina del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid e investigadora de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, siendo sus principales líneas de trabajo e investigación la evaluación y acreditación de enseñanzas universitarias y la renovación de las metodologías educativas en las universidades. Autora y editora de diferentes publicaciones sobre calidad y acreditación, metodologías educativas y formación del profesorado.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082

ISSN (Internet): 1988-592X

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org).

Soprote y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en *hoja aparte* se indicarán necesariamente:
 - Datos del autor o autores: el nombre² y los dos apellidos de cada autor; con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar; si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar; así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información veáse www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
 - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus - www.eric.ed.gov.
 - Un **resumen en español**, que debe tener 250 palabras y, a continuación, la traducción de este al inglés (*abstract*). El resumen y el *abstract* serán publicados tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. El resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**: incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**: principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones**³.
 - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
 - **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
 - **Citas textuales:** Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor; año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
 - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
 - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
 - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».
- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:
- El título del artículo completo.
 - Nombre/s del autor/es.
 - Dirección del responsable de la correspondencia.
 - Solicitud de evaluación del artículo.

³ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁴ Consultar en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org.

- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.
 - Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; ó c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades -especialmente las relaciones financieras- que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.

- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).
- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. - PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo II. - LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo III. - CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Anexo IV. - EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es).

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la Revista de Educación (Madrid) le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid)

ISSN: 0034-8082
ISSN (Internet): 1988-592X

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education and Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducacion.mec.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors forename² and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?))

- **Style of presentation:**
 - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
 - The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - An **abstract in Spanish**, which must contain **250 words**, followed by its translation into English. Both, Spanish and English abstracts will be published in the printed and electronic versions of the journal. The summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions and discussion**³.
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**
 - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words, Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology; results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...), they will be inserted in a suitable place within the body of the text of the article and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called 'Bibliographical References' will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria⁴ (a summary of these criteria is provided in Annex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.
 - Request for the review of the paper.

³ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁴ Further information in www.revistaeducacion.mec.es or in www.apastyle.org.

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author; all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:**

They should be sent by normal post to the following address:
 Revista de Educación (Madrid)
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)
 SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the Editorial Advisory Board); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.

- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.
- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I. - ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex II. - CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex III. - PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex IV. - BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in General Guidelines for the Submission of Manuscripts: www.revistaeducacion.mec.es).

Revista de Educación (Madrid) thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following personal details: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the Revista de Educación (Madrid), since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education and Science.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

Tiempos de cambio universitario en **EUROPA**

Times of university change in **EUROPA**

FRANCISCO MICHAVILA. **Presentación.**

JUAN A. VÁZQUEZ GARCÍA. **La organización de las enseñanzas de grado y postgrado.**

JOSÉ GINÉS MORA y CEGES-LMPF. **El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos.**

GÜNTER L. HUBER. **Aprendizaje activo y metodologías educativas.**

FRANCISCO MICHAVILA Y JOSÉ LUIS PAREJO. **Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia.**

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. **El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades.**

DOMINGO DOCAMPO. **Rankings internacionales y calidad de los sistemas universitarios.**

AURELIO VILLA SÁNCHEZ. **La excelencia docente.**

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN Y MANEL VIADER JUNYENT. **Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes.**

FRANCISCO MICHAVILA Y SILVIA ZAMORANO. **Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación.**

M^a ANTONIA GARCÍA-BENAU. **Algunos aspectos sobre la racionalidad en la financiación universitaria.**

GUY HAUG. **La legislación europea y las legislaciones nacionales.**



Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es