

Resumen ejecutivo del informe *Trends 2010*¹

Andrée Surssock y Hanne Smidt

Introducción: los alcances del informe

1. El propósito del informe *Trends 2010* es doble. En primer lugar, se propone ubicar y analizar —desde el punto de vista de las instituciones de educación superior— la implementación del Proceso de Bolonia en el contexto mucho más amplio del conjunto de transformaciones que han afectado a la educación superior en Europa durante la última década. En segundo lugar, ofrece una agenda para el futuro tanto del Proceso de Bolonia como del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

2. Este informe se basa en un análisis longitudinal único de las respuestas dadas a dos cuestionarios por parte de instituciones de educación superior (821 respuestas) y de conferencias nacionales de rectores (27 respuestas), las cuales han sido comparadas con los resultados que arrojaron las encuestas *Trends III* (2005) y *Trends V* (2007). Los datos cuantitativos fueron complementados con información cualitativa que se reunió durante 28 visitas *in situ* en 16 países, dos conversaciones con grupos focales y cinco entrevistas semiestructuradas de organizaciones profesionales reguladas.

Parte I. El proceso de Bolonia en su contexto

3. La educación superior se vió afectada durante la década pasada por una gran cantidad de

transformaciones, incluyendo tasas más altas de participación, la internacionalización, la importancia cada vez mayor de las economías basadas en el conocimiento y una competencia global creciente. Estos cambios han tenido como consecuencia la formulación de dos políticas europeas de gran relevancia: el Proceso de Bolonia y la Estrategia de Lisboa, la cual incluye la Agenda de Modernización para las Universidades.

4. Tanto estos grandes desarrollos internacionales como los dos procesos específicos de diseño de políticas a nivel europeo han tenido como resultado cambios en las políticas nacionales, afectando principalmente al ámbito de la garantía de calidad externa, la autonomía, el financiamiento y la investigación, pero también el aspecto y el tamaño de muchos sistemas de educación superior. Estas transformaciones fundamentales, junto con la implementación de las reformas centrales de Bolonia, han alterado profundamente todas las actividades de las instituciones de educación superior (IES), así como sus alianzas estratégicas con otras IES y con sus participantes, y al mismo tiempo han incrementado su capacidad estratégica y su profesionalismo.

5. El Proceso de Bolonia se ha ido incrustando progresivamente en este conjunto mayor de políticas europeas y nacionales. Allí donde otros cambios en las políticas nacionales están siendo

¹ La traducción al español de este resumen (realizada por Laurette Godinas) se publica con autorización de los autores, y forma parte de la obra: Andrée Surssock y Hanne Smidt (2010), *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruselas, European University Association. La versión completa puede ser consultada en <http://www.eua.be/publications.aspx>.



implementados, el Proceso de Bolonia añade otra capa a una agenda de cambios de por sí ya bastante saturada. Estos cambios, incluyendo los que se inscriben en el Proceso de Bolonia, son profundos y significativos; a menudo exigen cambios de actitud y en la escala de valores, y siempre requieren de un liderazgo institucional efectivo. Son cambios que exigen una gran cantidad de tiempo y de recursos, particularmente por parte de los miembros del personal. Así, explicar a los miembros del personal los propósitos de la reforma y convencerlos de su pertinencia sigue siendo uno de los mayores retos y es imprescindible para lograr el éxito.

Parte II. Las instituciones de educación superior durante la década de Bolonia

6. Las instituciones de educación superior y las conferencias nacionales de rectores siguen estando comprometidas con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior [en inglés, European Higher Education Area] al que ven como algo globalmente positivo y benéfico para los estudiantes y las instituciones. El Proceso de Bolonia ha introducido elementos de unificación que son compartidos por instituciones en 46 países distintos, si bien los diversos contextos culturales, nacionales e institucionales han acarreado divergencias considerables en su puesta en práctica.

7. El proceso de Bolonia ha sido caracterizado por una serie de directrices y de herramientas que han sido desarrolladas durante años para hacer del EEES una realidad y para asegurar la realización de cierta cantidad de objetivos subyacentes (por ejemplo, la movilidad, la calidad y la agenda social). Pero si bien las herramientas y las directrices de Bolonia están interrelacionadas, esto no siempre ha quedado del todo claro a los actores institucionales por culpa de la naturaleza en constante evolución de la agenda de políticas.

La estructura de las carreras y su aceptación por parte del mercado laboral

8. Una gran mayoría de instituciones han aceptado e implementado la nueva estructura de carreras de Bolonia: de 53% de las instituciones en 2003 a 95% en 2010. En algunos casos, sin embargo, el cambio no ha llevado a grandes renovaciones de los planes de estudio, sino más bien a apretados programas de licenciatura que dejan a los estudiantes poca flexibilidad.

9. Una serie de medidas que atañen tanto a la docencia como al aprendizaje se están implementando con el fin de mejorar la experiencia de los estudiantes. Esto puede ser observado en los tres niveles. Para el nivel Licenciatura se puede ver un mayor énfasis en mejorar y ampliar el acceso, en el aprendizaje centrado en el estudiante y en la creación de senderos de aprendizaje, con la correlativa necesidad de mejores y más enfocados servicios de apoyo a los estudiantes. Por lo que respecta al segundo ciclo, se introdujo durante la década pasada en toda Europa el nivel máster como un nuevo título independiente. Éste ha resultado ser un nivel de estudios muy flexible, si bien es cierto que su definición depende altamente de los contextos nacionales e institucionales. En el nivel doctorado, la última década ha sido caracterizada por la expansión rápida de las escuelas dedicadas específicamente al tercer ciclo y se ha prestado más atención a la supervisión y a la formación de los estudiantes de doctorado.

10. La empleabilidad se ha vuelto una de las preocupaciones de mayor relevancia para todos los niveles y representa desafíos particulares para el nivel de Licenciatura. Es muy difícil evaluar la aceptación por parte de los proveedores de empleo de estos nuevos títulos de primer ciclo porque los primeros estudiantes de muestra egresaron hace



poco, además de que pocas instituciones hacen un seguimiento de las contrataciones de sus estudiantes y que la Norma Internacional de Clasificación para la Educación [International Standard Classification of Education, ISCED por sus siglas en inglés] de la UNESCO, en su quinta versión, sigue sumando el nivel licenciatura con el máster, obstaculizando los análisis estadísticos de los patrones de empleo. Sin embargo, existen indicadores importantes de que muchas instituciones cuentan con que sus estudiantes de licenciatura seguirán estudiando allí mismo un máster. Los proveedores de empleo suelen recibir con relativa facilidad a empleados con máster o doctorado.

Construyendo planes de estudios flexibles: herramientas para su implementación en las instituciones

11. Se percibe cierto progreso en el cambio hacia la modularización, los resultados de aprendizaje y hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, pero este cambio de paradigma exige más recursos para financiar grupos de estudiantes más pequeños para más profesores, aulas adaptadas y un desarrollo adecuado del personal académico.

12. La implementación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos [European Credit Transfer and Accumulation System, por sus siglas en inglés ECTS] sigue difundándose, pero no siempre se usa tanto para la transferencia como para la acumulación. El uso del Suplemento Europeo al Título [Diploma Supplement] es cada vez más importante, pero parece haber sido relegado a una mera función administrativa y desvinculado de nuevos desarrollos como los resultados del aprendizaje y los marcos de titulación. Éstos deberán ser incluidos en el Suplemento Europeo al Título, como se recomendó en las directrices subsanadas en 2007, y debe involucrar a los académicos.

Los marcos europeos a nivel sistémico

13. Se están logrando las metas propuestas por lo que respecta al desarrollo de los marcos nacionales de cualificación [National Qualifications Frameworks, por sus siglas en inglés NFQ], pero la comprensión de las instituciones sigue pareciendo pobre, particularmente si nos referimos a la importancia de los resultados de aprendizaje y del papel central de éstos en los marcos de titulación y en la agilización de la movilidad y la implementación de la formación continua (mediante el reconocimiento de los aprendizajes previos, Recognition of Prior Learning, por sus siglas en inglés RPL). Ha habido, aunque de forma escasa, algunos esfuerzos muy fructíferos a nivel nacional para delegar a actores institucionales, por medio de las conferencias nacionales de rectores, la tarea de discutir (y, en algunos casos, también de desarrollar y poner en práctica) marcos nacionales de cualificación.

14. Casi todos los signatarios de la Declaración de Bolonia tienen organismos que garantizan la calidad o han reformado sus enfoques hacia la garantía de calidad, pero sin explicitar necesariamente el vínculo entre dichas reformas y las Normas y Directrices Europeas [European Standards and Guidelines, por su sigla en inglés ESG], o tomando en cuenta los alcances ampliados de la autonomía institucional y la necesidad expresada por las instituciones de educación superior de ser más estratégicas y de contribuir eficazmente a la construcción de una sociedad basada en el saber. En este contexto, varias tendencias nacionales en cuanto a la evaluación de la calidad merecen destacarse, entre ellas el predominio de la garantía de calidad a nivel de los programas, la acumulación de procedimientos de evaluación de la calidad y la proliferación de procesos de homologación. Las instituciones responden antes que nada a los requerimientos externos de calidad nacionales y éstos no siempre



han puesto el énfasis en la responsabilidad de las propias IES en esta área. Finalmente, un número relativamente reducido de conferencias de rectores parece involucrarse en los desarrollos de los procesos nacionales de garantía de calidad.

15. La implementación de las Normas y Directrices Europeas y el Registro Europeo de la Garantía de Calidad [European Quality Assurance Register, EQAR por sus siglas en inglés], ambos desarrollados por el grupo de participantes llamado 'E4', ha tenido un impacto positivo, primero en fomentar la internacionalización de los paneles de revisión, asegurar la participación de los estudiantes y profesionalizar los organismos que garantizan la calidad. Para asegurar una implementación y un compromiso más eficiente es de vital importancia que la propiedad de las Normas y Directrices Europeas siga recayendo en los interesados. La responsabilidad de cualquier revisión de las Normas y Directrices Europeas debe seguir siendo del grupo E4.

Respondiendo a los desafíos de la formación continua, ampliando la participación y el acceso

16. En la mayor parte de los países europeos la formación continua es vista como un conjunto de actividades que se ofrecen fuera del currículo establecido en relación con las cuales las herramientas de Bolonia, así como los resultados de aprendizaje y los créditos académicos, se ven rara vez definidas o siquiera vinculadas. Por ello se vislumbra una clarísima necesidad para las instituciones europeas de educación superior y para las autoridades nacionales de vincular — de forma conjunta— sus políticas para dar pie a un aprendizaje centrado en el estudiante que sea accesible, flexible y transparente, y para monitorear y evaluar constantemente su implementación. Esto es necesario con el fin de asegurar que toda la educación que se ofrece es vista en

una perspectiva de formación continua y en contextos nacionales, regionales, locales e institucionales específicos. La mirada conjunta por la que propugna la Carta para la Formación Continua [Lifelong Learning Charter] de la Asociación de Universidades Europeas, en la que se exige el compromiso conjunto de los gobiernos y de las instituciones de educación superior, es esencial para lograr el éxito. También será de gran importancia actuar de forma conjunta a nivel local y promover la cooperación entre los participantes regionales, incluyendo a los proveedores de empleo y las instituciones de educación superior.

17. Los datos recopilados por la encuesta *Trends 2010* muestran que un número cada vez mayor de IES europeas han empezado a aceptar el reto de atraer y enseñar a un cuerpo estudiantil más diversificado y de introducir políticas institucionales más inclusivas y receptivas. Para seguir dando realce al desarrollo y al potencial éxito de la dimensión social del EEES será fundamental que tanto las autoridades nacionales como las instituciones de educación superior sean capaces de recopilar información acerca de los antecedentes sociales de los estudiantes y de sus logros.

La internacionalización

18. La internacionalización ha sido identificada por las IES como el tercer motor de cambio en orden de importancia durante los últimos tres años, y se espera que ocupe el primer lugar dentro de los próximos cinco años. Cada vez más instituciones están desarrollando una aproximación de internacionalización integrada a la docencia y a la investigación, centrando su atención en las alianzas estratégicas. No queda aún claro, sin embargo, si este enfoque estratégico predominará sobre las formas más tradicionales de cooperación desde abajo iniciadas por el esfuerzo individual de los académicos.



19. Las áreas geográficas prioritarias para los intercambios internacionales no han cambiado mucho desde la encuesta *Trends V* (2007). La Unión Europea y Europa siguen siendo respectivamente la primera y la segunda elección; Asia mantiene su tercer lugar; los Estados Unidos y Canadá respectivamente el cuarto y quinto lugar. Los países árabes y África siguen siendo los lugares con menos demanda para las instituciones de educación superior de toda Europa, seguidos por Australia, que ha perdido terreno desde 2003.

20. Tomando en cuenta las limitaciones actuales de los datos sobre movilidad, sólo se pueden proponer conclusiones tentativas sobre la movilidad de los estudiantes con base en los datos recopilados por la encuesta *Trends 2010*: las expectativas institucionales por lo que se refiere a la movilidad a corto plazo parecen mantenerse estables, mientras que la movilidad para toda la carrera (movilidad vertical) parece ir en aumento; el desequilibrio de los flujos de movilidad entre el Este y el Oeste no ha cambiado desde la encuesta *Trends III* (2003). El informe ofrece una documentación variada acerca de la experiencia institucional por lo que respecta a los obstáculos a la movilidad, incluyendo las visas o los requisitos de idiomas, las licenciaturas comprimidas, la falta de financiamiento, la falta de armonización de los calendarios académicos en todo el territorio europeo, etcétera. Sin embargo la movilidad, y particularmente vista como un periodo de estudio en el extranjero durante la licenciatura, seguirá siendo un reto, a menos que se convierta en un punto central para la estrategia institucional de internacionalización.

21. El reconocimiento de las transferencias de créditos es un problema central en el fomento de la movilidad y uno de los puntos nucleares en las directrices de Bolonia. Los resultados de la encuesta *Trends 2010* dan a conocer mejoras mínimas a lo

largo de la década, con excepción de cuando el reconocimiento de los periodos de estudio en el extranjero es una función centralizada dentro de las instituciones. Esto permite evitar problemas, probablemente porque la centralización ofrece un modo coherente y consistente de lidiar con la transferencia de créditos.

Las condiciones para una implementación adecuada en el seno de las instituciones: el caso de los servicios estudiantiles y de la calidad interna

22. La importancia de los servicios estudiantiles ha sido relativamente dejada a un lado entre las prioridades en materia de políticas a lo largo de la década de Bolonia, incluso a pesar de que es un punto central para el cambio hacia un enfoque centrado en el estudiante y hacia la acentuación de los logros estudiantiles. Los datos arrojados por el cuestionario *Trends 2010* sobre este tema y los informes de las visitas *in situ* sugieren que la orientación vocacional es el área de crecimiento más rápido, seguido por el crecimiento de los servicios de orientación psicológica. Esto indica que el centro de atención se está desplazando, en cierta medida, desde el ofrecimiento de orientación a los estudiantes, ante todo en la fase de preingreso hacia el mejoramiento de la retención estudiantil y la preparación de los estudiantes para su inserción en el mundo del empleo.

23. La organización de los servicios estudiantiles puede variar: en algunos países, estas responsabilidades son compartidas por una serie de organismos, lo cual implica una colaboración satisfactoria a nivel nacional, regional y local. Como parte de su responsabilidad principal, las instituciones de educación superior tienen que garantizar a los estudiantes el acceso a los servicios que necesitan. También les incumbe establecer vínculos locales y nacionales



cuando es necesario, por ejemplo haciendo un fondo común de recursos con otras instituciones de educación superior y colaborando con otros organismos y organizaciones estudiantiles nacionales y locales que tienen responsabilidades en esta área.

24. Para el 60% de las IES, uno de los diez cambios más importantes ocurrido durante los últimos diez años ha sido la mejora de los procesos internos de calidad. Esto resulta ser cierto en particular para las instituciones que están claramente interesadas en la creación de alianzas con socios europeos y los que expiden títulos de doctorado. Las visitas *in situ* confirmaron que muchos procedimientos de medición de la calidad están ya listos, a menudo manejados en las facultades más que a nivel institucional. El resultado de ello es que al existir un concepto más amplio de la propiedad de los procesos de calidad, el concepto de cultura de la calidad retrocede. Sin embargo, no siempre hay un bucle de retroalimentación claro con la orientación estratégica de la institución en cuestión. Además, si bien han sido implementadas en muchas instituciones medidas específicas para el desarrollo del personal con el fin de mejorar la docencia, no se encuentran éstas en todas partes. Así, aunque ya se ha recorrido un buen tramo del camino, el asunto de la calidad interna necesita ser abordada desde un punto de vista más integrado y global.

El Proceso de Bolonia: los desafíos clave

25. Al mirar retrospectivamente hacia una década de reforma, queda claro que ya se han logrado grandes avances en el campo de la educación superior, pero también que la implementación de las “herramientas de Bolonia” alcanzó sus niveles más altos hacia 2007. La próxima fase permitirá profundizar el proceso de transformaciones creando nuevas culturas organizacionales. Esto significa usar la arquitectura existente, la infraestructura de calidad y las herramientas de Bolonia de forma

más generalizada a nivel nacional e institucional y, al mismo tiempo, ubicarlos claramente entre las prioridades institucionales y nacionales, y con respecto a los recortes presupuestales.

26. El Proceso de Bolonia debería ser considerado como el medio que lleva a un fin: su propósito principal es ofrecer la componente educativa necesaria para la construcción de una Europa del conocimiento en el marco de una visión humanística y en medio de sistemas de educación superior masificados; con un acceso al aprendizaje para toda la vida que da sustento a los objetivos profesionales y personales de una diversidad de interesados en aprender.

27. Los diferentes elementos que componen las reformas de Bolonia han evolucionado con el paso del tiempo, y a veces han llevado a una visión fragmentada e instrumental de la educación que no siempre ha facilitado la comprensión en el seno de las instituciones de los vínculos importantes que existen entre estos elementos. Esto podrá mejorarse si las herramientas son consideradas como entidades interconectadas, y como medios para desplazarse hacia un aprendizaje centrado en los estudiantes.

28. Se precisan mayores esfuerzos —coordinados— de comunicación. Éstos deberían centrarse en los beneficios que obtendrán los estudiantes, el personal académico, los administrativos y la sociedad en general de estas reformas.

29. La recopilación de datos a nivel institucional, nacional y europeo debe ser mejorada. Esto concierne más que nada a la información acerca de la movilidad estudiantil (incluyendo a los “alumnos libres” y a la movilidad para toda la carrera o vertical), la empleabilidad (el ingreso de los estudiantes al mercado laboral y el desarrollo de su carrera durante varios años), los ratios docentes-estudiantes en



todos los niveles de estudio, la titulación y las tasas de deserción, el tiempo que toma la titulación, el reconocimiento del aprendizaje anterior y los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes. Además, tomando en cuenta los cambios en las tendencias demográficas, los análisis institucionales de la información acerca del personal (por edad, género y categoría) son cruciales para planear el futuro.

30. La implementación exitosa del Proceso de Bolonia está parcialmente condicionada por la capacidad de los responsables institucionales para aportar coherencia institucional a una agenda de cambios multidimensional y para explicar, persuadir y motivar a los miembros del personal y a los estudiantes. Por eso se debería poner el énfasis en la responsabilidad de las instituciones para seguir implementando el Proceso de Bolonia, y las instituciones de educación superior deberían tener muchas posibilidades de instaurar la agenda de cambios, la cual deben ser capaces de vincular con su misión y sus objetivos específicos, con lo cual se respetará la diversidad institucional.

31. El éxito de Bolonia ha dependido de la participación de todos los actores, incluyendo a los estudiantes y las instituciones, en las discusiones acerca del establecimiento de políticas. Este *modus operandi* a nivel europeo debe continuar y fortalecerse a nivel nacional e institucional con el fin de cumplir con los objetivos ambiciosos que se fijaron para Europa.

Parte III. Una agenda con cuatro puntos para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

32. El informe muestra que las instituciones de educación superior europeas han cambiado de forma profunda y significativa en respuesta a las tendencias internacionales y a las políticas europeas, incluyendo entre éstas el Proceso de Bolonia, el cual se examinó a través del prisma de

un aprendizaje centrado en el estudiante y de los imperativos que garanticen al mismo tiempo la cohesión social y la calidad. La Parte III propone un conjunto de prioridades para las políticas del futuro con miras al fortalecimiento del EEES, basadas en el análisis precedente.

33. Las orientaciones estratégicas institucionales y las políticas europeas y nacionales para la educación superior recibirían una ayuda enorme si se formulan en el marco de una visión amplia de la sociedad del futuro y de sus ciudadanos educados. Esto ayudaría a las instituciones a explotar a fondo el vínculo entre los distintos elementos del Proceso de Bolonia y a comprometerse a la renovación curricular y pedagógica que implica el cambio hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, una renovación que tiene que ser moldeada con una perspectiva de aprendizaje continuo para toda la vida, y con la meta clara de ampliar y aumentar las posibilidades de acceso.

34. La calidad ha sido el meollo del Proceso de Bolonia, como lo muestran los desarrollos institucionales relacionados con la calidad. Las Normas y Directrices Europeas fueron desarrolladas para respaldar la diversidad a través —y en el interior— de 46 países, mientras se adhiere a principios y valores unificadores. Estas “normas” comunes se formularon de tal forma que pudieran fomentar niveles de calidad mediante el papel central de las instituciones de educación superior. El énfasis actual dentro del Proceso de Bolonia en los indicadores no debería hacer sombra a la importancia que tiene mantener el equilibrio entre la responsabilidad y el mejoramiento, la medición de la calidad y la garantía de la calidad, y una articulación cuidadosamente razonada entre lo que es preciso hacer a nivel interno (dentro de las instituciones) y a nivel externo (por parte de los organismos gubernamentales o para-gubernamentales).



35. El Proceso de Bolonia ha tenido impactos múltiples y en gran medida positivos sobre la identidad de la educación superior europea dentro de Europa y más allá de sus fronteras. Pero la creciente identidad europea en todo el mundo —aunque es fuerte desde el punto de vista político— parece aún haber dejado de lado algunos aspectos prácticos del comportamiento institucional. Hay poco trabajo conjunto de los países europeos fuera de Europa, pues cada uno de estos países continúa con su propia estrategia de internacionalización a pesar de la “Estrategia de dimensión global” que se adoptó durante la reunión de ministros de Bolonia en 2007. Además, la cuestión de saber si la cooperación europea no se verá diluida por la internacionalización requerirá monitoreo durante los próximos años.

36. Tanto el EEES como el Espacio Europeo de Investigación están creando a la vez oportunidades y responsabilidades para las IES europeas. Será de gran importancia fortalecer los vínculos entre los EEES y los espacios de investigación para dar realce a uno de los puntos fuertes de la educación superior europea: el papel excepcional de las universidades para garantizar la interrelación entre la educación, la investigación y la innovación. Para cumplir con estos objetivos, la Asociación de Universidades Europeas también seguirá abogando por vínculos siempre más estrechos entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación y, por lo tanto, por un Espacio Europeo del Conocimiento, para permitir a las universidades ser capaces de educar a estudiantes titulados que han sido dotados de los altos niveles de calificación que Europa necesita para las sociedades del conocimiento del siglo XXI. ■

Cómo citar este artículo:

Sursock, Andrée y Hanne Smidt (2011), “Resumen ejecutivo del Informe *Trends 2010*”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 165-172, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/113> [consulta: fecha de última consulta].