

# El Proceso de Bolonia: Espacio Europeo de Educación Superior

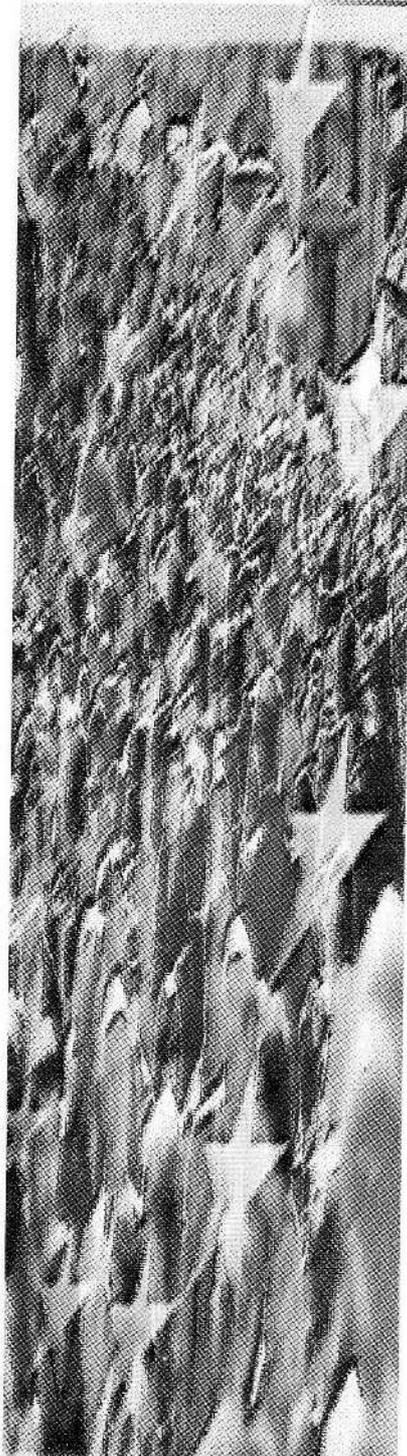
Ramón Mazzo Servín\*

Conocido como el proceso de Bolonia, éste se inicia con la Declaración del mismo nombre, tras el Acuerdo suscrito en 1999 por los ministros de educación de la Unión Europea para iniciar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Esta Declaración conjunta dio inicio al llamado proceso de convergencia que tenía como objetivo facilitar un efectivo intercambio de titulados, así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

Todo esto condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron países incluso de fuera de la Unión Europea y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años de este nuevo siglo XXI.

\* RAMÓN ANTONIO MAZZO SERVÍN: Doctorando de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. Licenciado en Ciencias Económicas y empresariales de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), homologado por el Ministerio de Educación y Ciencias de España. Profesor en Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina) (Formación de postgrado de Aptitud Investigadora y Docencia).



El llamado Proceso de Bolonia también incluye, para muchos sectores de la sociedad, aspectos relativos a toda la reforma universitaria y no sólo lo firmado en Bolonia. Estos aspectos, de financiación de las universidades públicas principalmente, se les antoja más importantes.

Debido a esto se producirá una homogeneización de las posibles titulaciones, así como los masters, en vez de ser cada vez más específicos serán más generales y estarán enfocados a las necesidades del mercado, dado que la empleabilidad de los profesionales es objetivo de la formación, entre otros.

Es importante y necesario para las Universidades Latinoamericanas, el abordaje de estos temas para conocerlos y comprenderlos en sus términos generales, de esta manera realizar planes de formación de sus profesionales acordes con las tendencias del mercado laboral específico, local y de sus proyecciones internacionales. Además la actual movilidad de las empresas requiere profesionales altamente calificados en distintas disciplinas y con perfil profesional ajustados a sus planificaciones de mercados globales cada vez mas complejos.

Es oportuno un tratamiento objetivo, y analítico del proceso de Bolonia, que sea de utilidad a los profesores,

planificadores y alumnos de las Universidades y dejar abierto el debate de los ajustes que podríamos realizar en nuestros medios. Porque talvez pensando como algunas Universidades Europeas, "con Bolonia o sin Bolonia", necesitamos una reforma y actualizaciones.

La Declaración de Bolonia supuso el comienzo de las reformas de mayor calado para la educación superior de las últimas décadas en Europa. El alcance del proceso se refiere no sólo a la naturaleza de las propias reformas a nivel europeo, nacional e institucional, sino también al número cada vez mayor de países que se han comprometido a crear el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) para el año 2010.

Es muy importante conocer y hacer una evaluación de los cambios acaecidos en el ámbito de la educación superior europea desde que comenzó del Proceso de Bolonia., en forma sintética, para comprender las tendencias generales en un tema tan relevante para nuestra evolución en un contexto de interrelación permanente a nivel planetario.

El objetivo principal del análisis de la tendencia, es describir las circunstancias, problemas, retos y logros de las IES europeas al poner en práctica las reformas de Bolonia. Actualmente, con un

enfoque institucional de las reformas de Bolonia, se puede abordar ahora un análisis más detallado de estas cuestiones en un estadio mucho más avanzado de su implantación. En concreto, observar la respuesta de las instituciones al Proceso de Bolonia, la incidencia de éste en el desarrollo institucional global, así como el grado de conciencia y apoyo para con estos cambios por parte de los diversos agentes académicos en el seno de las IES europeas. Esto nos permite disponer de información actualizada sobre los cambios que se están produciendo en las IES europeas en este proceso colectivo de reformas, de manera que nos sirva de guía para planificar nuestro trabajo futuro y poder satisfacer las necesidades de todos los sectores vinculados con nuestra Universidad, y su proyección para varias generaciones de profesionales e investigadores con sus respectivas labores investigativas correctamente orientadas.

### **La dimensión social de las reformas**

La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. Por lo tanto, existe un compromiso de hacer la educación superior de calidad igualmente accesible para todos con el establecimiento de las condiciones

apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico.

La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

### **Movilidad**

Otro de los importantes objetivos es la movilidad de estudiantes y de personal entre todos los países participantes como clave del Proceso de Bolonia. Se instrumenta para ello, el compromiso de los gobiernos y sus instituciones de facilitar cuando sea pertinente la portabilidad de becas y créditos a través de acciones conjuntas, con el propósito de hacer realidad la movilidad dentro del EEES. Se facilitará además, la concesión de visados y de permisos de Trabajo, fomentando la participación en programas de movilidad.

### **Vocación de ser ejemplo en las IES**

*El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo.*

El Espacio Europeo de Educación

Superior está abierto y debe ser atractivo a otras partes del mundo, son los propósitos declarados por los gobiernos europeos. La contribución para conseguir la educación para todos se basará en el principio de desarrollo sostenible y estará de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional.

En la cooperación académica internacional deben prevalecer los valores académicos. Se tiene el propósito y compromiso desde el Espacio Europeo de Educación Superior para funcionar como un colaborador de los sistemas de educación superior en otras regiones del mundo, estimulando el intercambio equilibrado entre los estudiantes y el personal y la cooperación entre las instituciones de Educación Superior. Se destaca la importancia del entendimiento y el respeto intercultural.

### **Interés de los gobiernos europeos**

En las distintas reuniones de los Ministros de Educación y otras autoridades del ámbito educativos entorno a las reformas, han manifestado su vocación por mejorar el entendimiento del Proceso de Bolonia en otros continentes (según se desprende de los documentos elaborados y declaracio-

nes), compartiendo sus experiencias en los procesos de reforma con las regiones vecinas. En general en el marco de UE se promueve la necesidad de diálogo sobre los temas de interés mutuo, la necesidad de identificar las regiones con las que colaborar y de intensificar el intercambio de ideas y experiencias con dichas regiones. Se ha constituido un Grupo de Seguimiento que elabora y acuerda estrategias para la dimensión externa.

### **Principios de calidad**

Se establece en el Proceso de Bolonia, definir un Espacio Europeo de Educación Superior basado en los principios de calidad y transparencia. Teniendo como objetivo, conservar el valioso patrimonio y la diversidad cultural, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento. Los gobiernos se comprometen a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades modernas. Teniendo en cuenta que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, también es la clave para la competitividad europea. Además a medida que nos acercamos al 2010, se comprometen a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autono-

mía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y se reconoce la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones.

**Características de la formación:  
Estructura, objetivos de calidad  
y seguimiento**

El Espacio Europeo de Educación Superior se estructura en tres ciclos, donde cada nivel tiene simultáneamente las funciones de preparar al estudiante para el mercado laboral, de proporcionarle mayores competencias y de formarle para una ciudadanía activa. El marco general de las cualificaciones, el conjunto de directrices y estándares europeos comunes para el aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los títulos y períodos de estudios son también características clave de la estructura del EEES.

Se ha definido una estructura de seguimiento establecida en Berlín, con la inclusión de: The Education International (EI) Pan-European Structure, the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), y la Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) como nuevos miembros consultivos del Grupo de Seguimiento.

Como el Proceso de Bolonia conduce al establecimiento del EEES, se planifican las estrategias adecuadas

necesarias para apoyar el desarrollo continuado más allá del 2010, y desde el Grupo de Seguimiento se analizan estos temas y formulan propuestas permanentes para todos los participantes de la reforma.

**La calidad y su relación con las reformas de Bolonia: Ámbitos que afecta**

Todos los estudios y análisis del Proceso (sus informes y documentación de las reuniones o declaraciones de los participantes) en la tendencia general, muestran muy claramente que los esfuerzos realizados para impulsar la calidad de la educación, de la investigación y de los servicios no se limitan a los procesos y mecanismos internos de calidad vigentes. Otros muchos procesos institucionales, como contratación de personal, captación de estudiantes, desarrollo de personal, asignación de recursos y gestión de las infraestructuras, inciden de forma importante en la calidad de las funciones básicas de la institución y, cuando se combinan eficazmente, constituyen la cultura de la calidad de una institución.

De hecho, observando las propias reformas de Bolonia son un buen ejemplo de ello: el haber emprendido reformas tan profundas en estructura de ciclos y planes de estudio ha beneficiado a las instituciones de muchas

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

Sin embargo, hay diferencias importantes en cuanto al efecto que las reformas de Bolonia han tenido en la calidad. Algunas instituciones afir-

maron que el Proceso de Bolonia, con sus presiones y referencias externas, contribuyó a centrar e impulsar las reformas, al permitir que se definieran y alcanzaran los objetivos de mejora de la calidad con mayor rapidez. No obstante, otras instituciones opinan que las mejoras en calidad no se han considerado estratégicamente o a nivel de política educativa central, sino que las reformas de los planes de estudios se han centrado más bien en debates estructurales sobre qué temas incluir en una asignatura y en qué nivel.

Lo importante es que el abordaje de las distintas reformas iniciadas se realizan con propósitos de mejorar la calidad de la formación superior para varias generaciones en todo el continente.

### **Mecanismos internos de acreditación de la calidad de las IES europeas**

Si bien los procesos internos de calidad en las IES han crecido notablemente en toda Europa, se han centrado sobre todo en la docencia/aprendizaje. De hecho, todas las instituciones disponen de algún tipo de proceso interno de calidad relacionado con la docencia. Sin embargo, sólo un tercio de las instituciones realiza actuaciones internas de mejora de la calidad de la investigación (siendo la revisión externa de la investigación la

herramienta más utilizada). Más raras todavía son las efectuadas a los servicios de administración y apoyo (alrededor de un 15% de las instituciones). En cuanto a los servicios administrativos y de apoyo, sólo aquéllos que atienden a los estudiantes son objeto de revisión con alguna frecuencia.

### **Participación de los estudiantes en la evaluación de la docencia**

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

Los cuestionarios usados para recabar la opinión de los estudiantes son una herramienta de investigación utilizada en todas partes, pero la forma en que se utiliza difiere mucho de un lugar a otro. Muchas instituciones, facultades e, incluso, profesores pueden decidir si los cuestionarios son entregados y analizados, así como influir en si los resultados se van a tener en cuenta y cómo. En otras instituciones, sin embargo, el uso sistemático de cuestionarios es obligatorio para toda la institución y el uso de la información es responsabilidad de comisiones competentes como consejos de calidad o comités de facultad para el aná-

lisis de programas de estudios. Estas comisiones existen en un 25% de las instituciones según algunos estudios observados. Además, en algunas instituciones de Bélgica, Francia, Irlanda, los Países Bajos, el Reino Unido y Suiza, las unidades responsables de la docencia/aprendizaje desempeñan un papel importante en el fomento de la calidad. Estas unidades son responsables del análisis de los cuestionarios de evaluación, así como de ofrecer formación y apoyo profesional continuo a los profesores, o en prestar ayuda para la docencia basada en IT (información y tecnología).

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

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

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

### **Seguimiento de los índices de éxito y abandono**

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

Con cierta frecuencia, las instituciones recogen información detallada so-

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

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

Sólo una de cada tres instituciones (hasta ahora) inició algún tipo de actuaciones internas de mejora de la calidad relacionadas con la investigación, mientras que la mayoría utilizaba mecanismos externos. Sin embargo, la relación entre los mecanismos internos y los externos no está muy delimitada, lo cual crea algunos problemas a las instituciones. El componente principal y más frecuente de todos los mecanismos, la revisión por otros especialistas, puede iniciarse a nivel interno por la propia institución o a nivel externo por una autoridad nacional. Lo más normal es que incluya ambos tipos de evaluación. No se usa la autoevaluación cuando se trata artículos presentados para publicación en revistas académicas. El

hecho de que las revisiones por especialistas sean externas, por ejemplo, por parte de autoridades encargadas de la financiación (como suele ocurrir en la revisiones periódicas por estas autoridades en España, Portugal y el Reino Unido), agencias responsables de la concesión de becas y ayudas, o las propias revistas, no impide que el proceso deje de considerarse en general como el mejor instrumento posible para la evaluación de la investigación por parte de las universidades. Unas pocas instituciones han iniciado ya estas revisiones por especialistas (Dinamarca, Finlandia, Italia).

Según las universidades, existen dos problemas que pueden reducir la efectividad de estas revisiones por especialistas. En primer lugar, pueden perder legitimidad si el número de especialistas disponibles es demasiado pequeño, pues en este caso cabe la posibilidad de que autor y revisor se conozcan y se prometan favores mutuos. Para evitar esto, algunos sistemas nacionales están aumentando la cuota de participación internacional, si bien esto a veces no es posible por motivos económicos y lingüísticos. En segundo lugar, el buen funcionamiento de la revisión por parte de especialistas depende de la opinión que se tenga de ellos. Si se considera que los especialistas no cumplen con los

requisitos de calidad del departamento objeto de evaluación, su evaluación no se tomará en serio. Esta es la razón principal por la que algunas de las instituciones que son competitivas a nivel internacional prefieren ser ellas mismas las que pidan una revisión externa, con objeto de salvaguardar los niveles de calidad con los que se evaluará su trabajo.

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

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

Muy a menudo las evaluaciones de la docencia y los incentivos para mejo-

rarla forman parte de los mecanismos de reelección y promoción de los profesores y del personal de investigación. Esto es lo que ocurre en las instituciones consultadas, Alemania, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Irlanda, Letonia, Lituania y Rumanía, donde la reelección de los profesores o una parte de sus salarios puede depender de los resultados de la investigación. En otros países los salarios no dependen de las instituciones, sino que están fijados por ley.

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

La asignación competitiva de recursos entre departamentos, sobre la base de la producción investigadora, existe en algunas instituciones, por

ejemplo, en Alemania, Chequia, Finlandia y el Reino Unido.

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

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

### **Conclusiones básicas**

En 1999, los Ministros de Educación Europeos iniciaron un proceso de reforma en Bolonia y acordaron unas líneas de acción con el objeto de desarrollar el Espacio Europeo de Educación antes del año 2010. La principal reforma consiste en crear un Espacio Europeo de Educación Superior com-

petitivo y que sea atractivo tanto para los estudiantes como para los docentes, y por supuesto, atractivo para terceros países. Los cambios más sustanciales que se van a producir se pueden sintetizar en dos grandes grupos. Por una parte, las adaptaciones curriculares y por otra, las adaptaciones tecnológicas.

El Espacio Europeo de Educación Superior exige la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa. Asimismo, se busca la movilidad por las universidades europeas de los estudiantes, profesores e investigadores, a la vez que fomentar el aprendizaje continuado y la calidad. De esta manera, las principales novedades son la adaptación a un sistema de titulaciones universitarias de dos ciclos (Título de Grado y Título de Postgrado), y la utilización de una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos (el llamado ECTS –European Credits Transfer System). Las adaptaciones tecnológicas están suponiendo una auténtica revolución en las universidades en general, que se pueden considerar bastante tradi-

cionales en este aspecto.

En esta apretada síntesis de un largo y muy rico proceso, nos quedan numerosos elementos de análisis en profundidad para nuestro propio medio universitario, tal como en la Reforma de Bolonia, no se descuidan los aspectos culturales propios de cada país ni los conocimientos adquiridos, también nosotros podemos sentirnos movidos a iniciar cambios de actitud, de estructuras, de contenidos en nuestros ámbitos de actuación universitaria para mejorar la calidad de nuestras actividades y de nuestras Instituciones Educativas de nivel Superior.

Como lo afirmamos en el párrafo anterior, sin pretender realizar un trasplante del proceso estudiado, en nuestro medio, podríamos beneficiarnos mucho con aprender de los esfuerzos realizados por los participantes de las Reformas de Bolonia. Además tomar conciencia de que para beneficiarnos de los buenos resultados que estos países están dispuestos a compartir y difundir, debemos estar actualizados en la comprensión de las tendencias, y la calidad de las Instituciones de Formación, sus planes e Investigaciones.