





Tendències V:  
Les universitats  
modelen l'Espai europeu  
d'educació superior

Un informe de l'EUA

Redactat per  
David Crosier, Lewis Purser i Hanne Smidt

BIBLIOTECA DE CATALUNYA - DADES CIP

**Crosier, David**

Tendències V : les universitats modelen l'Espai Europeu d'Educació Superior

Tít. orig.: Trends V : universities shaping the European Higher Education

Area. - Bibliografia

I. Purser, Lewis II. Smidt, Hanne III. European University Association IV.

Consell Interuniversitari de Catalunya V. Títol

1. Ensenyament universitari - Finalitats i objectius - Unió Europea, Països

de la 2. Espai Europeu d'Educació Superior 3. Procés de Bolonya 4. Unió

Europea, Països de la - Política educativa

378(4-6)

© Generalitat de Catalunya  
Departament d'Innovació, Universitats i Empresa  
Consell Interuniversitari de Catalunya

**Títol original:** *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*

**Autor:** EUA, European University Association

**Traducció:** T&S

**Disseny i maquetació:** Gemma Grandia

**Impressió:** Icària Iniciatives Socials, SAL

**Edició:** desembre 2007

**Tiratge:** 1.000 exemplars

**Dipòsit legal:** B-48326-2007

# ÍNDEX



<b>Síntesi de les figures</b>	7
<b>Pròleg</b>	9
<b>Agraïments</b>	11
<b>Resum</b>	13
<b>Llista d'acrònims</b>	20
<b>Metodologia</b>	21
<b>1. Reforma estructural: la introducció dels tres cicles</b>	23
1.1 Introducció de les estructures de grau	24
1.2 Actituds institucionals	26
1.3 Qüestions relacionades amb la introducció dels tres cicles	26
Relació entre les autoritats nacionals i les institucions	
Allunyament entre la reforma estructural i els seus objectius	
Manca d'atenció envers l'aprenentatge centrat en l'estudiant	
Introduir canvis mantenint elements del sistema anterior	
1.4 Els tres cicles	30
Reconsiderar el paper del primer cicle	
Reformar el segon cicle	
Remodelar el tercer cicle	
1.5 Programes i titulacions conjunts	39
1.6 Qüestions d'ocupabilitat en un panorama en evolució de l'educació superior europea	41
<b>2. Instruments de Bolonya per a la mobilitat i el reconeixement</b>	45
2.1 Sistema de crèdits	46
Sistema de transferència de crèdits	
Sistema d'acumulació de crèdits	
Avaluació dels resultats d'aprenentatge	
2.2 Reconeixement	49
2.3 Suplement al diploma	51
2.4 Mobilitat	52
2.5 Internacionalització	55
<b>3. Serveis de suport als estudiants i participació dels estudiants</b>	59
3.1 Serveis de suport als estudiants	59
Formació lingüística	
Informació sobre les oportunitats d'estudi a d'altres institucions	
Orientació i assessorament	
Serveis d'orientació professional	
Estudiants a temps parcial i estudiants de doble titulació	

---

3.2 Participació dels estudiants	64
Qüestió clau	
<b>4. Assegurament de la qualitat</b>	<b>67</b>
4.1 Avaluació interna: resultats del qüestionari	67
Programes d'avaluació interna	
Avaluació dels serveis per a l'aprenentatge dels estudiants	
Avaluació dels equips de recerca	
Avaluació del personal docent individual	
4.2 L'aparició de la cultura de la qualitat	70
4.3 Autonomia	72
<b>5. Aprenentatge al llarg de la vida i ampliació de l'accés</b>	<b>75</b>
5.1 La prioritat de l'aprenentatge al llarg de la vida a les institucions d'educació superior europees	76
5.2 Pràctiques de l'aprenentatge al llarg de la vida a les institucions d'educació superior europees	77
5.3 Aprenentatge al llarg de la vida, ampliació de l'accés i dimensió social	79
5.4 L'aprenentatge al llarg de la vida i el marc de qualificacions per a l'Espai europeu d'educació superior	81
5.5 Aprenentatge al llarg de la vida i reconeixement de l'aprenentatge previ	82
<b>6. Aplicació de la reforma de Bolonya als nous països membres</b>	<b>85</b>
6.1 L'impacte del procés de Bolonya a la Federació Russa	86
6.2 Europa sud-oriental	88
6.3 Geòrgia	89
<b>7. Pròxims reptes</b>	<b>93</b>
<b>8. Bibliografia</b>	<b>97</b>
<b>9. Annexos</b>	<b>105</b>



## SÍNTESI DE LES FIGURES

- Figura 1 *Implementació dels cicles de Bolonya: T3-T5*
- Figura 2 *Tendències III: Implementació dels cicles de Bolonya (mapa)*
- Figura 3 *Tendències V: Implementació dels cicles de Bolonya (mapa)*
- Figura 4 *Estructura dels programes de doctorat*
- Figura 5 *Organització de l'educació doctoral (taula)*
- Figura 6 *Programes conjunts dels cicles de Bolonya*
- Figura 7 *Preocupació institucional envers l'ocupabilitat: T3-T5*
- Figura 8 *Desenvolupament d'un sistema de transferència de crèdits: T3-T5*
- Figura 9 *Transferència de crèdits al primer i segon cicle (mapa)*
- Figura 10 *Desenvolupament d'un sistema d'acumulació de crèdits: T3-T5*
- Figura 11 *Acumulació de crèdits al primer i segon cicle (mapa)*
- Figura 12 *Reconeixement de crèdits obtinguts a l'estranger: T3-T5*
- Figura 13 *Reconeixement de crèdits obtinguts a l'estranger: universitats en comparació amb altres IES*
- Figura 14 *Implementació del suplement al diploma (mapa)*
- Figura 15 *Comparació dels fluxos d'estudiants (mapa)*
- Figura 16 *Atractiu i dimensió externa: T3-T5*
- Figura 17 *Oferta de serveis als estudiants: T3-T5*
- Figura 18 *Participació dels estudiants: T3-T5*
- Figura 19 *Participació dels estudiants: universitats en comparació amb altres IES*
- Figura 20 *Avaluació interna regular de les IES*
- Figura 21 *Avaluació interna regular dels programes*
- Figura 22 *Avaluació interna regular dels serveis d'aprenentatge per als estudiants*
- Figura 23 *El procés de Bolonya en el context de l'aprenentatge al llarg de la vida*
- Figura 24 *Prioritat de l'aprenentatge al llarg de la vida a les institucions*
- Figura 24 *Preocupació de les institucions per augmentar i ampliar l'accés a l'educació superior*
- Figura 25 *Nous països membres del procés de Bolonya (mapa)*



---

# PRÒLEG



*Tendències V* és, probablement, el projecte més ambiciós de tots els que ha realitzat l'EUA. Aquest informe proporciona la visió més exhaustiva disponible de la situació de l'educació superior europea, com observen les mateixes institucions d'educació superior. De fet, l'informe ha comptat amb la col·laboració de més de 900 institucions europees d'educació superior, que, o bé han respost un qüestionari molt ampli, o bé han acollit els equips de recerca durant les visites de camp o han fet aportacions durant diverses entrevistes. L'EUA vol expressar el seu agraïment més sincer a les persones de l'esfera de l'educació superior que han contribuït amb aquest esforç col·lectiu.

L'informe mostra el progrés aconseguit per les universitats europees en l'aplicació de les reformes de Bolonya, i resumeix els reptes principals per al futur. Per tant, es tracta d'una publicació de gran rellevància per als qui estiguin interessats en l'educació superior europea, ja siguin universitats i estudiants, governs, empreses i sectors empresarials, o d'altres parts interessades.

*Tendències V* també és l'informe de les universitats europees sobre la Conferència de Ministres d'Educació, que va tenir lloc a Londres els dies 17 i 18 de maig del 2007 i durant la qual es va parlar de la culminació del procés de Bolonya l'any 2010. En aquest sentit, aquest document cospa diversos temes inclosos a la redacció de l'inventari dels països adherits al procés de Bolonya: les estructures de grau, els instruments de Bolonya, la qualitat i el reconeixement. D'altra banda, *Tendències V* també analitza la resposta de l'educació superior envers l'aprenentatge al llarg de la vida, para esment als serveis de suport disponibles per als estudiants i estudia els reptes específics als quals s'han d'enfrontar els països que s'han adherit recentment al procés de Bolonya.

Mentre la data límit per a la creació de l'Espai europeu d'educació superior, l'any 2010, es va acostant, l'informe deixa palès que l'educació superior europea ha patit canvis extraordinaris i que les institucions s'estan compromentent seriosament per aplicar aquestes reformes. Tot i així, també mostra que sovint s'ha subestimat l'impacte cultural del procés de Bolonya, que encara queda molta feina per fer a la societat, i que l'Espai europeu d'educació superior continuarà essent un *projecte en evolució* després de l'any 2010.

Les conclusions d'aquest informe contribuiran positivament a l'hora de donar forma a l'Espai europeu d'educació superior i, al mateix temps, l'Espai europeu d'educació superior serà cabdal per al futur d'Europa. Així doncs, *Tendències V* dona crèdit a una de les conviccions fonamentals de l'EUA: perquè el futur sigui pròsper, Europa necessita universitats sòlides.

*Professor Georg Winckler*  
*President de l'EUA*



---

# AGRAÏMENTS



Aquest estudi no hauria estat possible sense el suport de la comunitat d'educació superior europea en conjunt. L'EUA vol expressar el seu agraïment més sincer a les nombroses institucions membres i associades que han participat en aquest projecte per confiar en l'ús correcte de la informació que han facilitat.

A molts països, els elevats percentatges de resposta del qüestionari de *Tendències V* no s'haurien pogut aconseguir sense l'encoratjament de les conferències de rectors nacionals. A més a més, aquestes conferències han facilitat informació de gran valor per estudiar els avenços nacionals detalladament, a més de proporcionar assistència per a l'organització de les quinze visites de camp que han fornit informació qualitativa cabdal per a aquest informe.

Els autors reconeixen que tant la recerca duta a terme per a aquest projecte com la redacció de l'informe són un esforç col·lectiu. Volem agrair especialment la col·laboració del professor Sir Roderick Floud, vicepresident de l'EUA, pels seus comentaris perspicaços sobre diversos esbossos del projecte, a més de l'ajuda que ens han fornit Lesley Wilson, secretari general de l'EUA, i Andrée Sursock, vicesecretari general de l'EUA, que ens han aconsellat, ens han donat suport i ens han orientat positivament durant tot el procés.

Bogdan Voicu, de l'Institut Romanès per a la Qualitat de Vida de Bucarest, ha estat el responsable de l'anàlisi estadística dels qüestionaris. Sense el seu compromís extraordinari i la seva llarga experiència aquest informe ni tal sols existiria.

L'equip d'investigació (vegeu l'Annex 3b), encarregat de dur a terme les visites de camp per a l'informe, és el responsable de les conclusions més rellevants d'aquest estudi. A més de treballar amb una gran professionalitat sota una pressió temporal considerable, també ha aportat comentaris molt valuosos durant el procés de redacció de l'informe. D'altra part, la seva feina ha estat possible gràcies al grup d'experts nacionals (vegeu l'Annex 3b) que els va acompanyar durant les visites de camp i els va facilitar informació essencial sobre el context del país.

Els autors també volem donar les gràcies als companys de la Secretaria de l'EUA per l'ajuda i el suport immensos que hem rebut en tots els aspectes del projecte. Estem especialment agraïts a Charoula Tzanakou per participar de manera entusiasta i intel·ligent en tots els àmbits de l'informe i assegurar-se que el projecte es desenvolupava en el marc de les dates acordades. A més, també volem donar les gràcies a Diana David, que es va encarregar de la coordinació dels qüestionaris i la cooperació amb l'Institut per a la Qualitat de Vida durant la primera fase del projecte.

Finalment, l'EUA vol expressar la seva gratitud envers la Comissió Europea pel suport econòmic que ha proporcionat per a aquest projecte, que ha contribuït a garantir les condicions necessàries per elaborar l'informe de manera satisfactòria.

*David Crosier, Lewis Purser, Hanne Smidt*



---

# RESUM



## 1. *Tendències V*

Per primer cop a tota la sèrie de publicacions, aquest informe de *Tendències* es basa en un estudi tant quantitatiu com qualitatiu, mentre que, per als informes anteriors, només s'havia emprat una d'aquestes dues metodologies. *Tendències V* analitza la naturalesa i l'abast de l'aplicació de les reformes de Bolonya, i intenta avaluar l'impacte que estant tenint els canvis en un ampli ventall de processos de desenvolupament institucional. Si comparem els resultats d'aquest informe amb els resultats dels projectes previs de *Tendències*, i, especialment, amb *Tendències III* (2003) que, en gran part, tractava els mateixos temes, aquest document permet mesurar els progressos assolits en l'aplicació de les reformes de l'educació superior. D'altra banda, també esmenta els reptes que han de superar les institucions en un moment en què se'ls exigeix que satisfacin un gran nombre de demandes de la societat. El procés de Bolonya es pot considerar, cada cop més, una reforma d'estructures que, al mateix temps, permet fer front a una gran varietat de reptes de desenvolupament de les institucions.

## 2. L'Espai europeu d'educació superior: un objectiu compartit per a les universitats

*Tendències V* confirma que les institucions d'educació superior, és a dir, les universitats en el sentit més ampli del terme, estan assumint cada cop més responsabilitat en la creació de l'Espai europeu d'educació superior. El centre d'atenció ha passat de les accions governamentals, inclosa la legislació, a l'aplicació de reformes dins les institucions, amb un ampli suport per a la idea base d'un aprenentatge més centrat en els estudiants i basat en els problemes, fet que confirma les conclusions inicials de l'informe *Tendències IV*. D'altra part, i el que potser encara és més important, *Tendències V* demostra que l'actitud general de les institucions també ha canviat considerablement durant els darrers quatre anys. Actualment, la gran majoria de les 908 institucions implicades afirmen que consideren vital integrar-se ràpidament a l'Espai europeu d'educació superior.

## 3. Estructures de grau

*Tendències V* deixa palès el ràpid progrés aconseguit en l'aplicació de la reforma estructural: un 82 % de les institucions afirmen que ja disposen dels tres cicles, en comparació amb un 53 %, l'any 2003. A Europa, ja no hi ha cap dubte sobre l'aplicació de les reformes de les estructures de grau. En canvi, s'ha passat a considerar si les condicions i el suport són adequats perquè el procés es pugui desenvolupar amb èxit. En aquest aspecte, la visió nacional de les reformes és especialment rellevant, i les qüestions més importants continuen sent les que fan referència a les diverses interpretacions nacionals sobre la naturalesa i els objectius dels tres cicles, i si aquestes interpretacions nacionals diferents podran ser compatibles entre elles. *Tendències V* esmenta, entre altres temes importants a tractar, l'articulació entre els cicles, l'admissió per al primer cicle, i els diversos tipus de títols de grau i de postgrau que s'estan creant (per exemple, les qualificacions acadèmiques en comparació de les professionals), i, al mateix temps, subratlla els problemes específics que comporta que en alguns països es prolongui la coexistència d'estructures antigues i noves.

## 4. Ocupabilitat

*Tendències V* suggereix que l'ocupabilitat és una prioritat cabdal en la reforma dels currículums de tots els cicles, que va més enllà de les fronteres nacionals i les prioritats d'aplicació. No obstant això, els resultats també demostren que encara s'ha de fer molt per traduir aquesta prioritat en una pràctica institucional. Aquest fet pot semblar una paradoxa per a un procés de

---

reforma inspirat, com a mínim parcialment, per la idea que l'educació superior sigui més responsable davant les necessitats d'una societat i un mercat laboral en procés de canvi. A més, indica que un dels reptes principals per al futur serà reforçar el diàleg amb els ocupadors i d'altres parts interessades externes. Per a moltes institucions, el canvi cultural que això comporta requerirà temps. És fonamental que tant els governs com les institucions d'educació superior augmentin els seus esforços per comunicar a la resta de la societat els motius pels quals les reformes s'estan duent a terme, i acceptin compartir la responsabilitat en aquest sentit. També és important que tots els governs s'assegurin que les seves pròpies estructures d'ocupació del sector públic s'adaptin i tenen en consideració les noves estructures de grau, un tema que es va esmentar a *Tendències IV* però que encara no ha quedat del tot resolt.

### 5. Aprenentatge centrat en l'estudiant

Malgrat que, en general, les noves estructures de grau se solen considerar l'objectiu principal de Bolonya, cada cop està més estesa la idea que el veritable llegat del procés serà un canvi del paradigma educatiu a tot el continent. Les institucions s'estan allunyant a poc a poc del sistema d'ensenyament dirigit pel professor i s'acosten, cada cop més, al concepte de l'educació superior centrada en l'estudiant. Per tant, les reformes estan creant els fonaments per a un sistema adaptat que pugui respondre a la creixent diversitat de necessitats dels estudiants. Les institucions i el personal que hi treballa tot just comencen a adonar-se del potencial que ofereixen les reformes en aquest sentit. Entendre i integrar l'ús d'una perspectiva basada en els resultats d'aprenentatge continua sent un repte clau a mitjà termini. Assolir aquesta fita permetrà que els estudiants se sentin compromesos amb el seu propi procés d'aprenentatge i contribuirà a millorar diversos aspectes de la progressió entre els cicles, les institucions, els sectors, el mercat laboral i els diversos països.

### 6. Instruments de Bolonya: ECTS, suplement al diploma i marcs de qualificacions

L'ús de l'ECTS com a sistema d'acumulació i de transferència de crèdits es continua estenent arreu d'Europa. Gairebé un 75 % de les institucions afirmen que utilitzen l'ECTS com a sistema de transferència, i més del 66 %, que l'utilitzen com a sistema d'acumulació. Tot i que la gran majoria d'institucions fan servir l'ECTS, encara hi ha molta feina per fer per garantir que s'usa correctament. Actualment, l'ús incorrecte o superficial de l'ECTS encara és força comú. Aquest tipus de pràctiques debiliten la reestructuració dels currículums i el desenvolupament d'itineraris d'aprenentatge flexibles per als estudiants, a més de posar traves a la mobilitat i el reconeixement de crèdits. Les institucions s'han de fer responsables del desenvolupament de l'ECTS per poder respondre de manera eficaç als reptes d'un espai europeu obert i veritable d'educació superior.

Poc menys de la meitat dels enquestats a *Tendències V* ha confirmat que emeten el suplement al diploma per a tots els graduats. Aquest resultat és bastant descoratjador (fins i tot tenint en compte que un 38 % afirma tenir plans d'emetre'l en el futur), ja que, d'acord amb el Comunicat de Berlín del 2003, s'havia establert que, a partir del 2005, s'emetria un suplement al diploma de manera gratuïta per a tots els estudiants. A més, suggereix que alguns sistemes nacionals s'estan quedant enrere. Cal renovar els esforços per fomentar i difondre el suplement al diploma i augmentar la seva utilitat per a estudiants i ocupadors.

Tot i que després de l'adopció, a Bergen, del marc comú de qualificacions per a l'Espai europeu d'educació superior, els marcs de qualificacions van aixecar un debat polític considerable,



*Tendències V* mostra que encara queda molta feina per fer a l'hora d'informar les institucions d'educació superior i fer que s'impliquin en el desenvolupament de marcs nacionals. Actualment, la majoria d'institucions, exceptuant les institucions irlandeses, tenen dubtes sobre si els seus sistemes nacionals inclouen un marc de qualificacions d'aquest tipus, i no tenen clars els objectius que persegueix aquest instrument. Si no es comprenen completament les raons per les quals cal desenvolupar marcs de qualificacions, hi ha el perill que segueixin sent desconeguts a les institucions i, per tant, la seva influència quedi molt restringida.

### 7. Serveis als estudiants

*Tendències V* mostra que l'oferta de serveis als estudiants ha augmentat durant els últims quatre anys. Malgrat això, els resultats dels estudis qualitius realitzats indiquen que, tot i que sembla ser que moltes institucions i sistemes ofereixen un ampli ventall de serveis, sovint no estan prou desenvolupats o adaptats a les necessitats cada cop més nombroses d'un col·lectiu d'estudiants tan divers. Els serveis d'orientació i assessorament, en concret, mereixen una atenció especial per part de les institucions i dels governs. Els reptes principals són la dotació de personal professional i de recursos adequats, a més del seguiment de la qualitat dels serveis oferts. Implicar els estudiants, com a usuaris i com a beneficiaris, és una pràctica correcta que caldria considerar com a principi per al desenvolupament futur.

### 8. Qualitat

La rellevància de la qualitat en el procés de Bolonya ha fet que les institucions d'educació superior s'adonin dels avantatges i els reptes potencials que comporten unes activitats eficaces d'assegurament i millora de la qualitat. El nombre de debats constructius entre les institucions, les agències d'assegurament de la qualitat, les parts interessades i les autoritats públiques han augmentat, mentre que els estudiants s'impliquen cada cop més en les activitats d'assegurament de la qualitat. De fet, en algunes zones d'Europa, l'assegurament de la qualitat sembla estar substituïnt la reforma d'estructures de grau com a tema d'interès principal del procés de Bolonya.

Els resultats del qüestionari (basats en els criteris establerts pels estàndards i pautes europeus per a l'assegurament de la qualitat adoptats pels ministres a Bergen) demostren que s'ha avançat molt en el desenvolupament de processos de qualitat interna a les institucions, tot i que l'àmbit dels serveis als estudiants encara no s'ha avaluat amb prou profunditat. Tot i així, un nombre relativament baix d'institucions adopta una perspectiva global a l'hora de millorar la qualitat. En aquest sentit, *Tendències V* confirma les conclusions de *Tendències IV* i del projecte sobre la cultura de la qualitat de l'EUA, segons les quals els processos exhaustius de qualitat interna estan relacionats amb un grau més elevat d'autonomia institucional.

Els sistemes d'assegurament de la qualitat externs també han de demostrar que realment produeixen una millora en la qualitat. Un tema que encara desperta preocupacions és l'augment de la càrrega burocràtica a les institucions. Mentrestant, les institucions hauran de continuar potenciant una cultura de la qualitat responsable i sensible per tal de millorar la creativitat i la innovació i complir els seus objectius.

### 9. Mobilitat

La informació recollida amb el qüestionari de *Tendències V* indica que, malgrat que encara hi

---

ha dèficits importants a l'hora d'obtenir informació fiable sobre la mobilitat, moltes institucions tenen la percepció general que la mobilitat dels estudiants està augmentant. No obstant això, cal distingir entre diversos tipus de mobilitat: mobilitat dins d'un mateix país o entre diferents països, durant un cicle i entre els cicles d'una titulació, i mitjançant programes de mobilitat organitzats o per lliure.

Sembla ser que la mobilitat per lliure entre països podria estar augmentant a algunes parts d'Europa. Tot i així, una altra explicació de la percepció de les institucions podria ser l'increment de l'atenció que es dedica a la mobilitat internacional d'estudiants, principalment, com a resultat dels fluxos d'ingressos addicionals que pot proporcionar l'educació internacional. Pel que fa als fluxos de mobilitat, hi ha evidències que demostren que, igual que succeïa en el passat, moltes institucions d'Europa central i oriental exporten més estudiants i personal que no pas importen, mentre que certs països d'Europa occidental destaquen pel seu paper com a importadors.

Els fluxos de mobilitat estan estretament relacionats amb les polítiques de finançament i els temes socioeconòmics, mentre que els canvis que s'han produït fins ara en les estructures de grau només han tingut una influència minsa en aquests fluxos. De fet, actualment, el potencial d'una mobilitat més freqüent entre cicles no està gaire explotat i poques vegades forma part de la política nacional o institucional. Avui dia, molts sistemes de finançament nacionals actuen com a desincentiu per a la mobilitat, és a dir, no només no proporcionen incentius per a la mobilitat, sinó que recompensen les institucions que retenen els seus estudiants.

El reconeixement de l'aprenentatge de l'estudiant continua sent un repte important, i encara s'aprecien dificultats considerables amb relació al reconeixement de l'aprenentatge que s'ha adquirit fora de l'entorn nacional. La mobilitat adquireix molta importància com a característica essencial de l'Espai europeu d'educació superior i, per tant, cal dedicar més esforços a animar els acadèmics a acceptar el principi tradicional de la *confiança mútua* en el reconeixement de l'aprenentatge i les qualificacions obtingudes en altres institucions. També és fonamental una bona sintonia en l'ús dels acords d'aprenentatge.

## 10. Aprenentatge al llarg de la vida

*Aprenentatge al llarg de la vida* és un terme usat de manera confusa, que inclou tant l'educació i la formació continuades per als graduats qualificats com l'educació inicial per als grups desafavorits, sovint mitjançant cursos d'educació superior a temps parcial. Tot i que moltes institucions consideren que l'aprenentatge al llarg de la vida és una prioritat emergent, a *Tendències V* no s'han pogut recollir gaire evidències que demostrin que estan actuant estratègicament per enfocar els seus objectius cap a una o altra opció d'educació al llarg de la vida ni per anticipar els pròxims reptes. Per tant, segons l'informe, el panorama del coneixement i l'aplicació de l'aprenentatge al llarg de la vida no és gens coherent, tot i que hi ha factors que indiquen que aquest àmbit rep finançament de diverses fonts i proporciona nombroses oportunitats per a la cooperació amb socis locals. Un cop més, sorgeixen problemes que cal resoldre sobre el reconeixement de l'aprenentatge previ. Algunes institucions suggereixen que l'aplicació de les reformes de Bolonya ha adquirit més prioritat que el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge al llarg de la vida, però creuen que, actualment, es donen les condicions necessàries per desenvolupar una resposta més adequada.



Pel que fa a l'accés, tot i que gairebé totes les institucions pensen que és important ampliar la participació, tenen poques expectatives de poder contribuir a aquest desenvolupament. Aquest fet és una mostra de la importància de la política governamental en aquest àmbit i de la necessitat de crear incentius, sobretot tenint en compte l'obligació que senten moltes institucions de millorar la seva competitivitat atraient els millors estudiants. Algunes institucions també creuen, erròniament, que això impedeix augmentar la diversitat de la població estudiantil.

### 11. Nous països membres

L'informe *Tendències V* ha analitzat per separat la situació d'alguns dels nous països membres de la Declaració de Bolonya, i ha descobert que aquests països presenten un grau important de diversitat tant dins les fronteres nacionals com entre ells i respecte de la resta de països europeus. L'adhesió de Rússia al procés de Bolonya l'any 2003 va representar la suma d'un territori nou immens i d'un nombre altíssim d'institucions al potencial Espai europeu d'educació superior. Tot i que hi ha un nombre significatiu d'institucions que avancen per continuar aplicant reformes, cal recordar que el procés de Bolonya engloba tant temes ideològics com geogràfics, i que no queda clar si sorgirà una estratègia nacional unificada per aplicar les reformes. Encara queda molt per fer per donar suport a la feina de la comunitat acadèmica centrada en la reforma.

Les institucions de l'Europa sud-oriental perceben clarament el procés de Bolonya com l'indicador d'una direcció essencial per al desenvolupament de la societat. Per tal que les reformes siguin sostenibles i eficaces, d'entre els diversos reptes als quals han de fer front, canviar la cultura d'independència i l'autogestió de les facultats segueix sent una de les qüestions clau.

Geòrgia, un país en el qual s'estan produint canvis extraordinaris en molt poc temps, és un estudi de cas que permet observar de quina manera es pot emprar el procés de Bolonya per donar suport amb eficàcia a una reforma profunda de l'educació superior. Un element cabdal per a l'èxit és l'esforç que s'ha dedicat per proporcionar informació bàsica sobre textos europeus en l'idioma nacional.

### 12. Atractiu internacional

Les reformes que s'estan produint arreu d'Europa s'integren en un context d'interacció mundial creixent. Els estudis de *Tendències* indiquen que les institucions es mostren receptives davant els canvis que tenen lloc a Europa i a fora d'Europa, i cada cop hi ha més dades que demostren que les institucions d'altres regions del món responen estratègicament a les transformacions europees. Les respostes de les institucions d'educació superior mostren, de manera interessant i evident, que, igual que l'any 2003, la cooperació intereuropea continua sent una prioritat essencial. Tot i així, les relacions entre les institucions i els sistemes d'educació superior asiàtics han guanyat molta rellevància durant els últims quatre anys. També hi ha evidències que s'està dedicant més atenció a establir relacions amb els països àrabs i l'Àfrica. Malgrat tot, és difícil avaluar si aquestes percepcions institucionals seran efímeres o formaran part d'una tendència continuada. Les reformes en l'educació superior europea no són només motiu d'interès per als europeus, sinó que també tenen un gran impacte en l'àmbit internacional.

### 13. Pròxims reptes

Tots els temes que s'inclouen a *Tendències V* tenen implicacions per al desenvolupament de l'Espai europeu d'educació superior, però es poden destacar tres reptes bàsics per al futur:

---

1) Reforçar la relació entre governs, institucions d'educació superior i altres parts interessades de la societat és un punt essencial per refermar i mantenir els objectius del procés de Bolonya. Una de les prioritats principals ha de ser ampliar el debat amb els ocupadors, els estudiants, els pares i altres parts interessades i, d'aquesta manera, augmentar la confiança en la qualitat i la rellevància del compromís institucional. A més, les institucions i els governs han de sumar les seves forces tant per aplicar les reformes com per fer públics els resultats i les implicacions de les reformes estructurals i curriculars que s'estan duent a terme.

2) Cal que les institucions desenvolupin la seva capacitat de respondre estratègicament al programa d'aprenentatge al llarg de la vida aprofitant les oportunitats que ofereixen els canvis estructurals i els instruments creats pel procés de Bolonya. Això implica que les institucions hauran d'emprar aquests instruments correctament i continuar desenvolupant-los per millorar un aprenentatge flexible i centrat en l'estudiant i fomentar la mobilitat. D'altra banda, millorar el diàleg amb els ocupadors també s'ha de considerar una prioritat per tal que els cursos universitaris de qualsevol nivell satisfacin les necessitats d'una societat i una economia en les quals el coneixement queda ràpidament obsolet i, per tant, és necessari disposar de sistemes de formació i reformació constants. Al mateix temps que fan front als reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida, les institucions també poden intentar assolir l'objectiu social de garantir la igualtat d'accés a l'educació superior per a totes les persones qualificades i capaces de beneficiar-se'n.

3) Finalment, cal que les institucions comencin a pensar en les implicacions que comportarà l'existència d'un Espai europeu d'educació superior a partir de l'any 2010. Segurament, alguns dels aspectes del procés de Bolonya encara s'hauran d'aplicar o de reconsiderar, i caldrà fer-ho amb una visió europea més àmplia, per tal de superar alguns dels obstacles locals i nacionals presents avui dia. L'Espai europeu d'educació superior s'està desenvolupant en un context mundial cada cop més interconnectat, i, per tant, l'acolliment internacional té una importància fonamental. La responsabilitat recau, un cop més, en els governs i les institucions, que hauran d'explicar les reformes i donar suport a aquests processos culturals tan importants que s'estant posant en funcionament.



---

## LLISTA D'ACRÒNIMS

<b>ACA</b>	Associació de Cooperació Acadèmica
<b>APCL</b>	Acreditació de l'aprenentatge certificat previ
<b>APEL</b>	Acreditació de l'aprenentatge experiencial previ
<b>APL</b>	Acreditació de l'aprenentatge previ
<b>DAAD</b>	Servei Alemany d'Intercanvi Acadèmic
<b>SD</b>	Suplement al diploma
<b>ECTS</b>	Sistema europeu de transferència i acumulació de crèdits
<b>EEES</b>	Espai europeu d'educació superior
<b>ENIC</b>	Xarxa Europea de Centres d'Informació
<b>MQC</b>	Marc de qualificacions comú
<b>EUA</b>	Associació Europea d'Universitats
<b>IES</b>	Institució d'educació superior
<b>HRK</b>	Conferència de Rectors Alemanys
<b>ALV</b>	Aprenentatge al llarg de la vida
<b>NARIC</b>	Xarxa Europea de Centres d'Informació Nacional sobre el Reconeixement i la Mobilitat Acadèmics
<b>MQN</b>	Marc de qualificacions nacional
<b>AQ</b>	Assegurament de la qualitat
<b>PME</b>	Petita i mitjana empresa
<b>EFV</b>	Educació i formació vocacionals
<b>AEL</b>	Aprenentatge a l'entorn laboral

---

# METODOLOGIA



Aquest informe de *Tendències V* s'ha elaborat mitjançant una anàlisi tant quantitativa com qualitativa de la informació. La font principal d'informació d'aquest projecte és un estudi de les institucions d'educació superior realitzat entre novembre del 2005 i març del 2006. El qüestionari *Tendències V* es va enviar per correu electrònic a totes les institucions membres de l'EUA i a moltes altres institucions d'educació superior dels països adherits a la Declaració de Bolonya. És impossible precisar el nombre exacte d'institucions que van rebre el qüestionari, ja que el document es va enviar des de les oficines de l'EUA de Brussel·les, però també es va fer arribar als membres de les conferències de rectors nacionals i es va incloure, mitjançant un hipervincle, a la pàgina web de l'EUA. A més, diverses organitzacions associades també van col·laborar a donar a conèixer el qüestionari entre les institucions d'educació superior.

Per elaborar aquest informe, s'han analitzat les respostes de 908 qüestionaris institucionals individuals. Part de l'anàlisi inclou una comparació amb les conclusions sobre les institucions de *Tendències III*, basades en un qüestionari similar que es va enviar a les institucions l'any 2002. Al qüestionari *Tendències V* s'han mantingut tantes preguntes de l'estudi de *Tendències III* com ha estat possible per tal de poder avaluar els canvis que s'han produït durant aquest període de quatre anys.

Per poder obtenir una anàlisi comparable de les dues mostres institucionals, algunes de les respostes del qüestionari *Tendències V* s'han tractat per separat quan s'havia de comparar l'evolució en el temps d'alguns punts concrets, com és el cas dels països que, l'any 2002, no van participar o van tenir una participació molt minoritària en l'estudi. La majoria d'aquests països van entrar a formar part del procés de Bolonya l'any 2003 o l'any 2005. També cal remarcar que Sèrbia i Montenegro era un sol estat en el moment en què es va dur a terme l'estudi i, per tant, s'ha mantingut com a tal a les anàlisis nacionals realitzades.

D'altra banda, les dades d'alguns països s'han exclòs de la informació nacional que apareix a l'anàlisi del qüestionari *Tendències V*, ja que el nombre d'institucions de les quals s'ha obtingut resposta no és suficientment alt com per considerar la informació representativa de les tendències nacionals. Aquest és el cas d'Albània (sense respostes), Armènia (sense respostes), Azerbaidjan (una resposta), Bielorússia (una resposta), la Santa Seu (dues respostes) i Moldàvia (dues respostes).

A més, els qüestionaris institucionals també s'han complementat amb actualitzacions de qüestionaris que es van emplenar per al projecte *Tendències IV*, mitjançant les conferències de rectors nacionals, i que forneixen informació contextual sobre la legislació nacional recent i els canvis observats a les diverses línies d'acció del procés de Bolonya.

A més dels qüestionaris, aquest informe també es basa en la recerca qualitativa obtinguda mitjançant visites de camp a 15 institucions d'educació superior de 10 països diferents entre el mes d'octubre i el mes de desembre del 2006. A l'Annex 3 s'inclou una llista de les institucions visitades. Les visites van tenir una duració d'un dia i mig a cada institució i van ser realitzades per un equip d'investigació format per dos investigadors internacionals i un expert nacional. Els dos investigadors internacionals eren els responsables de dur a terme les entrevistes i elaborar els informes sobre cada institució, mentre que l'expert nacional, recomanat per la conferència de rectors nacional pertinent, donava suport als investigadors internacionals

---

facilitant-los dades sobre la situació del país i aclarint les preguntes generals que poguessin sorgir durant les entrevistes.

Totes les visites de camp van seguir un mateix patró, és a dir, entrevistes amb grups reduïts amb diversos actors de la institució: dirigents de les institucions (rector, vicerectors, degans), acadèmics, professors auxiliars/investigadors de menys antiguitat, estudiants de tots els cicles i personal administratiu. Als investigadors se'ls va demanar que se centressin en els temes principals del qüestionari institucional *Tendències V*, tot i que no era necessari que obtinguessin informació sobre cadascun dels aspectes tractats. Els informes de les visites de camp tenien com a objectiu copsar la importància que han adquirit diversos temes en algunes institucions.

Per elaborar aquest informe, es va decidir limitar el nombre d'institucions i països visitats, ja que la font principal d'informació, el qüestionari *Tendències V*, ja cobria tota la zona geogràfica del procés de Bolonya. Així doncs, es va considerar més adequat concentrar els esforços en un nombre més reduït d'institucions i analitzar-les amb més profunditat. La mostra no intenta ser representativa de les institucions d'Europa, sinó proporcionar una visió global d'alguns dels reptes de la realitat actual. Es va considerar important visitar tant universitats com altres institucions d'educació superior per tal d'incloure institucions més i menys especialitzades i aconseguir un equilibri millor entre institucions a les grans ciutats i a les regions.

A més dels qüestionaris i les visites de camp, l'informe també ha obtingut informació de diverses reunions de grup. Aquestes entrevistes van tenir lloc durant reunions regulars entre grups d'universitats o organitzacions associades que, amb la seva generositat, van proporcionar als investigadors de l'EUA l'oportunitat de gaudir d'un espai per exposar algunes preguntes en el context del projecte *Tendències V*. En aquest tipus d'activitats també s'inclouen algunes reunions organitzades per l'EUA en el context del projecte propi sobre programes de doctorat, que representen la font principal d'informació sobre aquest tema. A l'Annex 4 s'inclou una llista de les reunions de grup que es van dur a terme.

# 1. REFORMA ESTRUCTURAL: LA INTRODUCCIÓ DELS TRES CICLES



## INTRODUCCIÓ

Per a molts europeus, el procés de Bolonya s'ha convertit en sinònim de la reforma de les estructures de grau. Durant els anys posteriors a la ratificació de la Declaració de Bolonya, es va engegar un debat generalitzat sobre la qualitat dels sistemes educatius, especialment a països amb un primer cicle més llarg. Molta gent va pensar que reformant les estructures de grau no s'hi guanyaria res i a diverses disciplines sovint es va deixar sentir l'opinió que era impossible reduir el primer cicle si es volia mantenir un nivell adequat a l'educació superior.

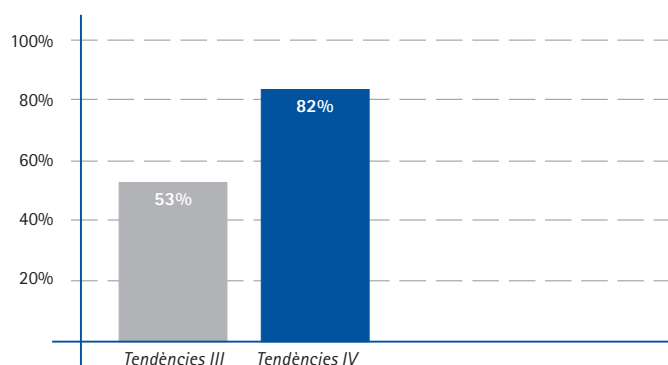
Aquesta fase inicial del procés de Bolonya va comportar diversos canvis rellevants a la legislació d'àmbit nacional, que, al mateix temps, van permetre establir un marc per a les noves estructures de grau. Tot i que algunes institucions d'educació superior van donar suport a les noves iniciatives i van anticipar els canvis, d'altres es van mantenir a l'espera per comprovar si la reforma continuaria avançant. Però, un cop va entrar en vigor la nova legislació, fins i tot les institucions més escèptiques van començar a participar, malgrat que amb reticència, en el procés de reforma. L'estudi *Tendències III*, realitzat els anys 2002 i 2003, indica que, en aquella època, moltes institucions estaven analitzant les implicacions que comportaria el canvi, i no estaven totalment compromeses amb tots i cadascun dels aspectes de la reforma.

Aquestes conclusions es van analitzar més detalladament a l'informe *Tendències IV* entre els anys 2004 i 2005. Aquest important projecte de recerca qualitatiu va revelar que les reformes representaven un repte molt complex per a les institucions, en un moment en què les demandes de la societat augmentaven, els diversos missatges polítics es contradieien i era difícil establir prioritats.

Dos anys més tard, la situació ha evolucionat. L'informe *Tendències V* inclou diverses conclusions rellevants no només per la introducció dels nous cicles de grau de Bolonya, sinó també pel canvi d'actitud que sembla haver-se produït al sector de l'educació superior. Les conclusions d'aquest capítol s'han extret de les anàlisis dels qüestionaris institucionals i de la recerca qualitativa duta a terme amb les visites a institucions, mentre que, per a l'apartat de canvis al tercer cicle (punt 1.5) també s'ha utilitzat, com a font principal, informació recollida per al projecte de l'EUA sobre el desenvolupament dels programes de doctorat en el context del procés de Bolonya.

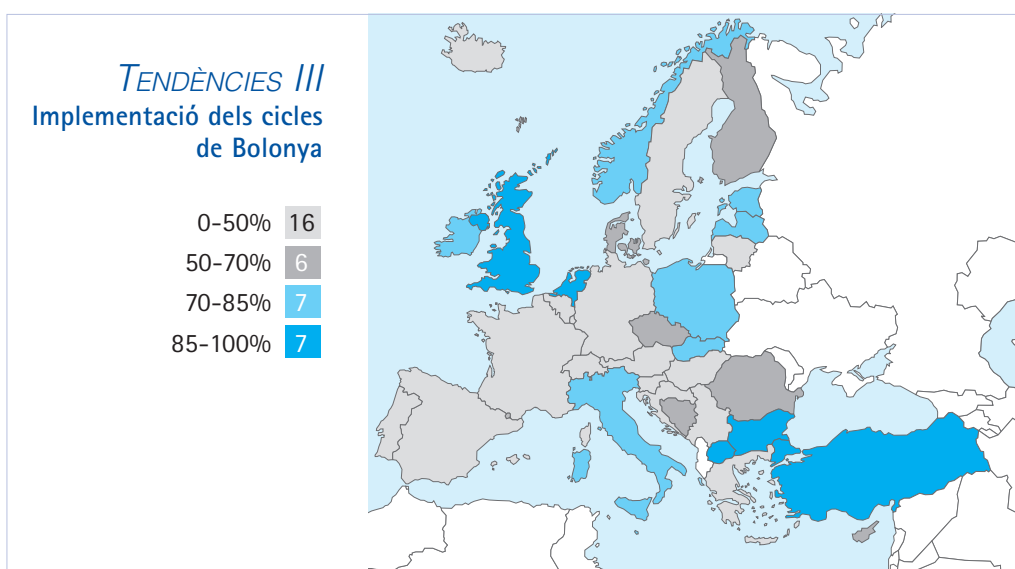
## 1.1 INTRODUCCIÓ DE LES ESTRUCTURES DE GRAU

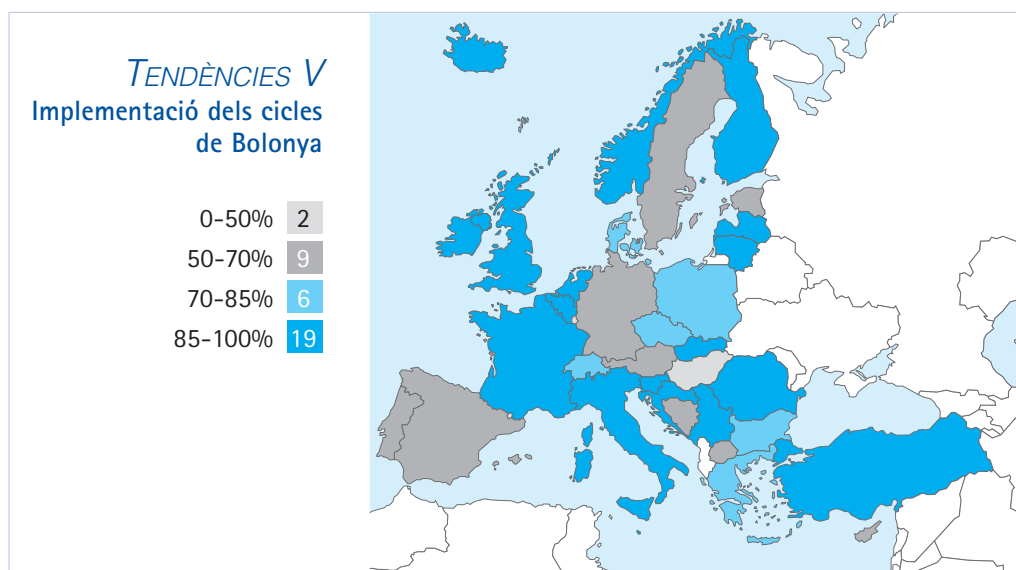
### TENDÈNCIES V Implementació dels cicles de Bolonya: T3-T5



Les dades que proporcionen les respostes del qüestionari *Tendències V* sobre la reforma de les estructures de grau són sorprenents. Arreu d'Europa, les institucions afirmen que han estat canviant les estructures de grau per adaptar-se als requisits de Bolonya, i només una petita minoria d'institucions encara es troba en procés de preparar-se per fer-ho. Comparat amb fa quatre anys, la situació ha canviat dràsticament, fins al punt que, actualment, ja no cal qüestionar si les reformes estructurals s'esdevindran o no, sinó analitzar amb més profunditat de quina manera s'estan aplicant aquestes reformes.

Pel que fa a l'estructura en tres cicles de Bolonya, un 82 % de les institucions que han respost el qüestionari afirmen que ja han aplicat aquesta reforma. Aquesta xifra representa un canvi notable respecte del 53 % que es va obtenir amb l'estudi de *Tendències III*, fa quatre anys, i evidencia que la situació a Europa està evolucionant amb molta rapidesa. A més a més, les institucions que no tenen plans d'introduir les estructures de grau de Bolonya representen menys d'un 2 % del total, un percentatge que, fa només quatre anys, arribava al 7,5 %. I només un 15,4 % de les institucions diu trobar-se a la fase de planificació de les noves estructures i no a la fase d'aplicació.





Si es comparen els mapes europeus elaborats a partir de les dades dels informes *Tendències III* i *Tendències V*, queda palès que la situació està progressant a tot el continent europeu. De fet, tot i que alguns països puguin avançar més ràpidament que altres, es troben en procés de canvi. Les respostes també indiquen que no hi ha diferències significatives si la mostra es divideix en universitats i altres institucions d'educació superior, com tampoc no n'hi ha si s'observa des de la perspectiva de l'àmbit de les institucions (regional, nacional, europea, internacional). El fenomen de la reforma estructural està influïnt clarament tot el sector de l'educació superior.

D'altra banda, segons les respostes dels qüestionaris, en alguns aspectes les noves estructures estan causant menys problemes que els previstos. Només un 2 % dels enquestats considera que els cicles de grau de Bolonya no estan funcionant bé, mentre que un 85 % creu que funcionen realment bé (24 %) o bastant bé (61 %). També és interessant esmentar que l'actitud general envers la idea de l'Espai europeu d'educació superior és molt positiva. De fet, la resposta més seleccionada entre les institucions de tots els països, amb l'excepció del Regne Unit, ha estat «és fonamental que avancem ràpidament cap a l'Espai europeu d'educació superior». Al Regne Unit, la majoria d'institucions va optar per la resposta «l'Espai europeu d'educació superior és una bona idea, però encara no és el moment de posar-lo en funcionament».

Alguns dels debats més rellevants sobre el procés de Bolonya qüestionen per què és necessari o si és realment necessari un canvi radical per establir un sistema coherent d'estructures de grau a tot Europa. Per tant, aquests resultats s'han de considerar una prova de la gran influència que està tenint el procés de Bolonya en l'educació superior europea. Segurament, ni tan sols els ministres d'Educació més optimistes o amb més visió de futur podien arribar a pensar, quan van signar la Declaració de Bolonya l'any 1999, que set anys després les institucions d'educació superior de tot Europa haurien avançat tant en la introducció d'un sistema de grau comú de tres cicles. No obstant això, l'estudi qualitatiu realitzat per al projecte *Tendències V*, que s'analitza més detalladament al pròxim apartat, demostra que encara cal aclarir molts aspectes complexos perquè es pugui aplicar el sistema de tres cicles a tot el continent, i que les interpretacions

---

nacionals o locals de conceptes i objectius tenen una influència determinant. Per tant, si l'Espai europeu d'educació superior s'ha de convertir en una realitat que realment assoleixi els objectius del procés de Bolonya, encara hi ha molts reptes per superar i molta feina per fer.

#### *Conclusió principal*

- *A Europa, ja no es qüestiona l'aplicació de les reformes de Bolonya. Ara per ara, s'estudia amb quines condicions s'estan aplicant els canvis.*

## 1.2 ACTITUDS INSTITUCIONALS

Tot i que els resultats del qüestionari proporcionen dades que demostren clarament que s'està produint un canvi generalitzat, evidentment, el panorama és molt més divers i complex del que les estadístiques poden copsar per si soles. Aquest informe analitza molts dels reptes als quals s'han d'enfrontar les institucions a l'hora d'aplicar les reformes, però també cal recalcar, al principi d'aquest document, que les visites de camp a les institucions han confirmat que aquest canvi s'està produint. L'actitud general envers la reforma que s'ha detectat a les institucions és positiva, i molts estudiants, personal acadèmic i administratiu i dirigents de les institucions han subratllat les oportunitats que perceben que comportarà la reforma, més que no pas els obstacles o els inconvenients. A més, sembla ser que a les institucions que han tingut més temps per adaptar-se al canvi o bé on les reformes de Bolonya ja s'han aplicat i han tingut més temps per madurar, l'impacte d'aquests canvis es tendeix a percebre de manera més positiva.

De fet, només s'ha observat una actitud predominantment negativa envers la reforma a un grup molt petit d'institucions, on molts acadèmics es queixen que no veuen el valor de les reformes i tendeixen a pensar que el procés de Bolonya els ha estat imposat per la jerarquia institucional i/o pel ministeri. A algunes institucions, els estudiants també relacionen la reforma amb un risc més elevat que empitjorin les seves condicions d'estudi i creuen que els canvis alteren el procés d'aprenentatge i aporten molt pocs beneficis visibles.

Les visites de camp també han confirmat molts dels resultats obtinguts dos anys enrere amb l'informe *Tendències IV*. Cal destacar que, tot i que la mostra d'institucions és totalment diferent, una de les conclusions principals de *Tendències IV* –el suport general de les «idees bàsiques d'una perspectiva centrada en l'estudiant i un aprenentatge basat en els problemes, fins i tot si el personal no està d'acord amb algunes de les característiques del procés d'aplicació»– continua sent vàlida dos anys després.

## 1.3 QÜESTIONS RELACIONADES AMB LA INTRODUCCIÓ DELS TRES CICLES

### **Relació entre les autoritats nacionals i les institucions**

La impressió positiva general no ha de restar valor als principals reptes als quals han de fer front les institucions, ni a les moltes preocupacions que s'han analitzat durant les visites de camp. La majoria de problemes relacionats amb l'aplicació dels canvis que han sorgit a les institucions deixen paleses les dificultats de les relacions entre les institucions i les autoritats



locals. Les qüestions que s'esmenten amb més freqüència són la manca d'autonomia suficient de les institucions per aplicar les reformes de la manera més efectiva, i la manca de suport governamental suficient per a la reforma. En una institució, una de les preguntes que fa referència a la motivació per introduir la reforma va obtenir la següent resposta espontània de l'equip de lideratge: «perquè ho hem de fer, no tenim cap més opció». Tot i així, en aquesta mateixa institució, les mateixes persones van afirmar que les reformes havien assolit un punt molt avançat i que ningú no voldria tornar al sistema antic.

Sovint, les institucions es mostren crítiques amb el paper dels governs a l'hora de donar suport a la reforma. Aquesta idea s'ha esmentat, sobretot, amb referència a la manca d'ajut financer per a la reforma, fet que confirma la rellevància dels resultats del qüestionari *Tendències V*, segons el qual, dues tercers parts dels enquestats afirmen que encara no han rebut fons addicionals per aplicar les reformes. Tot i així, els comentaris no es limiten als aspectes financers. En molts casos, les institucions assenyalen que el diàleg amb el govern sobre els objectius polítics per a l'educació superior és insuficient i que les modificacions legislatives s'han dut a terme sense comptar amb la participació adequada de les principals parts interessades de la societat. Aquesta qüestió no és una característica només del procés de Bolonya, sinó més aviat un exemple de les pràctiques *normals* de la societat. Com que els governs han explicat que moltes de les mesures legislatives s'han realitzat per aplicar les modificacions necessàries per adaptar-se als objectius de Bolonya, el procés de Bolonya s'ha convertit, en alguns casos, en un focus de tensió i les institucions han percebut que els seus governs estaven més interessats en la retòrica de la reforma que en proporcionar un suport genuí a les institucions. Molts acadèmics han qüestionat que es pugui esperar que duguin a terme un canvi radical en la concepció dels currículums al mateix temps que s'adapten a unes demandes de qualitat més rigoroses sense rebre cap incentiu per la feina addicional que això comporta, i veient que el nivell general de suport financer del govern està disminuint.

### **Allunyament entre la reforma estructural i els seus objectius**

Malgrat que cal preguntar als governs quin tipus de suport pensen proporcionar a les institucions per aplicar la reforma, també hi ha algunes preguntes importants que cal dirigir a les institucions, com les que fan referència a la seva motivació per dur a terme la reforma. En aquest aspecte, les visites de camp i les reunions de grup han proporcionat resultats força diversos. Tot i així, es pot destacar una clara distinció entre les institucions que, fins ara, només han aplicat canvis cosmètics i superficials, sovint, per complir els requisits bàsics de conformitat amb la nova legislació, i les institucions on la reforma s'ha adequat i s'està aplicant de manera intel·ligent, com a part d'una estratègia impulsada institucionalment.

Seria molt poc realista esperar que l'aplicació de la reforma fos totalment coherent a totes les institucions, quan sol manca el suport dels governs i les altres parts interessades no participen en el debat general de la societat. No obstant això, les visites de camp han deixat veure que l'esperit i l'actitud envers les reformes tenen una relació òbvia amb el seu impacte. A algunes institucions, els investigadors han observat que la introducció del sistema de tres cicles s'ha produït, majoritàriament, sense que sorgeixi cap debat sobre les raons per fer-ho. També s'ha apreciat que allà on l'aplicació de les reformes ha originat opinions negatives, els comentaris solen provenir de persones que no relacionen la reforma estructural amb el desenvolupament de l'aprenentatge centrat en l'estudiant com a nou paradigma per a l'educació superior, i que

---

no creuen que sigui realment necessari que la institució reconsideri el seu paper en la societat. En canvi, les actituds més positives gairebé sempre estan relacionades amb l'opinió que les reformes permetran a les institucions oferir una educació més flexible i adequada per als estudiants.

En algunes institucions i determinades parts d'Europa, la introducció dels tres cicles s'ha convertit en una tasca considerada un objectiu en ella mateixa, en lloc d'un mitjà per aconseguir altres objectius. Aquestes institucions s'han centrat a canviar les estructures abans que l'atenció es desvii a la base real de la reforma. En alguns casos, les preguntes sobre les idees de base que impulsen les reformes a les institucions han produït cares de sorpresa, com si la reforma estructural fos suficient i evident en ella mateixa. Quan se li va preguntar per què la seva institució estava aplicant les reformes, un dels caps d'universitat entrevistats va respondre: «durant els últims sis anys, hem estat intentant aplicar les reformes de Bolonya, i ara vostè ve aquí a preguntar-nos perquè ho estem fent?».

### **Manca d'atenció envers l'aprenentatge centrat en l'estudiant**

El progrés de la introducció de les noves estructures de grau de Bolonya és evident. Tot i així, i encara que pugui semblar sorprenent, l'aprenentatge centrat en l'estudiant com a principi director de la reforma curricular s'ha esmentat ben poques vegades durant les visites de camp. Paradoxalment, però, això no indica necessàriament que no s'estigui avançant cap a un aprenentatge més centrat en l'estudiant, sinó que el canvi en la mentalitat podria ser posterior a la reforma de les estructures i no anterior. De fet, en molts casos, la reforma de les estructures de grau i dels currículums ha instigat les institucions a reflexionar sobre les necessitats dels estudiants. Per tant, fins i tot les institucions que, en un principi, van començar a aplicar les reformes amb certa reticència perceben, avui dia, els beneficis que comporten pel que fa a l'augment de la flexibilitat i la varietat de l'oferta de cursos per als estudiants.

No obstant això, cal remarcar que, durant les visites de camp, quan s'ha esmentat gran part de la terminologia del procés de Bolonya (des dels marcs de qualificacions fins als resultats d'aprenentatge o, amb menys freqüència, els suplementos al diploma i l'ECTS) sovint no s'ha obtingut cap reacció. En moltes ocasions, després de continuar l'avaluació, s'ha arribat a la conclusió que una gran quantitat del contingut de la reforma s'està aplicant però fent servir termes locals que difereixen dels originals. Al mateix temps, també es pot produir el fenomen oposat, és a dir, que en l'àmbit local s'utilitzi una terminologia de Bolonya que, per als qui no formen part d'un sistema concret, no sigui immediatament comprensible. Així doncs, l'aplicació del que, aparentment, és un únic procés europeu queda alterada pels diversos contextos nacionals en els quals s'estan produint les reformes. Una altra causa d'aquest problema és, sens dubte, que el *llenguatge de Bolonya* que s'està estenent per tot Europa es desenvolupa en un cercle massa restringit d'*especialistes europeus*, sense dedicar prou atenció al procés de difusió d'idees. Un dels objectius de la terminologia comuna és incrementar la comprensió i la transparència del procés de Bolonya i, per tant, aquest aspecte és una qüestió seriosa a l'hora d'observar la manera com es relacionen les institucions i els sistemes la importància dels quals potser s'ha menystingut.

### **Introduir canvis mantenint elements del sistema anterior**

Una de les qüestions importants que han sorgit durant les visites de camp és que, malgrat que les estadístiques generals sobre les estructures de grau són sorprenents, en alguns casos,



potser no mostren tota la realitat. El qüestionari *Tendències* Vinclou preguntes sobre les noves estructures de grau de Bolonya, però no pregunta si el sistema nou ha substituït l'antic. I sembla ser que, a algunes parts d'Europa, el sistema antic està trigant més a desaparèixer que a d'altres. Aquest fenomen pot ser el resultat de polítiques i estratègies nacionals deliberades. Per exemple, a Alemanya, el sistema nou s'ha introduït paral·lelament al sistema antic, i, tot i que s'ofereixen les noves estructures de grau, els estudiants de moltes institucions es continuen matriculant a programes de grau del sistema anterior.

Òbviament, aquesta visió de la reforma està tenint conseqüències que es prolongaran en el futur, durant un període de temps considerable. És cert que un procés de reforma gradual proporciona més temps a les institucions i a la societat per adaptar-se als canvis, i, per tant, la reforma pot ser més evolutiva i menys revolucionària. A més, als països on s'ha adoptat aquesta perspectiva, els investigadors han descobert, durant les visites de camp, que s'han produït canvis d'actitud importants entre els grups acadèmics que, en un principi, es mostraven escèptics davant la reforma, però que ara estan convençuts que és un canvi necessari i encapçalen el procés.

Tot i així, també s'ha detectat certa preocupació, ja que si no s'aconsegueixen eliminar els antics programes de grau, el fet que els estudiants es puguin matricular a qualsevol programa, sigui nou o antic, podria resultar problemàtic. A més, disposar de dos sistemes diferents al mateix temps pot ser molt confús, tant des d'una perspectiva nacional com internacional.

Aquesta qüestió s'hauria de considerar un fenomen generalitzat. Tot i que Alemanya, com a país gran, és segurament l'exemple més notable d'aquesta perspectiva general, si s'analitzen detingudament les pràctiques i els comportaments de les institucions a altres parts del continent, es poden observar romanents significatius del sistema anterior a molts altres països d'Europa. Segurament, aquest fenomen deixa veure, parcialment, la manera com els sistemes nacionals adopten un procés europeu sense regular, i pot crear una impressió falsa de similitud i convergència. Molt poques de les institucions visitades consideren que les reformes que estan aplicant siguin un element central d'un procés europeu, i la seva percepció tendeix a estar molt més influïda pels desenvolupaments a escala local i nacional.

Les pràctiques del sistema anterior que continuen existint al sistema nou solen causar confusió a l'hora de tractar temes bàsics, com donar nom o determinar les finalitats de diversos cicles i qualificacions. Quan se sumen totes aquestes particularitats nacionals, en lloc d'obtenir un panorama més convergent dels sistemes nacionals europeus, s'observa un escenari superficialment molt similar però amb unes diferències notables amb tot tipus de detalls dins i entre els sistemes nacionals.

La diversitat de pensament i cultura és un dels punts forts de l'educació superior europea, però la diversitat a l'hora de comprendre i aplicar les estructures serà, segurament, un obstacle per aconseguir un Espai europeu d'educació superior eficaç. Ara mateix, trobar indicis que demostrin que la *dimensió europea* de l'educació superior s'està convertint en un aspecte tangible de la realitat institucional sembla tant difícil com a l'any 1999. Tot i que sembla que el procés proporcioni les mateixes condicions estructurals a tots els membres, si s'analitza més detalladament, s'observen algunes *petites diferències* que poden enterbolir el panorama.

---

Per tant, encara queda molta feina per fer per analitzar les relacions entre les institucions i els sistemes, i coordinar l'aplicació d'estructures comunes. El primer pas és avaluar alguns dels canvis principals a cadascun dels tres cicles.

#### *Conclusions principals*

- *En aquesta fase del procés de Bolonya, les qüestions més importants són la interpretació nacional de les reformes i si els processos estan rebent el suport adequat.*
- *Les petites diferències en l'aplicació de les estructures de grau de Bolonya estan creant problemes d'articulació entre les institucions i els sistemes nacionals.*
- *En diversos casos, la reforma de les estructures s'està produint abans que la reforma de la matèria i el contingut, i sense establir cap vincle explícit amb els objectius estratègics de les institucions.*

## 1.4 ELS TRES CICLES

### **Reconsiderar el paper del primer cicle**

Malgrat que és evident que la majoria de països i institucions ja han adoptat el sistema de tres cicles, les visites de camp han demostrat que no seria gaire realista suggerir que, a Europa, només hi ha una sola concepció i una sola filosofia sobre el primer cicle que sosté el procés de reforma.

Les dades extretes de les visites de camp indiquen que, durant la creació del grau de primer cicle, (especialment allà on abans hi havia un primer cicle més llarg) moltes institucions travessen una sèrie de fases similars en el procés de reforma. En molts casos, al principi, els processos no s'engeguen com a resposta als reptes que es perceben per al futur, sinó a causa de preocupacions i obligacions més prosaiques. Moltes institucions afirmen que els requisits nacionals les han obligades a introduir el primer cicle o qualificació de grau, però que no han participat a gaires consultes i han rebut molt poques indicacions o suport. Per tant, les primeres fases dels canvis que s'han produït a les institucions s'han caracteritzat per una mescla entre el compliment reticent i la cerca per trobar el significat i els avantatges que comporten aquestes reformes obligatòries per a les institucions.

No és sorprenent que, començant d'aquesta manera, en alguns casos el procés s'hagi aplicat de manera bastant superficial. En lloc de percebre els canvis amb relació als nous paradigmes educatius i reconsiderar els currículums tenint en compte els resultats d'aprenentatge, la primera reacció ha estat interrompre el cicle antic, de més duració, i crear immediatament dos cicles on abans només n'hi havia un. Així doncs, amb l'esforç mínim, la pesada tasca de la *reforma* sembla aconclerta. Però, inevitablement, aquest enfocament aporta poques conseqüències positives i sovint té un impacte contraproductiu.

Un dels problemes freqüents esmentats a l'estudi és que, com a conseqüència de la reforma, per a molts estudiants, la duració dels seus estudis es podria prolongar en lloc de disminuir. Per exemple, un programa que, teòricament, tenia una duració de quatre anys es transforma en una combinació d'un programa de primer cicle i un programa de segon cicle de 180 ECTS més 120 ECTS, és a dir, tres anys per al primer cicle i dos anys per al segon. Per tant, per acabar els seus estudis, la majoria d'estudiants han de cursar un any més.



En aquests casos, també se solen sentir opinions que denuncien que l'espai per als períodes de mobilitat dels estudiants ha quedat reduït, ja que al primer cicle hi ha una concentració més gran de contingut, mentre que, aparentment, durant el segon cicle no hi ha prou temps per incloure un període de mobilitat. Així doncs, no hi ha prou temps per als períodes de mobilitat, que només semblen possibles si es planifica com a part del currículum.

També se sol argumentar que la reforma no ha fomentat l'ampliació de les sortides al mercat laboral un cop acabat el primer cicle. Aquesta ha estat l'opinió recollida a diverses institucions després de plantejar la pregunta sobre què poden fer els estudiants i què fan realment un cop obtenen la qualificació de primer cicle. A les diferents institucions la resposta més habitual és que gairebé tots els estudiants continuen cursant el segon cicle. Però si els programes de primer cicle no han estat creats com entitats independents, i no s'han dedicat gaires esforços a considerar si els continguts del nou cicle són rellevants o no per al mercat laboral, no és sorprenent que els estudiants vegin poques opcions més enllà de continuar estudiant un programa de segon cicle.

En aquest aspecte, el personal docent té un paper fonamental en l'orientació dels estudiants, tot i que no hi ha gaires dades que demostrin que s'hagi produït un canvi de mentalitat a aquest nivell. De fet, es continua aconsellant els estudiants que cursin el segon cicle a la mateixa institució, en lloc de traslladar-se a una altra institució o entrar al mercat laboral. L'expectativa de la institució és que els estudiants continuïn el segon cicle, i, com que els pares i les altres parts interessades solen estar poc informats sobre les noves qualificacions de primer cicle, hi ha una acumulació de factors que comporten un estat d'inèrcia.

Aquests fenòmens són bastant freqüents a molts països i, per tant, no és realista esperar que les institucions es comportin de manera diferent, vista la fragmentació de concepció i acció polítiques a molts contextos nacionals. De fet, un dels factors que més influencia el comportament de les institucions és la política de finançament del govern. Els investigadors han observat que, a diversos sistemes, les universitats estan finançades, en gran part, d'acord amb el nombre d'estudiants matriculats o bé segons el nombre de graduats que acaben els seus estudis satisfactòriament, tant al segon cicle com al primer. Aquest sistema de finançament és un incentiu financer evident perquè les institucions animin els estudiants a continuar estudiant el segon cicle en lloc d'explorar d'altres opcions. A més, també representa un obstacle per a qualsevol canvi de mobilitat vertical entre els cicles. Per tant, des de la perspectiva de l'estudiant, les qualificacions de primer cicle són més aviat un grau que els permet obtenir qualificacions superiors que no pas una qualificació real en si mateixa. Quan aconsellen els estudiants, tant els acadèmics com els pares solen considerar que els *títols reals* són els títols de postgrau, i, davant la manca de mesures eficaces per fomentar el reconeixement social de les titulacions de primer cicle, inevitablement, molts estudiants continuen estudiant a la mateixa institució.

A més, a diverses de les institucions visitades, el vincle entre el primer i el segon cicle és especialment estret, amb un itinerari directe d'un programa de primer cicle a un programa determinat de segon cicle, juntament amb la manca de consideració d'itineraris alternatius per als graduats de primer cicle. Per tant, si es vol emprar la divisió en dos cicles per crear més flexibilitat als itineraris d'aprenentatge, caldrà reconsiderar aquestes pràctiques.

---

També és important tenir en compte l'efecte que té el nou primer cicle en l'articulació amb la resta del món educatiu i, especialment, amb el sistema escolar. A algunes de les institucions visitades, aquest aspecte de la reforma sembla rebre poca atenció. Ni els professionals de l'escola secundària ni els pares han participat als debats sobre la naturalesa de les reformes que s'estan aplicant a l'educació superior, i, per tant, sovint assessoren els estudiants potencials basant-se en informació obsoleta. D'altra banda, hi ha pocs indicis que demostrin que els canvis introduïts als cicles d'educació superior hagin comportat una reavaluació dels processos d'admissió a l'educació superior. Però, si els objectius dels cicles estan canviant, i les institucions pretenen atreure una població estudiantil més diversa, és evident que cal reflexionar sobre quins tipus de processos d'admissió són més adequats. Aquestes qüestions estan relacionades amb el problema dels serveis d'assessorament i orientació, que solen ser deplorablement inadequats per a una població d'estudiants de cicle superior cada cop més diversificada. Aquest aspecte s'estudia amb més profunditat al Capítol 3.

A alguns dels països visitats, es van plantejar algunes preguntes específiques sobre la coherència entre els programes de primer i de segon cicle, i, especialment, sobre les possibilitats professionals i acadèmiques posteriors. A Itàlia, per exemple, moltes qualificacions de grau s'emeten com a certificats estatals amb un *valor legal* que té conseqüències a l'hora d'aspirar a una feina al sector públic. En canvi, poques vegades s'atorga aquest valor legal als programes de grau professionals o vocacionals emesos per les universitats. Aquest fenomen provoca certa confusió, ja que moltes de les qualificacions que *no estan validades legalment* han estat creades a les universitats per intentar satisfer les demandes del mercat laboral. A més, per contribuir a aquesta confusió, aquests programes que *no estan validats legalment* sovint reben el nom de *títols de postgrau*, tot i que els esforços per assegurar la coherència amb la concepció europea dels programes de postgrau són minsos. Per exemple, aquests programes de postgrau *professionals* es poden cursar després del primer o del segon cicle i no permeten necessàriament accedir a estudis acadèmics superiors. Òbviament, aquesta situació tant complicada perjudica les reformes de Bolonya.

Tot i que l'estudi *Tendències V* ha centrat més atenció en l'aplicació institucional que en els aspectes específics de la reforma, les visites de camp han proporcionat alguns exemples interessants de disciplines que sovint s'han considerat, de manera bastant uniforme, excepcions del procés de reforma i que, actualment, es troben en un moment de canvi. Cal destacar els exemples de la introducció de cicles als estudis de medicina, que s'ha percebut, dins la disciplina, com un canvi que està aportant resultats positius. Sembla ser que, com a mínim als països que disposen d'aquestes qualificacions, el mercat laboral discrepa amb els qui no veuen la utilitat d'un títol de medicina de primer cicle. De fet, les sortides laborals dels graduats que poden combinar un bon coneixement bàsic de medicina, gràcies a un programa de primer cicle, amb altres habilitats i competències obtingudes amb un programa de segon cicle d'un altre camp acadèmic, poden ser extremadament atractives.

Malgrat que les institucions encara hagin de fer front a molts nous reptes, hi ha bons motius per a ser optimistes. Fins i tot les institucions on, en un inici, el debat sobre la finalitat de la reforma estructural era insuficient, no poden avançar massa en la reforma sense qüestionar-se per què l'estan aplicant. Per tant, no es tracta d'una reforma aïllada, sinó de la manifestació de l'evolució envers una actitud que considera el concepte de canvi com una característica



permanent del pensament educatiu. Així doncs, els acadèmics que, fins fa uns anys, potser mai no havien tingut en compte si els estudiants serien o no capaços d'aconseguir una qualificació en el període de temps teòric d'un programa, ara enfoquen la relació entre contingut i temps d'una manera més seriosa. A més, el debat sobre l'objectiu del primer cicle fa que les institucions es plantegin temes tant interessants com la interpretació de termes com l'*ocupabilitat*, fet que, al seu torn, comporta una nova reflexió sobre el currículum. Altres temes, com l'ampliació de l'accés a l'educació superior i la creació d'una societat amb un nivell educatiu més alt, també són cada vegada més freqüents, i les institucions d'educació superior es troben al centre d'aquests debats crucials per a la societat.

Sens dubte, sovint s'ha infravalorat el temps necessari per absorbir una reforma del pensament educatiu tant radical. La data límit del 2010 per a l'aplicació de les línies d'acció de Bolonya és necessària per fomentar els canvis, però no hi ha cap dubte que recollir els fruits d'un canvi cultural a llarg termini requerirà molt més temps.

### Reformar el segon cicle

Malgrat que les institucions han reformat de manera significativa els cicles d'estudi, aparentment, la manera com els diferents països i institucions han adaptat els conceptes als seus propis sistemes ha provocat una diversificació considerable de les titulacions de segon cicle arreu d'Europa. De fet, caldria realitzar un estudi només centrat en la naturalesa dels programes que es consideren part del segon cicle. En molts aspectes, la innovació i creativitat de les institucions es deixa veure al segon cicle i, per tant, cal considerar la creació de nous tipus de programes de postgrau com la base sobre la qual s'han de construir els punts forts específics de les institucions d'Europa. Tot i que potser caldria avaluar si els canvis de les qualificacions les fan realment més transparents i comprensibles, i pensar en estratègies perquè els pròxims canvis siguin més coherents, les societats també han de ser capaces de fer front a un cert grau de flexibilitat i incertesa pel que fa a les qualificacions.

Avui dia, ja hi ha exemples de programes de postgrau estretament vinculats amb programes de primer cicle, a més de programes de postgrau creats com a qualificacions preliminars per al tercer cicle. Durant les visites de camp, els investigadors de *Tendències* han observat un nombre considerable de *peculiaritats nacionals* que afecten l'aplicació dels tres cicles però que, majoritàriament, estan relacionades amb el segon cicle. Per exemple, a Europa, hi ha diversos sistemes on és freqüent que les institucions ofereixin programes de postgrau i programes de segon postgrau, que requereixen haver acabat un primer títol de postgrau. Tot i que prové dels sistemes anteriors (i, com moltes d'altres anomalies que s'aprecien a Europa, es pot explicar com a conseqüència de la introducció d'un sistema nou sense eliminar completament el sistema anterior), és un fenomen complicat d'entendre per als països que mai no han tingut aquesta tradició. D'altra part, també s'han trobat institucions que ofereixen qualificacions de postgrau durant el tercer cicle, una pràctica difícil de comprendre des de fora del sistema. Com també és difícil d'entendre com fer compatibles aquestes qualificacions amb el marc de qualificacions comú per a l'educació superior aprovat a Bergen.

Les visites de camp també han revelat que termes com *programes professionals de postgrau* poden incloure una gran varietat de significats. En alguns sistemes, el terme s'empra per designar una qualificació específica amb un valor legal i/o cultural diferent dels *títols de*

---

*postgrau acadèmics*. Sovint, aquest tipus de qualificacions les ofereixen institucions d'educació superior d'orientació professional, tot i que en aquest àmbit les distincions entre els diversos tipus d'institucions són cada cop més tènues. Tot i així, a d'altres països, un programa pot tenir una orientació professional específica, però no es considera que la seva naturalesa sigui diferent de la resta de qualificacions de postgrau. És una distinció similar a la que es pot fer entre els països on els diversos tipus d'institucions s'agrupen segons un sistema binari, i els països amb un sistema unitari on les diferents institucions compleixen missions diferents.

Una altra qüestió que convé subratllar és el fet que determinats sistemes considerin que els programes de segon cicle tenen més prestigi acadèmic que els programes de primer cicle, fet que comporta que la reforma tingui certes conseqüències que no s'havien previst. De fet, sembla ser que, en algunes cultures acadèmiques, estan proliferant els programes nous de segon cicle, sovint dirigits per personal acadèmic que vol ser reconegut professionalment i pels seus companys. Tot i que, fins a cert punt, aquest fenomen pot comportar més innovació i més oferta educativa per als estudiants, cal tenir en compte que també pot contribuir a fragmentar el sistema, a més d'implicar un ús poc econòmic dels recursos financers d'una institució.

Un altre tema rellevant, tot i que sovint es passi per alt, és que l'edat dels estudiants que es matriculen per seguir estudiant després del segon cicle varia considerablement arreu d'Europa. En alguns països, com el Regne Unit, els estudiants de primer any solen tenir entre 18 i 19 anys, mentre que els seus homòlegs a Suècia o Finlàndia tenen de tres a cinc anys més. Aquestes consideracions poden tenir una influència cabdal en la manera com es desenvolupen els programes, i les expectatives de la societat pel que fa al desenvolupament personal dels estudiants. Aquest aspecte s'agreuja al segon cicle, ja que hi ha molts més programes creats amb la intenció conscient d'atraure més estudiants internacionals. Tot i així, l'estudiant *mitjà* per al qual han estat creats aquests programes pot ser molt diferent segons el context nacional d'on provingui, i aquestes qüestions encara es poden complicar més quan l'aprenentatge al llarg de la vida es converteixi en una realitat a tot el continent. Malgrat que no es tracta de fenòmens nous, el perfil dels estudiants sovint es dóna per garantit als debats nacionals i, per tant, és possible que la influència d'aquest aspecte en un Espai europeu d'educació superior emergent s'hagi subestimat.

### Remodelar el tercer cicle

Els programes de doctorat no només són el tercer cicle de l'educació superior, sinó que representen la primera fase de la carrera d'un investigador jove. El component central del tercer cicle és fomentar el coneixement a través de la recerca original, un factor que converteix el tercer cicle en un cicle únic i que el diferencia del primer i el segon cicle. La fase de formació doctoral representa el vincle principal entre l'educació superior europea i les àrees de recerca, i, per tant, els programes de doctorat de qualitat són cabdals per aconseguir els objectius de recerca que s'ha proposat Europa.

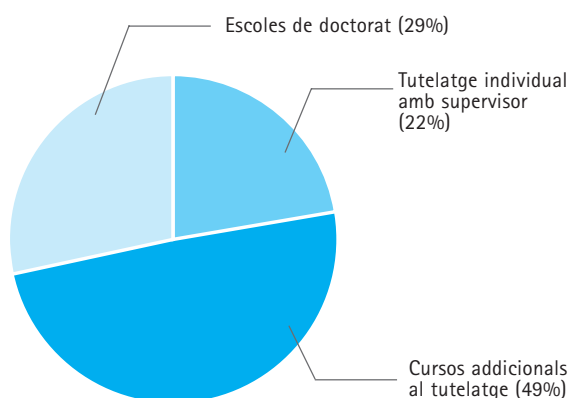
Malgrat que s'ha de tenir en compte el caràcter específic del tercer cicle, els programes de doctorat no s'han de considerar elements aïllats, sinó que han de formar part d'un continuïum d'aplicació dels tres cicles. És important que totes les institucions que ofereixin programes d'educació superior basats en la recerca s'assegurin d'incloure i desenvolupar un component



d'investigació a tots els cicles per tal de permetre als estudiants adquirir experiència en la investigació i fomentar un interès en la recerca com a possible carrera professional.

El procés de Bolonya ha arribat tard a l'hora de considerar l'impacte de la reforma en el tercer cicle. De fet, el cicle de doctorat es va incloure per primer cop a la reforma de les estructures de grau al Comunicat de Berlín del 2003. No obstant això, és evident que moltes de les preguntes que han sorgit sobre el primer i el segon cicle s'estan repetint amb relació al tercer cicle. Quins objectius té el cicle? És necessari disposar d'unes estructures millors o, com a mínim, més clares? Quines haurien de ser les condicions per accedir-hi? Quina és la manera més eficaç d'utilitzar el finançament? Com es pot reforçar la col·laboració interdisciplinària? Com es pot millorar i augmentar la mobilitat? El tercer cicle hauria de ser més rellevant per al mercat laboral, i si és així, com? De quina manera està canviant el mercat laboral per als graduats de tercer cicle? Quin paper tenen els candidats a titulacions de doctorat en les reformes? Com es pot mantenir l'èmfasi principal en la recerca al mateix temps que es tenen en compte les altres demandes? Els crèdits són necessaris i útils? Són coherents tots els canvis que s'estan produint?

#### *TENDÈNCIES V* Estructura dels programes de doctorat



El qüestionari *Tendències V* i les visites de camp han produït uns resultats fascinants i han permès comprendre millor una situació que està canviant molt ràpidament, que també ha quedat confirmada pels resultats d'un projecte de l'EUA sobre l'educació doctoral. S'ha preguntat a les institucions si imparteixen cursos com a part del tercer cicle, i un 49 % de la mostra enquestada ha respost que sí. També se'ls ha preguntat si els seus programes de tercer cicle es basen exclusivament en el model de tutelatge amb supervisor, i, en aquest cas, les respostes afirmatives han sumat un 22 % del total. Un 29 % de la mostra ha respost afirmativament a la pregunta sobre si una part dels seus programes de doctorat s'ofereix a escoles de doctorat. A més, un 27 % de les institucions han afirmat que fan servir crèdits a les titulacions del tercer cicle.

Tots aquests resultats en conjunt indiquen que s'està produint un canvi sorprenent a tot el continent europeu. Fins i tot si l'educació superior europea es quedés com està, la velocitat del canvi a l'educació doctoral es podria considerar com una petita revolució.

A l'estudi sobre els països membres del procés de Bolonya, realitzat com a part del projecte doctoral de l'EUA, es va sol·licitar als ministeris que responguessin les preguntes sobre l'estructura dels programes de doctorat. Dels 36 països que van respondre, 16 van afirmar que les seves

institucions havien incorporat escoles de doctorat, de graduats o de recerca, que coexistien amb els models previs, com la formació individual tradicional o els programes de doctorat independents.

### *Organització de l'educació doctoral*

ORGANITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ DOCTORAL	NOMBRE DE PAÏSOS	PAÏSOS
Només educació individual (1)	5	Bòsnia i Hercegovina, Xipre, Geòrgia, Malta, Montenegro
Només programes estructurats (2)	4	Croàcia, Estònia, Lituània, Espanya
Només escoles doctorals/de recerca (3)	3	França, Liechtenstein, Turquia
Mescla de (1) i (2)	11	Andorra, Àustria, Bèlgica-Flandes, República Txeca, Grècia, Islàndia, Letònia, Polònia, Romania, Rússia, República Eslovaca
Mescla de (2) i (3)	2	Itàlia, Noruega
Mescla de (1) i (3)	2	Bèlgica-Balònia, Països Baixos
Mescla de (1), (2) i (3)	9	Albània, Armènia, Alemanya, Dinamarca, Finlàndia, Escòcia, Suècia, Suïssa, Regne Unit

### *Nous models d'organització*

Els diferents contextos poden requerir solucions estructurals diverses, i les opcions escollides haurien de dependre de cada institució, segons els objectius específics que persegueixin i que aquestes estructures hagin de complir. Actualment, destaquen dos models d'organització principals com a vehicles per fomentar els programes de doctorat interconnectats de qualitat i d'orientació internacional:

- **Escola de graduats:** és una estructura organitzativa que inclou candidats a titulacions de doctorat i sovint també estudiants de postgrau. Proporciona suport administratiu, de desenvolupament i de desenvolupament de competències transferibles, organitza l'admissió, els cursos i els seminaris, i és responsable de l'assegurament de la qualitat.
- **Escola de doctorat o de recerca:** és una estructura organitzativa que inclou només estudiants de doctorat. Pot estar organitzada entorn a una disciplina concreta, un tema de recerca o un àmbit de recerca interdisciplinari i/o tenir com a objectiu crear un grup o xarxa de recerca, i està enfocada al desenvolupament de projectes. Pot incloure una sola institució o diverses institucions en xarxa.

Aquests models no s'exclouen mútuament i sovint comparteixen algunes característiques. Els països, i fins i tot les mateixes institucions, poden adoptar tots dos models. Els avantatges i el valor afegit d'aquest tipus d'escoles es pot resumir amb els següents punts:



- Ofereixen un marc per a una missió o una visió compartides que facilita el procés de convertir els candidats a titulacions de doctorat en investigadors excel·lents.
- Proporcionen un entorn de recerca estimulants i fomenten la cooperació entre disciplines.
- Proporcionen una estructura administrativa clara per als programes de doctorat, els candidats i els supervisors, i proporcionen un perfil i un estatus clars per als candidats a titulacions de doctorat.
- Garanteixen massa crítica i ajuda per superar l'aïllament dels investigadors joves.
- Agrupen investigadors de més i menys antiguitat.
- Donen suport i faciliten la tasca de supervisar els candidats i el paper dels supervisors.
- Organitzen l'admissió amb regles i normes transparents.
- Proporcionen un ambient que facilita la formació de competències transferibles.
- Milloren les oportunitats per desenvolupar una carrera professional, i inclouen assessorament sobre oportunitats de finançament (beques, projectes).
- Garanteixen l'assegurament i el seguiment de la qualitat.
- Proporcionen un marc per al desenvolupament de codis de pràctica, procediments i mecanismes a l'estructura universitària i actuen com a mediador o defensor del poble independent quan és necessari.
- Milloren les oportunitats de mobilitat, col·laboració internacional i cooperació interinstitucional.

Tot i que aquests avantatges són clars per als diferents graus a les diferents institucions, les visites de camp han deixat palès que la realitat a les institucions és extremadament diversa i que per integrar i consolidar aquestes noves estructures emergents cal temps.

### *Nous tipus de programes de doctorat*

A més dels nous models estructurals, per satisfer les noves demandes del mercat laboral, que està canviant ràpidament, estan sorgint diferents programes de doctorat innovadors. L'ocupabilitat dels candidats a titulacions de doctorat, tant a les institucions acadèmiques com en altres esferes, a més de les necessitats individuals i de la societat d'una educació i una formació al llarg de la vida, han actuat com a catalitzador per al desenvolupament de programes nous, inclosos els doctorats professionals, un tipus de doctorats basats en una col·laboració més estreta entre les universitats i la indústria i una cooperació europea i internacional més sòlida que, sovint, ha comportat la creació de doctorats conjunts o europeus.

Els programes coneguts com a *doctorats professionals*, o doctorats relacionats amb la pràctica, mereixen una atenció especial. Aquests programes se centren a incloure la recerca en la pràctica professional fomentant la reflexió. Per tal d'ampliar el debat sobre aquest tema, cal assegurar la difusió de la informació procedent dels països europeus que tenen experiència en aquest àmbit i, especialment, del Regne Unit, on el nombre de doctorats professionals està augmentant ràpidament. Tot i que aquest tipus de programes han de respectar els mateixos estàndards principals que els doctorats *tradicionals* per garantir el mateix nivell de qualitat, les institucions implicades amb el projecte sobre programes de doctorat de l'EUA creuen que potser caldria emprar títols diferents per distingir aquest tipus de doctorats dels doctorats tradicionals. En el futur, els marcs de qualificacions poden ajudar a aclarir la relació entre ambdós programes.

---

La diversitat de programes de doctorat mostra la creixent diversitat del panorama de l'educació superior europea, dins el qual les institucions d'educació superior tenen autonomia per desenvolupar les seves pròpies missions i perfils i, per tant, les seves prioritats pel que fa als programes i la recerca. Malgrat això, del debat sobre els últims canvis s'ha arribat a la conclusió que no hi hauria d'haver doctorats sense recerca original, el component principal de tots els doctorats, i que totes les titulacions descrites com a doctorats (sigui quina sigui la forma o el tipus d'estudis de què es tracti) s'haurien de basar en uns mateixos processos i resultats bàsics.

### ***Accés als programes de doctorat***

La informació obtinguda durant les visites de camp demostra que, a moltes institucions, l'admissió als programes de doctorat és molt més àmplia que en el passat. En un entorn que està canviant tant ràpidament, és fonamental mantenir la flexibilitat de les admissions als programes de doctorat. La diversitat d'objectius i de contextos de les institucions i la importància creixent de l'educació al llarg de la vida demostren que hi ha bones raons per emprar requisits d'accés diferents a les diverses institucions i per als diversos programes que s'ofereixen, sempre que es garanteixi un procés just, transparent i objectiu.

També s'està dedicant una atenció especial a l'articulació entre el segon i el tercer cicle. En general, les institucions tenen menys problemes amb l'accés des del segon cicle, però les pràctiques en altres formes d'admissió varien considerablement, fet que representa un problema per a l'autonomia institucional i acadèmica. Per tant, cal encoratjar els candidats que tenen el potencial per beneficiar-se d'una titulació de tercer cicle mantenint aquests objectius polítics a escala nacional i europea.

No obstant això, cada cop es dedica més atenció a la qüestió de l'estatus socioeconòmic dels candidats potencials del tercer cicle. Tot i que, fins ara, el debat sobre la dimensió social s'ha centrat en el primer i el segon cicle, també és important que les institucions d'educació superior i els sistemes nacionals tinguin en compte el tercer cicle. Molts graduats adquireixen un nivell de deutes considerable al final del primer i el segon cicle, i, actualment, es podria estar desenvolupant una tendència oculta segons la qual l'accés al tercer cicle dependria, en part, de la capacitat dels candidats de fer front a un altre període d'estudi amb pocs ingressos.

### ***Mobilitat i internacionalització***

Els programes de doctorat són un component fonamental de l'estratègia internacional de les institucions, tant si pretenen atraure els millors candidats a doctors d'arreu del món, fomentant la mobilitat entre programes de doctorat, com si donen suport als programes de doctorat europeus i internacionals conjunts i als acords de cotutelatge. Per a algunes institucions i fins i tot per a alguns països petits, la mobilitat pot ser l'únic mitjà per formar els seus propis investigadors joves en disciplines i àmbits de recerca interdisciplinaris sobre els quals no disposen de la massa crítica de candidats a doctors o la infraestructura necessàries.

A diverses institucions s'ha observat una manca de suport financer a nivell europeu per al tipus de mobilitat que requereixen els estudiants de doctorat. Per tant, tot i que la supervisió compartida o els acords de cotutelatge poden ser adequats per a alguns candidats, s'aprecia



una necessitat important de cobrir la mobilitat a més curt termini i de fer servir la flexibilitat dels recursos econòmics durant el curs d'un programa de doctorat. Els candidats solen sentir que depenen dels capricis de la seva facultat o departament a l'hora de formar part d'acords de mobilitat. A més, el valor afegit de la mobilitat per al desenvolupament professional dels investigadors amb poca experiència no està suficientment reconegut. Per tant, cal disposar d'instruments de finançament per facilitar la mobilitat dels estudiants de doctorat dels 46 països que formen part del procés de Bolonya. A més, també és necessari que totes les parts del procés facin front als obstacles legals, administratius i socials que s'interposen a la mobilitat, com, per exemple, els visats, els permisos de treball i les qüestions relacionades amb la seguretat social.

Finalment, no es pot deixar de banda la creixent internacionalització que s'està produint a les universitats, especialment, pel que fa als doctorats. La formació doctoral és, per si mateixa, de naturalesa internacional i, per tant, cal proporcionar les oportunitats necessàries als candidats perquè participin en programes internacionals. Aquest objectiu es pot aconseguir, per exemple, contractant més personal internacional, organitzant tallers, conferències i escoles d'estiu internacionals i creant més programes de doctorat europeus i internacionals conjunts i acords de cotutelatge. L'ús de les noves tecnologies, com les teleconferències, l'aprenentatge virtual, etc., també pot contribuir a fomentar la internacionalització dels programes de doctorat.

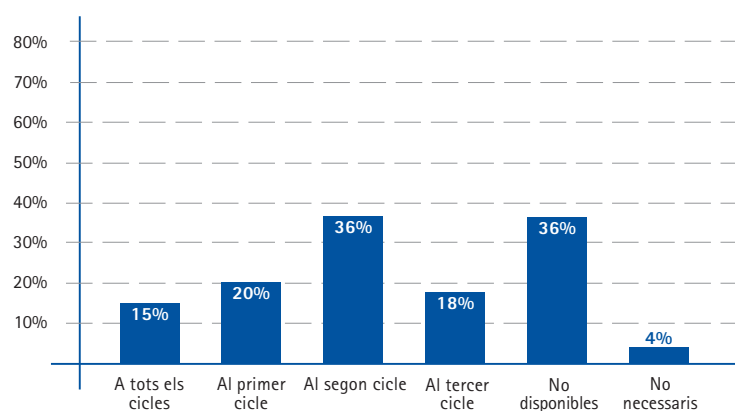
#### *Conclusions principals*

- *Tot i que el primer cicle està experimentant un canvi considerable, els ocupadors poques vegades participen en els processos de reforma dels currículums, i, com moltes altres parts interessades, desconeixen la naturalesa de les reformes.*
- *El nivell de diversificació dels programes de segon cicle és especialment significatiu. Tot i que l'aplicació de les reformes dóna lloc a la creativitat i la innovació, també cal posar atenció als objectius generals del sistema.*
- *El tercer cicle es va afegir tard al procés de Bolonya (o viceversa) i, per tant, la velocitat amb què s'estan produint els canvis actualment és extraordinària. Les institucions han d'adquirir la responsabilitat dels nous canvis en aquest cicle cabdal per mantenir i millorar la capacitat de recerca i innovació a Europa.*

## 1.5 PROGRAMES I TITULACIONS CONJUNTS

Durant el desenvolupament del procés de Bolonya, s'ha dedicat força atenció als programes i les titulacions conjunts. Al Comunicat de Praga del 2001, els ministres ja donaven suport als programes conjunts com una de les característiques principals d'atracció de l'Espai europeu d'educació superior. En aquells moments, a Europa, els programes conjunts eren un fenomen interessant però molt insignificant. La creació del programa Erasmus Mundus va aportar nou material a la retòrica política i va impulsar el desenvolupament, per part de les institucions, de nous programes de postgrau conjunts, a més d'estimular els governs a revisar la legislació i assegurar-se que es podien concedir titulacions conjuntes.

### TENDÈNCIES V Programes conjunts dels cicles de Bolonya



Els resultats obtinguts amb el qüestionari *Tendències V* suggereixen que moltes institucions europees han desenvolupat programes conjunts o, si encara no ho han fet, tenen la intenció de fer-ho. Un 60 % de les institucions enquestades han respost que disposen de programes conjunts a, com a mínim, un dels tres cicles d'estudis, mentre que només un 4 % afirma que no veuen la necessitat d'incloure programes conjunts. La majoria de programes conjunts són de segon cicle, tot i que el nombre d'institucions que afirmen que disposen de programes conjunts a tots tres cicles representa, gairebé, un 15 % del total.

Quan aquestes estadístiques s'analitzen per països, els resultats indiquen que alguns països disposen de més programes conjunts que d'altres. Aquest països són Alemanya, Espanya (que té una concentració notable de programes conjunts al tercer cicle), França, Itàlia, el Regne Unit i els Països Baixos.

Malgrat que el percentatge d'institucions amb programes conjunts és elevat, les estadístiques poden proporcionar una imatge distorsionada de la realitat, ja que, tot i que s'han creat un gran nombre de programes, és possible que moltes institucions tinguin una oferta reduïda, i que aquest tipus de programes encara representin un percentatge petit en comparació amb l'oferta de programes generals. A més, és possible que el nombre d'estudiants que participen en aquest tipus de programes sigui encara menys significatiu. Un estudi recent realitzat pel Servei Alemany d'Intercanvi Acadèmic (DAAD, per les sigles en alemany) i la Conferència de Rectors Alemanys (HRK, per les sigles en alemany) sobre programes conjunts a Alemanya i altres països europeus ha localitzat un nombre molt elevat de programes, la majoria creats a partir de l'any 2003. Tot i així, la mitjana de participants d'aquests programes només és de 24 estudiants. Si aquesta experiència és representativa –i com que l'estudi inclou 33 dels 46 països del procés de Bolonya és raonable pensar que ho sigui–, indica que podria ser precipitat avaluar l'impacte potencial dels programes conjunts.

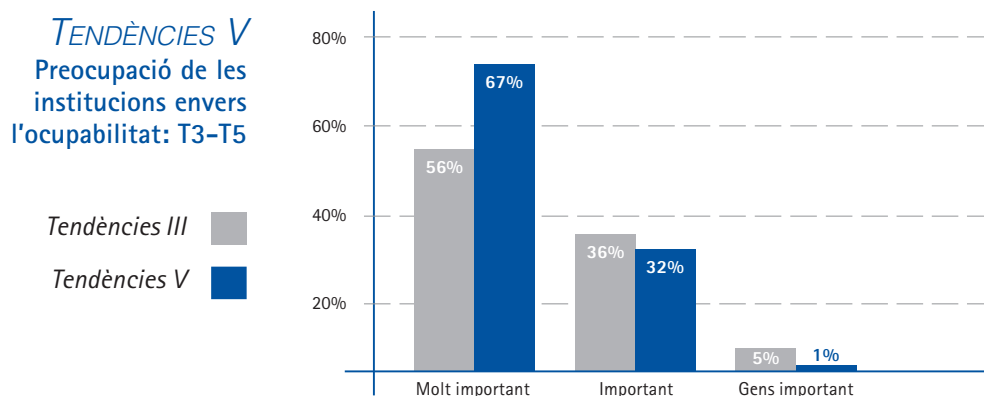
No obstant això, les visites de camp han confirmat que, sens dubte, els programes conjunts són un aspecte important del procés d'aprenentatge a les institucions europees d'educació superior, en una fase d'adhesió i construcció de l'Espai europeu d'educació superior. De fet, representen una de les vies principals per comprendre la manera com les altres institucions s'estan adaptant a l'entorn canviant i de crear confiança més enllà de les fronteres nacionals, intentant superar alguns reptes conjuntament.



Tot i així, els programes conjunts també requereixen una quantitat considerable de recursos addicionals i, en una època en la qual el finançament està disminuint i les institucions cada cop són més responsables de les seves despeses, es fa difícil imaginar que en el futur un percentatge significatiu d'estudiants pugui cursar estudis d'educació superior a través d'aquests programes conjunts. De fet, a causa dels costos addicionals que suposen, i sense una font estable de finançament a la vista, és possible que les institucions tinguin dificultats per donar prioritat a molts dels programes que es troben en fases inicials, a no ser que es trobin fonts de finançament específiques. També és poc probable que els programes conjunts puguin proporcionar l'augment significatiu de la mobilitat internacional que potser s'esperava obtenir amb les reformes de Bolonya, però que, fins ara, no s'ha produït.

En aquest moment, sembla raonable suggerir que els programes conjunts tenen un paper significatiu per a la construcció de l'Espai europeu d'educació superior, ja que forneixen a les institucions oportunitats per col·laborar i aprendre les unes de les altres. Però, de moment, no es pot saber amb certesa si d'aquí una dècada hi haurà un augment important del nombre de programes conjunts, ni si, apart de l'elit de la ciutadania europea i internacional, hi haurà més estudiants que podran cursar aquest tipus de programes.

## 1.6 QÜESTIONS D'OCUPABILITAT EN UN PANORAMA EN EVOLUCIÓ DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR EUROPEA



Les respostes obtingudes amb el qüestionari *Tendències V* suggereixen que l'ocupabilitat ha guanyat importància com a factor instigador del canvi. Un 67 % de les institucions considera que l'ocupabilitat dels graduats és un tema *molt important*. Aquest percentatge ha augmentat un 11 % respecte dels resultats de *Tendències III*. Un 32 % de les institucions creu que és una qüestió *important*. En canvi, actualment, el nombre d'enquestats que ha respost que l'ocupació no és una qüestió important no arriba a un 1 % de la mostra, mentre que al qüestionari *Tendències III* representava un 5 % del total. Per tant, la importància que es concedeix a l'ocupabilitat és notablement superior l'any 2007 que l'any 2003.

Malgrat això, aquestes dades no s'han de contemplar sense tenir en compte les altres respostes. Davant la pregunta de si les associacions professionals i els ocupadors estan implicats en la

---

creació dels currículums, un 29 % dels enquestats ha respost que hi ha una col·laboració estreta. Aquesta xifra és molt similar i, de fet, una mica inferior a la que es va registrar a *Tendències III* (31 %), mentre que el nombre d'institucions que ha respost que els ocupadors i les associacions professionals poques vegades participen en el procés de creació de currículums ha disminuït lleugerament (d'un 25 % a un 20 %). Aquesta qüestió demostra que la situació és bastant estàtica. El qüestionari *Tendències V* també pregunta a les institucions sobre les seves expectatives sobre les opcions dels estudiants un cop acabat el primer cicle. En aquest cas, només un 22 % afirma que la majoria entraran al mercat laboral.

La manca de coneixements sobre la reforma dels ocupadors sembla ser un factor clau en aquest aspecte. Moltes institucions, sobretot als sistemes on la reestructuració ha començat fa poc, afirmen que els ocupadors sovint no saben amb seguretat què poden esperar d'un graduat amb una titulació de grau. Com que els graduats amb aquest tipus de titulacions són un fenomen nou, i encara hi ha relativament pocs exemples, caldrà deixar passar temps perquè el canvi cultural arrel·li. A més, a molts països, ni els governs ni les institucions no han fet gaires esforços per implicar els ocupadors en el debat sobre les reformes. Perquè el procés de Bolonya tingui èxit, cal dedicar atenció urgent a aquesta qüestió, que ja apareixia a *Tendències IV*.

La qüestió de la diferenciació institucional també té un impacte considerable en l'ocupabilitat, i les actituds de les institucions presenten característiques comunes importants, especialment, als països on hi ha una diferència clara entre les universitats i d'altres institucions d'educació superior professional. En aquests casos, a les universitats, molts consideren raonable dividir les tasques de manera que altres institucions es concentrin en titulacions de grau de primer cicle professionalment rellevants, o en la qüestió de l'ocupabilitat després del primer cicle, mentre que el perfil típic d'un graduat universitari continua sent un graduat amb nivell de postgrau. Tot i que és possible que aquest fenomen estigui influït, en part, pel desig de les institucions que aquesta situació continuï, en aquests moments cal considerar-la una característica important de la realitat de molts països.

També és obvi que, tot i que l'ocupabilitat dels graduats és un tema de debat general, fins ara no s'han dedicat prou esforços a incloure aquest aspecte al programa polític vinculat a l'aprenentatge al llarg de la vida. De fet, tot i que l'aprenentatge al llarg de la vida és una prioritat retòrica de la política de l'educació superior a la majoria de països europeus, hi ha ben poques dades que demostrin que les institucions han considerat els reptes de l'educació al llarg de la vida com una prioritat durant el procés de la reforma curricular. Aquest fet podria indicar, altra vegada, que el canvi estructural està preparant el terreny per a la resta de canvis futurs. Des d'aquesta perspectiva, es pot anticipar que el procés de Bolonya es percebrà com una reforma radical de les estructures que permetrà fer front a un ampli ventall de reptes de l'educació superior.



### Qüestió clau

- Tot i que l'impuls de la reforma ha anat guanyant posicions clarament a mesura que el procés de Bolonya avança, el repte més important és donar a conèixer més àmpliament la naturalesa d'aquestes reformes estructurals i curriculars. Si no es presta atenció a aquest diàleg amb la societat, implicant institucions, autoritats públiques, ocupadors i ciutadans, es corre el risc que les reformes tinguin un impacte molt reduït i que les qualificacions es malinterpretin.



## 2. INSTRUMENTS DE BOLONYA PER A LA MOBILITAT I EL RECONeixEMENT



### INTRODUCCIÓ

Els principals instruments europeus desenvolupats per impulsar el procés de la reforma dels currículums i el reconeixement dels resultats d'aprenentatge són el sistema europeu de transferència i acumulació de crèdits (ECTS), el suplement al diploma (SD) i, més recentment, els marcs de qualificacions.

L'ECTS és un sistema de transferència i acumulació de crèdits amb un paper central a les reformes que s'estan produint a les institucions d'educació superior. Els estudis anteriors de *Tendències* han demostrat la posició cada cop més clara que l'ECTS ha adoptat com a sistema únic de crèdits per a l'Espai europeu d'educació superior. No obstant això, l'informe *Tendències IV* ja va detectar que moltes institucions requereixen «una aplicació més europea de l'ECTS, que permeti eliminar les inconsistències causades per les perspectives individuals de cada país o institució en particular». D'aquesta opinió es desprèn que, segons les institucions, l'ECTS no sempre s'usa de la manera correcta. Així doncs, l'abast i la qualitat de l'ús de l'ECTS s'ha convertit en una qüestió cabdal per a les institucions d'educació superior i els estudiants europeus.

El suplement al diploma és un instrument que serveix per millorar la transparència (ha estat creat per descriure la naturalesa, el context, el contingut i l'estatus dels estudis que s'hagin cursat satisfactòriament) que tots els governs adherits al procés de Bolonya s'han compromès a facilitar als seus estudiants de manera gratuïta a partir de l'any 2005.

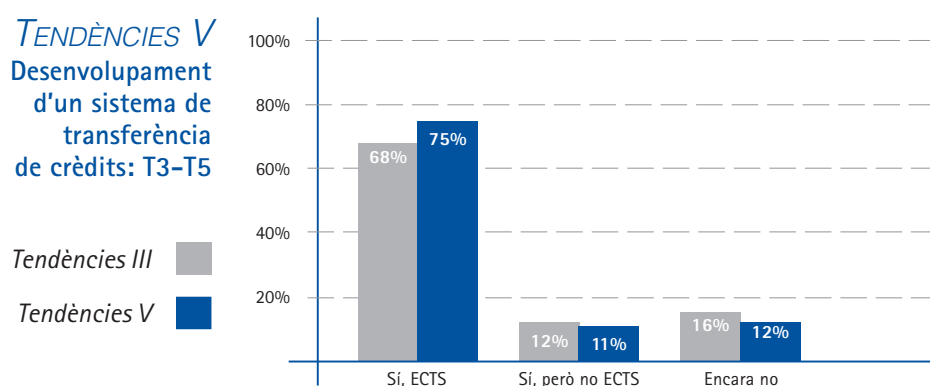
La idea dels marcs de qualificacions és proporcionar una arquitectura global per a tots els sistemes que permeti incloure totes les qualificacions individuals. L'objectiu d'aquest projecte és millorar la transparència i mostrar als ciutadans, d'una manera entenedora, com fer servir les qualificacions, ja sigui per continuar estudiant o per entrar al mercat laboral. El marc de qualificacions comú de l'Espai europeu d'educació superior, també anomenat Marc de Bolonya, va ser aprovat pels ministres d'Educació a Bergen l'any 2005 com un marc global al qual es poden vincular els marcs d'àmbit nacional. A Dinamarca, Irlanda i el Regne Unit, també s'han creat marcs de qualificacions, mentre que, actualment, s'estan desenvolupant d'altres marcs nacionals de qualificacions o, com a mínim, s'està debatent la creació d'aquests marcs. No obstant això, en aquesta fase del procés de Bolonya, la majoria d'institucions desconeixen aquests canvis.

Per avaluar els progressos assolits amb l'ECTS i el suplement al diploma des que es va dur a terme l'informe *Tendències III*, les respostes de les preguntes del qüestionari relacionades amb aquests temes s'han comparat entre la mostra en conjunt i entre els països que la integren. D'altra banda, a totes les visites de camp a les institucions s'han tractat específicament les qüestions sobre l'ús de l'ECTS i el suplement al diploma. En aquest capítol també es fa referència als canvis que s'han produït a les institucions en la manera d'enfocar la internacionalització durant els últims quatre anys. Com que a la majoria d'institucions no hi ha un coneixement clar dels marcs de qualificacions, les preguntes sobre el desenvolupament d'aquests marcs s'han inclòs, majoritàriament, en el context de l'aprenentatge al llarg de la vida (vegeu el Capítol 5).

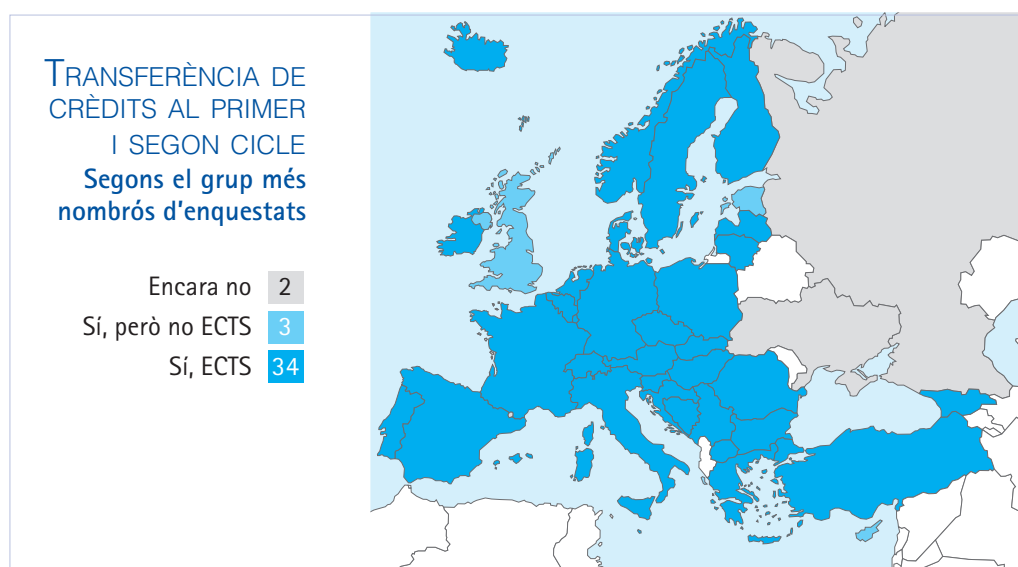
## 2.1 SISTEMA DE CRÈDITS

L'ECTS, concebut fa vint anys com un sistema de transferència de crèdits per estructurar i millorar la qualitat i el reconeixement de la mobilitat dels estudiants mitjançant el programa Erasmus, ha adquirit un significat addicional des que s'ha establert l'objectiu de crear un Espai europeu d'educació superior. El procés de Bolonya ha impulsat el desenvolupament de l'ECTS, no només com a sistema europeu de transferència de crèdits, sinó també com a sistema europeu d'acumulació de crèdits.

### Sistema de transferència de crèdits



Tres quartes parts de les institucions que han respost el qüestionari *Tendències V* afirmen que fan servir el sistema ECTS per transferir crèdits a tots els programes de titulacions de grau i de postgrau, comparat amb un 68 % l'any 2003. D'altra banda, el nombre d'institucions que pretén fer servir un sistema de transferència de crèdits en el futur ha disminuït d'un 16 % a un 12 % durant els últims quatre anys. En tots dos casos, els percentatges de les institucions que no tenen pensat fer servir un sistema d'acumulació o de transferència de crèdits o que no han respost la pregunta són insignificants.

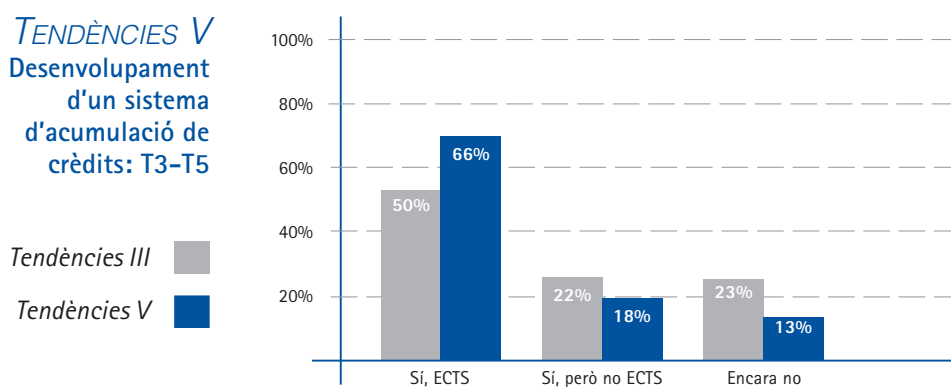




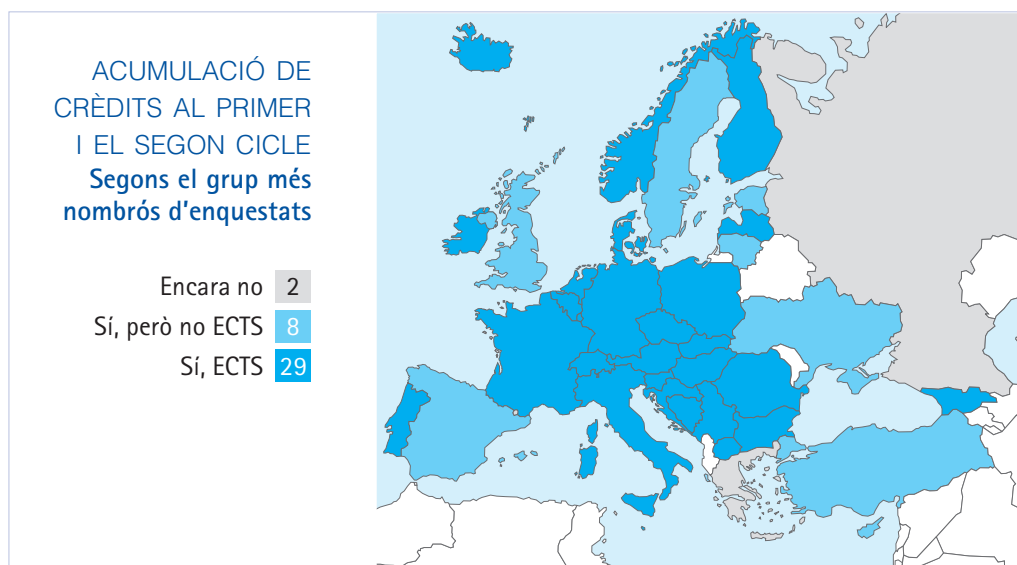
Geogràficament, la distribució entre països que s'ha obtingut a *Tendències V* deixa patent un canvi significatiu cap a l'ús de l'ECTS com a sistema de transferència de crèdits per a tots els programes de grau del primer i el segon cicle. Actualment, hi ha 34 països on la majoria d'institucions afirmen que fan servir l'ECTS com a sistema de transferència de crèdits, i només tres països on la majoria d'institucions enquestades fan servir un sistema diferent de transferència de crèdits.

### *Sistema d'acumulació de crèdits*

Com a sistema d'acumulació de crèdits, l'ECTS dona suport a la reforma dels currículums i facilita l'aplicació d'itineraris flexibles d'aprenentatge a les institucions i als sistemes nacionals i internacionals. Les tendències que s'observen en l'ús de l'ECTS per a l'acumulació de crèdits són similars a les referents a la transferència de crèdits.



Dues tercers parts de les institucions enquestades afirmen que, actualment, fan servir l'ECTS d'aquesta manera, comparat amb un 50 % de respostes afirmatives l'any 2003. El nombre d'institucions que utilitza un sistema d'acumulació de crèdits diferent de l'ECTS ha disminuït d'un 22 % a un 18 %, mentre que el nombre d'institucions que pensa fer servir un sistema d'acumulació de crèdits en el futur ha quedat reduït d'un 23 % a un 12 %.



La distribució geogràfica mostra que, a 31 països, la majoria d'institucions utilitzen l'ECTS com a sistema d'acumulació de crèdits per a tots els programes del primer i el segon cicle. A 8 països es fa servir un sistema de crèdits diferent. Aquests països són els mateixos que l'any 2003, amb l'excepció de Finlàndia, que ha abandonat el grup i s'ha sumat al sistema ECTS en els últims anys, i Espanya, que s'ha afegit al grup i, actualment, aplica un sistema nacional. Grècia i Rússia són els dos únics països on la majoria de les institucions no apliquen cap sistema d'acumulació de crèdits.

### *Avaluació dels resultats d'aprenentatge*

Malgrat els resultats que demostren l'augment en l'ús de l'ECTS, la majoria d'institucions continuen confiant en els exàmens tradicionals de final de curs per avaluar els coneixements dels estudiants. Com que l'avaluació dels resultats d'aprenentatge és necessària per obtenir crèdits, no queda clar fins a quin punt s'han reestructurat els programes amb la introducció de l'ECTS. Només un 34 % de les institucions que han respost el qüestionari *Tendències V* afirma que les titulacions o diplomes de grau de totes les matèries es concedeixen tenint en compte només els crèdits acumulats, mentre que un 42 % de les institucions ha respost que es concedeixen segons els crèdits acumulats i els resultats dels exàmens tradicionals. A l'informe *Tendències III*, les xifres recollides sobre aquesta qüestió van ser d'un 20 % segons els crèdits acumulats i un 46 % segons els crèdits acumulats i els resultats dels exàmens tradicionals.

Potser algunes institucions han considerat que les preguntes sobre aquest tema eren poc clares, però les respostes apunten cap una diferenciació nacional evident. Una majoria considerable de les institucions d'Estònia, Finlàndia, Islàndia, Macedònia, els Països Baixos, Noruega, Eslovènia, Suècia, Turquia, Andorra i Malta afirmen que les titulacions o diplomes es concedeixen, en totes les matèries, només a partir dels crèdits acumulats. A l'altre extrem, a Àustria, Bèlgica, Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, la República Txeca, Alemanya, Geòrgia, Grècia, Hongria, Itàlia, Letònia, Polònia, Portugal, Rússia, Sèrbia i Montenegro, Eslovàquia i Ucraïna,



només un terç o menys de les institucions enquestades ha respost que concedeixen les titulacions o diplomes segons els crèdits acumulats. Per tant, especialment en aquests països, seria important analitzar més detalladament la manera com s'està produint el procés de reforma de programes. S'estan introduint nous programes, mòduls i itineraris centrats en l'estudiant amb un model organitzatiu que encara inclou exàmens tradicionals a final de curs? S'estan avaluant els resultats d'aprenentatge més d'una vegada? Les reformes són superficials i no afecten l'essència dels currículums?

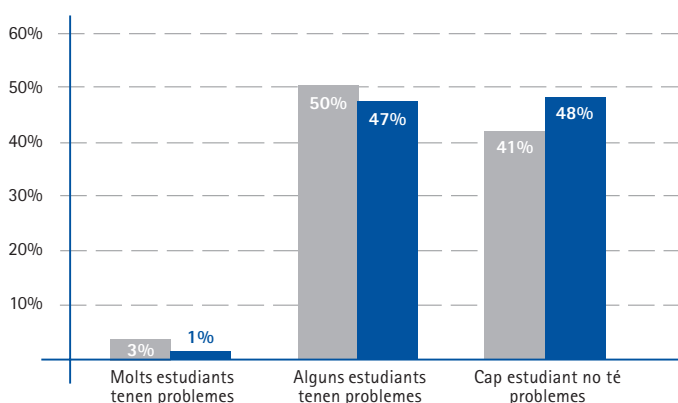
Tot i que l'ECTS ja s'està utilitzant per a diversos propòsits, i aquest procés s'ha de consolidar, cal anticipar les pròximes demandes del sistema. El reconeixement de l'aprenentatge informal, no formal i professional encara representa un repte fonamental per a les institucions en el context de l'aprenentatge al llarg de la vida, i l'ECTS s'ha de desenvolupar d'una manera més global per tal d'assegurar que els resultats d'aprenentatge es reconeixen adequadament a totes les institucions i per a tots els tipus d'aprenentatge. Malgrat això, passar a un altre nivell de desenvolupament de l'ECTS no hauria de reduir l'atenció que requereix la tasca crucial de garantir que els elements fonamentals del sistema, és a dir, els resultats d'aprenentatge i la càrrega de treball dels estudiants, s'entenen i s'apliquen correctament.

## 2.2 RECONeixEMENT

El nivell de problemes vinculats amb el reconeixement de crèdits dels estudiants que tornen d'un període d'estudi a l'estranger segueix sent molt elevat. Un 47 % de les institucions admeten que alguns estudiants tenen problemes amb el reconeixement dels crèdits que han obtingut a l'estranger, xifra que mostra un descens insignificant respecte als resultats de l'any 2003. Un 48 % s'atreveix a afirmar que cap dels seus estudiants no té problemes d'aquest tipus, fet que representa només una petita millora en comparació als resultats de *Tendències III*.

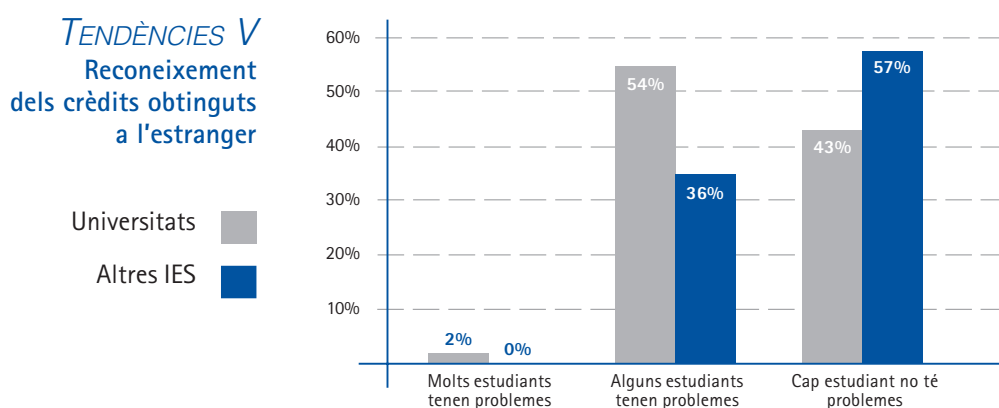
### *TENDÈNCIES V* Reconeixement dels crèdits obtinguts a l'estranger: T3-T5

*Tendències III* ■  
*Tendències V* ■



Als països on la majoria d'institucions afirmen que cap dels estudiants que torna d'un període d'estudi a l'estranger no té problemes amb el reconeixement de crèdits, aquesta majoria és molt petita, i només a Dinamarca, Portugal i Sèrbia i Montenegro supera el 60 % de les institucions enquestades. Els països on menys d'una tercera part de les institucions enquestades

s'atreveix a afirmar que cap dels seus estudiants no té problemes d'aquest tipus són Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, Finlàndia, Hongria, Letònia, Macedònia, Eslovènia, Suïssa i Ucraïna.



Les diferències entre les universitats i els altres tipus d'institucions d'educació superior també són evidents: el nivell de problemes que afirmen patir les universitats és notablement més elevat que el de les altres institucions d'educació superior. Aquesta conclusió podria estar relacionada amb el fet que la mobilitat entre universitats sigui més freqüent, però, tot i així, és un resultat sorprenent.

El manteniment d'aquests nivells tan elevats de falta de reconeixement té dues possibles explicacions: que els procediments de reconeixement de les institucions no estan funcionant adequadament, i/o que l'ECTS no s'està emprant de la manera correcta. La informació obtinguda durant les visites de camp suggereix que, tot i que la primera explicació està més estesa, la segona també és freqüent.

Les respostes a les preguntes del qüestionari *Tendències V* sobre els procediments de reconeixement a les institucions confirmen aquestes afirmacions, ja que, des del 2003, els percentatges d'institucions que disposen de procediments de reconeixement consolidats han canviat ben poc. No obstant això, les universitats i, especialment, les que van ser fundades abans del segle XX, tendeixen a disposar de més procediments d'aquest tipus que la resta d'institucions d'educació superior, sobretot pel que fa al reconeixement de titulacions estrangeres (el 67 % de les universitats i el 51 % de les institucions d'educació superior d'altres tipus).

Les visites de camp han confirmat els resultats de *Tendències III* i *IV* i han demostrat que, malgrat que l'ECTS s'ha convertit en el sistema de crèdits europeu, el reconeixement de crèdits encara comporta problemes freqüents, tot i que, actualment, són menys rellevants en algunes institucions. Totes les institucions visitades utilitzen l'ECTS, i, en alguns casos, l'experiència acumulada en l'ús d'acords d'aprenentatge per als estudiants que cursen programes de mobilitat ha comportat millores en els processos de reconeixement. Tot i així, encara s'observen problemes, i els estudiants en mobilitat sovint es troben, a l'arribada al país d'estudi, que els cursos ja no estan disponibles o que no es corresponen amb les descripcions inicials, fets que dificulten l'acord d'aprenentatge. En diversos casos, s'han creat mètodes flexibles per superar aquestes dificultats que permeten modificar l'acord d'aprenentatge amb el mínim de distracció per a l'estudiant. D'altra banda, s'ha exigint diverses vegades la introducció d'una eina electrònica que faciliti aquests processos administratius que envolten la gestió dels acords d'aprenentatge.

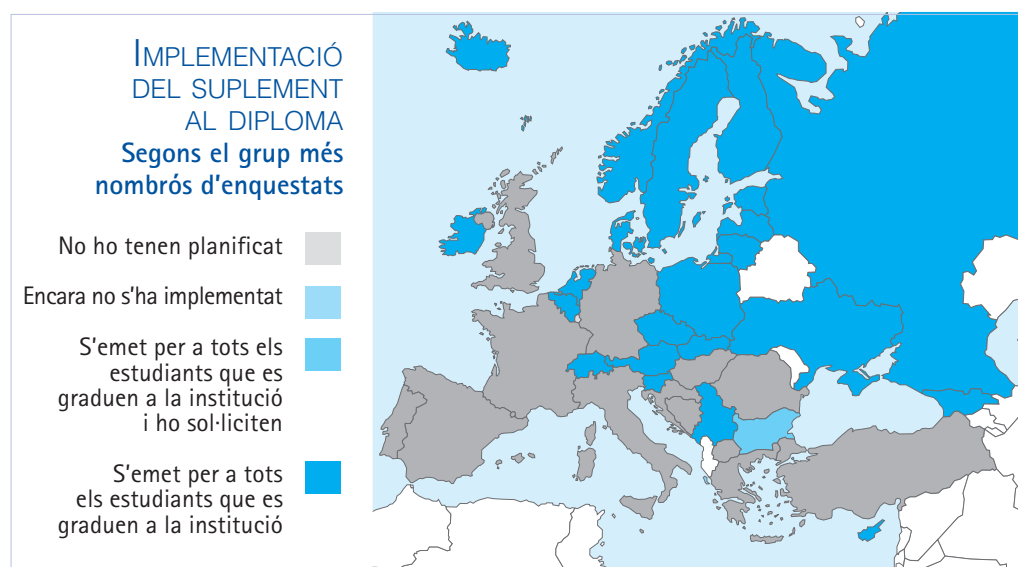


Tot i que els problemes comuns persisteixen, durant les visites de camp, s'ha escoltat diverses vegades l'afirmació que el procés de Bolonya ha millorat molt el reconeixement d'estudis dins l'àmbit europeu. Cada cop es para més atenció a les qüestions relacionades amb el reconeixement i, en alguns països, les dades recollides demostren que el nivell de cooperació amb les xarxes ENIC/NARIC està augmentant.

## 2.3 SUPLEMENT AL DIPLOMA

A la Conferència de Berlín del 2003, els ministres van establir com a objectiu que tots els estudiants que es graduessin a partir de l'any 2005 rebessin un suplement al diploma automàticament i gratuïta en una de les llengües més parlades d'Europa. A *Tendències III* no es van incloure dades sobre aquest tema, ja que l'informe es va dur a terme abans de la Conferència de Berlín. Malauradament, tot i el compromís dels ministeris, poc menys de la meitat de les institucions que han respost el qüestionari *Tendències V* han confirmat que emeten el suplement al diploma per a tots els estudiants que es graduen a la seva institució, i un 11 % afirma que l'emeten per a tots els estudiants que el sol·liciten. A més, un 38 % de les institucions d'educació superior tenen planificat introduir el suplement al diploma en el futur.

Dins d'aquestes xifres generals hi ha variacions interessants entre els tipus i l'objectiu de les institucions. En general, les universitats emeten el suplement al diploma per a tots els estudiants en un 10 % menys de casos que les altres institucions d'educació superior. D'altra banda, un 62 % de les institucions que es consideren principalment orientades a la comunitat Europea afirmen que emeten el Suplement de Diploma per a tots els graduats, mentre que, de les institucions enfocades a la comunitat regional, el percentatge només és d'un 41 %. Aquests resultats suggereixen que potser el suplement al diploma es percep com un instrument valuós per a la mobilitat internacional o el mercat de treball internacional, però, localment, se li atorga menys importància.



---

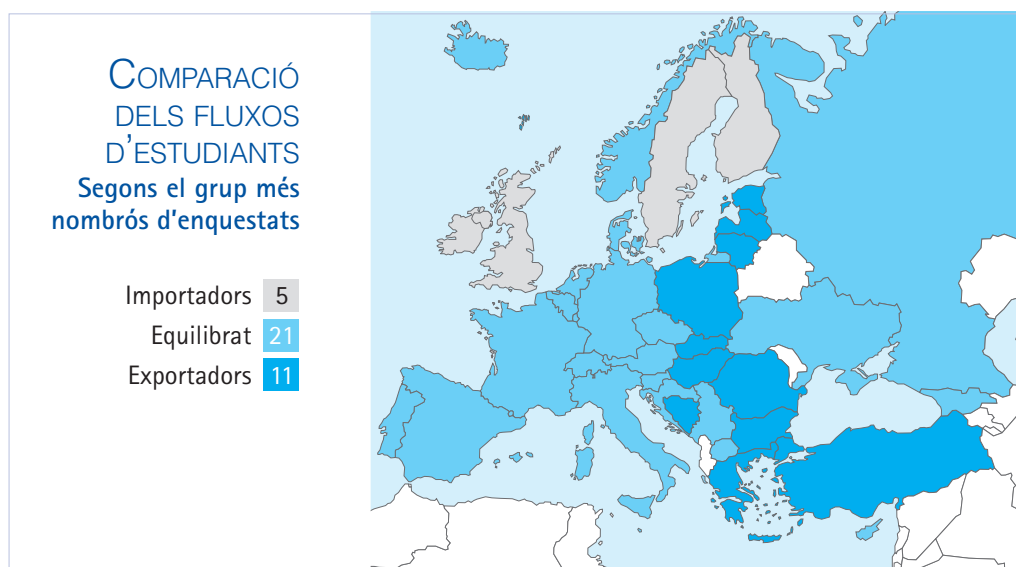
Les anàlisis nacionals indiquen que Europa es divideix clarament en països que han introduït el suplement al diploma i països que encara no ho han fet. Tres quartes parts o més dels enquestats de Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Geòrgia, Islàndia, Letònia, els Països Baixos, Noruega, Polònia, Eslovènia, Suècia i Suïssa afirmen que emeten el suplement al diploma per a tots els estudiants que es graduen a la institució. No obstant això, un 20 % o menys de les institucions poden fer aquesta afirmació a Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, Croàcia, França, Grècia, Itàlia, Portugal, Espanya, Turquia i el Regne Unit. També és interessant observar que, a Bulgària, Hongria i Romania, un terç o més de les institucions enquestades emeten el suplement al diploma per a tots els estudiants que es graduen a la seva institució i ho sol·liciten. Aquest percentatge indica que el cost que implica produir suplementos al diploma per a tots els estudiants obliga algunes institucions i alguns sistemes nacionals a adoptar un enfocament pragmàtic i només emetre suplementos al diploma quan perceben una necessitat real.

La introducció del suplement al diploma està força avançada a la majoria d'institucions visitades, malgrat les dificultats tècniques relacionades amb els expedients dels estudiants i, com s'ha observat en alguns casos, la manca de comprensió dels resultats d'aprenentatge. La introducció del suplement al diploma ha estat i continua sent una pràctica costosa pel que fa a l'administració, i, al mateix temps, moltes universitats afirmen que els ocupadors no fan servir aquest document o que només ho fan a l'hora d'oferir la primera feina a un estudiant graduat. Aquestes observacions haurien de transmetre un missatge clar als ministres i altres autoritats, a més de a les institucions mateixes, de la necessitat de millorar la comunicació i els vincles amb el mercat laboral.

## 2.4 MOBILITAT

L'any 2005, a Bergen, els ministres van reconèixer les dificultats experimentades durant tants anys per obtenir informació fiable i comparable sobre la mobilitat d'estudiants i personal, i van encarregar al Grup de Seguiment de Bolonya que estudiés la qüestió. Paral·lelament, als qüestionaris de *Tendències III* i *Tendències V* s'ha demanat a les institucions d'educació superior que deixin constància de l'augment o la disminució de la mobilitat dels estudiants, tant dels qui marxen com dels qui arriben, durant els últims tres anys. Els resultats obtinguts mostren un augment de la mobilitat en totes dues direccions. Evidentment, aquest creixement fa referència a l'augment respecte de nivells anteriors i, en molts casos, a partir d'una base molt baixa. Però, si les percepcions institucionals són precises, representa un creixement mantingut i acumulat any rere any, des de l'any 2000.

No obstant això, aquest resultat no concorda amb els resultats d'altres estudis, com l'estudi ACA Eurodata del 2006 sobre la mobilitat dels estudiants a l'educació superior europea, que, a més de remarcar el fet que no és possible obtenir informació fiable, no presenta evidències de cap millora dràstica en la mobilitat dels estudiants.



Els fluxos de mobilitat a Europa continuen sent bastant variables i se segueixen apreciant els mateixos desequilibris entre est i oest que a l'informe *Tendències III*. Aquest cop, Suècia i Finlàndia s'han situat, juntament amb Irlanda, el Regne Unit i Malta, a la llista de països on, com a mínim, un 80 % de les institucions reben més estudiants que no pas n'envien a l'estranger. En canvi, com a mínim el 75 % de les institucions de Bòsnia i Hercegovina, Bulgària, Lituània, Polònia i Turquia envien molts més estudiants a l'estranger que no pas en reben. Grècia i Hongria, a diferència de l'informe *Tendències III*, s'afegeixen a la llista de països exportadors, mentre que Eslovènia passa a formar part del grup més gran de països on la majoria d'institucions reben, aproximadament, el mateix nombre d'estudiants que envien a estudiar a fora. Tot i així, cal recordar que aquestes dades fan referència a les percepcions de la mobilitat entre diverses institucions, i, per tant, no inclouen els estudiants que decideixen anar a estudiar a l'estranger pel seu compte.

A les institucions visitades s'han registrat força opinions que consideren que la introducció de les titulacions de primer i segon cicle de Bolonya han tingut, i continuaran tenint, un efecte negatiu en la mobilitat, ja que retallen la durada general dels programes d'estudis i, per tant, redueixen les opcions de mobilitat dels estudiants. No obstant això, els resultats de *Tendències V* no confirmen aquestes queixes. Tot i així, la manca d'informació concreta en aquest àmbit obliga a interpretar qualsevol dada amb certa prudència. Més d'un 70 % dels enquestats que han respost el qüestionari *Tendències V* indiquen que, durant els últims tres anys, la mobilitat dels estudiants ha augmentat en ambdues direccions, i la informació obtinguda durant les visites de camp també suggereix que la mobilitat estudiantil manté un bon nivell i fins i tot ha millorat amb l'aplicació del nou sistema de Bolonya. A les institucions on s'han registrat opinions negatives sobre els efectes de les reformes, aquestes afirmacions solen tenir una explicació òbvia. Sovint, la disminució de la mobilitat es pot atribuir directament a la naturalesa inflexible d'alguns programes. Per exemple, els programes d'estudis on tots els mòduls s'han fet obligatoris i/o les normes que s'han aplicat obliguen a fer la tesina a la universitat on s'han iniciat els estudis. Realment, aquestes mesures donen poques oportunitats als estudiants per considerar la possibilitat de cursar un semestre o un any en una universitat associada a l'estranger.

---

Pel que fa a les respostes sobre la necessitat d'augmentar la mobilitat, a les visites de camp s'ha observat que, en general, moltes institucions se centren en els estudiants internacionals més que no pas en els europeus. En part, aquest fenomen es produeix a causa de la necessitat d'equilibrar els percentatges amb els estudiants Erasmus que arriben a la institució i que van a estudiar a l'estranger. Però, d'altra banda, en alguns països cada cop s'està dedicant més atenció a atraure estudiants que no siguin de la UE i que es facin càrrec de les despeses de matriculació. A més d'ampliar els vincles acadèmics i de recerca amb altres regions del món, aquests estudiants proporcionen un flux de finançament independent per a la institució que, en alguns casos, s'empra per equilibrar el dèficit del finançament nacional i cobrir el cost econòmic complet dels estudiants de la UE.

Les visites de camp també han deixat palesos els ràpids avenços en l'oferta de programes en anglès, sobretot pel que fa als postgraus i doctorats. Sens dubte, la introducció d'aquests programes de Bolonya de segon i tercer cicle ha impulsat l'atractiu internacional de moltes universitats. Tot i així, alguns sistemes no permeten que l'ensenyament del primer cicle sigui en anglès, i insisteixen en l'idioma nacional. Algunes universitats ofereixen programes de primer cicle paral·lels en anglès per als estudiants internacionals, tot i que, en molts casos, el personal i els estudiants no consideren que aquests cursos siguin de la mateixa qualitat que els programes que s'imparteixen en l'idioma nacional. Per tant, les barreres lingüístiques continuen representant un obstacle principal per a la mobilitat, fins i tot allà on els programes s'han començat a oferir en anglès.

Als països més grans, que disposen de sistemes d'educació superior diversificats, en alguns casos, la introducció de les reformes de Bolonya ha comportat un augment de la mobilitat dels estudiants entre institucions de la mateixa regió, ja que la col·laboració institucional s'està desenvolupant més sistemàticament a l'ensenyament, la recerca i d'altres activitats. Aquesta col·laboració regional sembla ser més sòlida pel que fa als postgraus i, sovint, està relacionada amb l'estratègia de recerca de les institucions. Aquestes iniciatives també tenen una dimensió internacional, ja que un dels objectius d'aquesta millora en la cooperació és, en moltes ocasions, reforçar la presència internacional col·lectiva i la competitivitat de les institucions i regions pertinents.

Un altre factor que influeix els nivells generals de mobilitat dels estudiants és que, a la majoria de països, la major part dels estudiants treballen a temps parcial durant els seus estudis i, o bé no es poden permetre o bé no volen perdre aquests ingressos. A algunes institucions d'Europa central i oriental també s'ha observat que la millora de les condicions a les universitats de la zona i a l'entorn nacional en general ha comportat una reducció de la participació dels estudiants en programes de mobilitat. Com demostren les dades recollides a *Tendències V*, però, molts d'aquests països encara són exportadors nets d'estudiants, ja que encara no s'han convertit en destinacions populars per a un percentatge elevat d'estudiants d'altres països europeus.

Durant aquestes visites de camp també s'ha recollit informació sobre la mobilitat del personal acadèmic, tot i que, en aquest cas, encara és més difícil distingir les evidències sòlides que en el cas dels estudiants. La mobilitat física del personal acadèmic sembla estar molt més relacionada amb la recerca que amb l'ensenyament. De fet, els nous currículums de Bolonya combinats amb les estructures i cultures acadèmiques tradicionals solen comportar una sèrie de dificultats per als qui aspiren a organitzar programes regulars de mobilitat de personal. Actualment, no hi ha incentius obvis perquè les institucions desenvolupin aquest tipus de mobilitat i els esforços individuals solen ser aplacats per polèmiques sobre la manca de suport acadèmic i



administratiu per cobrir els llocs dels companys que són a l'estranger. A més a més, com que aquesta mobilitat no sol estar reconeguda ni recompensada a la institució d'origen, el personal ha d'assumir la feina acumulada addicional quan torna a la seva institució.

La manca de mobilitat física no significa necessàriament que les institucions s'estiguin aïllant cada cop més. Com que la cooperació internacional es pot desenvolupar i mantenir mitjançant l'ús d'Internet, d'informació relacionada i de les tecnologies de la informació, sovint se solen preferir aquests mètodes. No obstant això, actualment, les institucions no estan aprofitant les oportunitats potencials d'oferir a un nombre relativament elevat d'estudiants el benefici de la mobilitat del personal en l'ensenyament.

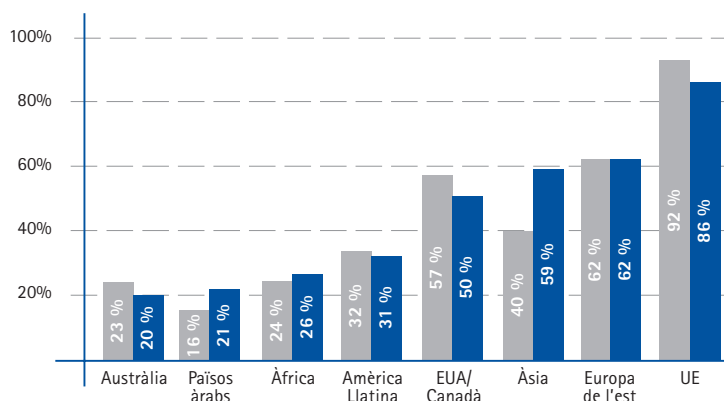
## 2.5 INTERNACIONALITZACIÓ

Convertir l'Espai europeu d'educació superior en una zona més atractiva per a la resta del món ha estat una de les forces motrius del procés de Bolonya des dels seus inicis i és un dels objectius principals que moltes de les línies d'acció pretenen fomentar. Tant el qüestionari *Tendències III* com *Tendències V* han recollit informació sobre aquest tema per tal d'estimar quins són els canvis en les posicions i opinions de les institucions d'educació superior.

Pel que fa a les zones geogràfiques envers les quals les institucions voldrien millorar el seu atractiu internacional, la UE continua sent la primera opció amb un marge del 25 %. La petita disminució respecte a les xifres del 2003 es pot atribuir a l'ampliació de la UE i al fet que molts dels enquestats a *Tendències III* que consideraven la UE com una prioritat s'han convertit, en els últims anys, en membres de la UE. Europa de l'est continua sent la segona prioritat per millorar l'atractiu, i les institucions d'Espanya, Suècia i Suïssa són les que menys ho esmenten. Àsia supera Amèrica del Nord com a tercera prioritat, amb un augment important des de l'any 2003, i més del 70 % de les institucions de Finlàndia, França, Hongria, Lituània, els Països Baixos i el Regne Unit assenyalen aquest continent com a prioritat. Els EUA i Canadà han passat a ocupar la quarta posició, i Amèrica Llatina, la cinquena. Austràlia, els països àrabs, malgrat que l'atenció potser ha augmentat lleugerament, i Àfrica continuen sent les zones de menys prioritat per a les institucions d'educació superior europees.

### TENDÈNCIES V Atractiu i dimensió externa: T3-T5

*Tendències III* ■  
*Tendències V* ■



---

Les universitats esmenten amb molta més freqüència que la resta d'institucions d'educació superior EUA/Canadà, Àsia, Amèrica Llatina i els països àrabs a l'informe *Tendències V* com a zones prioritàries on augmentar el seu atractiu. No és sorprenent que les institucions amb un enfocament bàsicament europeu també percebin la UE i Europa de l'est com a prioritats principals. De la mateixa manera, les institucions amb un enfocament més internacional solen esmentar amb més freqüència els altres continents i zones del món com a prioritats que les institucions amb un enfocament més regional, nacional o europeu.

En el que es podria interpretar com un vot de confiança al procés de Bolonya, les institucions enquestades a *Tendències V* es mantenen fidels als seus predecessors de *Tendències III*, amb una majoria petita, però similar, que encara considera que l'Espai europeu d'educació superior proporcionarà millors oportunitats a tots els estudiants de la seva institució i a totes les institucions que hi participin. Malgrat això, un nombre cada cop més elevat d'institucions considera que els principals beneficiaris seran, sobretot, els estudiants que cursen programes de mobilitat (procedents d'altres institucions, que van a estudiar a altres institucions o que no són europeus), factor que subratlla la manca de consideració dels beneficis que comporta un entorn internacional per a tots els estudiants. Mentrestant, s'ha produït un augment significatiu del nombre d'institucions que creuen que les institucions competitives seran les que es beneficiaran del procés de Bolonya. Aquest canvi deixa entreveure que la noció de competència està més arrelada a la realitat de les institucions que fa quatre anys.

### *Conclusions principals*

- *L'ECTS continua guanyant terreny com a sistema de crèdits de l'Espai europeu d'educació superior. Tot i així, encara cal millorar la comprensió dels dos elements clau del sistema: la càrrega de treball i els resultats d'aprenentatge.*
- *El suplement al diploma s'està emetent a un gran nombre d'institucions de molts països, mentre que d'altres encara es troben a la fase de preparació. El diàleg amb els ocupadors torna a ser necessari per garantir la utilitat de l'instrument.*
- *Malgrat la percepció que la mobilitat està augmentant, encara hi ha diverses barreres que cal eliminar. Les institucions poden i han de ser més actives a l'hora de solucionar els problemes del reconeixement de qualificacions i períodes d'estudi a l'estranger.*
- *La internacionalització és una prioritat creixent per a les institucions, i, durant els últims quatre anys, Àsia s'ha convertit en una regió d'interès principal per a les institucions d'educació superior europees.*

### **Qüestió clau**

- No sempre s'està aprofitant tot el potencial dels instruments creats per impulsar el procés de Bolonya (ECTS, SD). El repte, per tant, és garantir que tots els instruments es coneixen i s'apliquen correctament per tal que tothom se'n pugui beneficiar. És especialment important que el personal i els estudiants tinguin presents els resultats d'aprenentatge per assegurar que els currículums es reformulen amb la profunditat adequada.





# 3. SERVEIS DE SUPORT ALS ESTUDIANTS I PARTICIPACIÓ DELS ESTUDIANTS



## INTRODUCCIÓ

La qüestió dels serveis de suport als estudiants s'ha deixat de banda a molts dels debats polítics europeus. Tot i així, a l'informe *Tendències IV* es va observar que «a l'hora de reformular els currículums perquè se centrin més en els estudiants, les institucions han de preveure que els estudiants necessitaran més orientació i assessorament per decidir quins itineraris acadèmics individuals volen seguir en un entorn d'aprenentatge més flexible». Poc més endavant, l'any 2005, en un comunicat a Bergen dels ministres dels països adherits a la Declaració de Bolonya, es va pronunciar la primera frase que esmentava explícitament aquesta qüestió, i els ministres van reconèixer que «la dimensió social inclou mesures empreses pels governs per ajudar els estudiants, especialment els que pertanyen a grups socials desfavorits, en els aspectes financer i econòmic i proporcionar-los serveis d'orientació i assessorament amb la intenció d'ampliar l'accés».

L'estudi *Tendències IV* també va deixar palès que a les institucions on els estudiants participaven activament i es donava suport a aquesta participació l'opinió registrada sobre l'aplicació de les reformes era més positiva que a les institucions on els estudiants estaven molt poc implicats.

Per tant, es va considerar essencial que el projecte *Tendències V* dediqués més atenció als serveis de suport als estudiants i a l'evolució de la participació dels estudiants. Amb aquest objectiu l'informe *Tendències V* ha analitzat qüestions específiques i ha dedicat més atenció a aquests temes durant les visites de camp. A més, gràcies a les reunions de grup amb professionals durant la conferència anual del 2006 de la xarxa Fòrum Europeu d'Orientació Acadèmica (European Forum for Student Guidance, FEDORA), l'equip d'investigadors també va poder obtenir informació sobre diversos aspectes de l'oferta d'orientació i l'assessorament als estudiants.

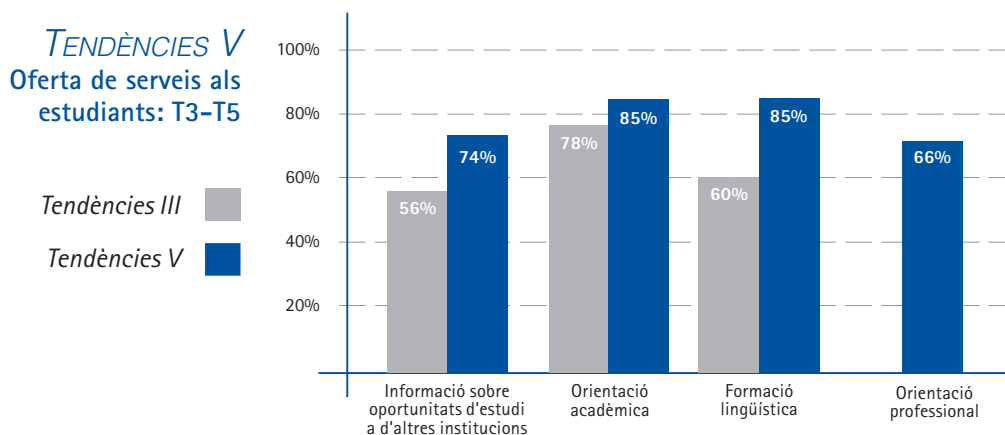
## 3.1 SERVEIS DE SUPORT ALS ESTUDIANTS

Cal que els serveis de suport arribin a un gran nombre d'estudiants i s'adaptin a les necessitats de la població estudiantil. En un moment en què les reformes de Bolonya comencen a arrelar a les institucions d'educació superior, els estudiants d'arreu d'Europa estan experimentant canvis importants en diversos aspectes, com les estructures de les titulacions, els programes d'estudi, les metodologies d'ensenyament i d'aprenentatge, i el ventall d'opcions acadèmiques i itineraris d'estudis que se'ls ofereixen. Els estudiants haurien de ser, i esperem que siguin, els principals beneficiats d'aquestes reformes. Però si alguna cosa va malament, també seran els primers a patir-ne les conseqüències. Els processos de canvi comporten incertesa i, en un context d'aquest tipus, és previsible que els estudiants necessitin rebre explicacions i consells rutinàriament. Així doncs, serà necessari disposar d'uns serveis eficaços. Forma part de les característiques d'una societat democràtica que els usuaris proporcionin informació sobre la qualitat dels serveis que se'ls ofereixen i participin en el seu desenvolupament. I aquest és el cas, en un moment en què el paradigma educatiu està evolucionant, de l'ensenyament centrat en el professor a l'aprenentatge centrat en l'estudiant.

Els serveis als estudiants, com l'orientació acadèmica, els serveis d'orientació professional, l'allotjament, l'assessorament psicològic i els serveis de benestar, tenen un paper cada cop més important a l'hora de millorar l'atractiu i la competitivitat de l'Espai europeu d'educació superior. Aquests serveis proporcionen una infraestructura als estudiants nacionals i internacionals per ajudar-los a aprofitar l'educació superior de la millor manera possible. Si fos possible, aquests serveis s'haurien d'adaptar als objectius i les circumstàncies personals de tots els estudiants.

Aquests serveis també són crucials per donar a conèixer l'aspiració d'ampliar l'accés a l'educació superior de grups més diversos d'estudiants, especialment dels qui, actualment, estan menys representats entre la població estudiantil i poden necessitar més suport. Per tant, els serveis als estudiants representen una part vital de la infraestructura necessària per ajudar les institucions a oferir un aprenentatge al llarg de la vida i, a més, són cabdals per atraure més estudiants internacionals.

L'informe *Tendències V* indica que l'oferta de serveis als estudiants ha augmentat durant els últims quatre anys, respecte dels resultats del projecte *Tendències III*. Els àmbits que s'inclouen a l'informe són la informació sobre les oportunitats d'estudi a d'altres institucions (d'un 56 % a un 74 %), els serveis d'orientació acadèmica (d'un 78 % a un 85 %), la formació lingüística (d'un 60 % a un 85 %) i els serveis d'orientació professionals (nous, 66 %).



No obstant això, els resultats de les visites de camp de *Tendències V* suggereixen la possibilitat que algunes institucions hagin respost les preguntes sobre els serveis als estudiants tenint present el context de la mobilitat i no la comunitat general d'estudiants. De fet, les preguntes sobre aquesta qüestió que es van incloure a l'informe *Tendències III*, elaborat l'any 2003, s'emmarcaven explícitament en el context de la mobilitat dels estudiants, per la qual cosa, a l'hora de respondre el qüestionari *Tendències V*, els enquestats poden haver suposat que l'enfocament és el mateix.

Totes les universitats de la mostra que ha participat a les visites de camp de *Tendències V* ofereixen formació lingüística, orientació i assessorament i allotjament com a part dels seus serveis per als estudiants internacionals. Aquest augment en l'oferta de serveis per a estudiants



internacionals corrobora els resultats de *Tendències V* sobre l'augment de la mobilitat dels estudiants, que s'explica amb més profunditat al Capítol 2.

Les estadístiques elaborades a partir de les dades obtingudes amb el qüestionari *Tendències V* indiquen que moltes institucions d'educació superior ofereixen un ventall considerable de serveis als estudiants a, com a mínim, una part de la comunitat estudiantil. Tot i així, les dades obtingudes no aclareixen qüestions clau sobre la manera com s'administra el personal per proporcionar aquests serveis, el nivell de finançament que reben i si hi ha algun indici sobre l'efectivitat de l'oferta.

### *Formació lingüística*

La formació lingüística, que s'ofereix a un 85 % de les institucions enquestades, és un dels exemples que indiquen que sovint les preguntes s'han situat en el context de la mobilitat. Segons l'informe, aquest servei ha augmentat un 25 % respecte dels resultats obtinguts a *Tendències III*. Durant les visites de camp no s'han obtingut proves que demostrin que aquest augment afecta tota la població estudiantil, però que a totes les institucions visitades sí que s'ha observat un increment de l'oferta de formació lingüística per als estudiants que van a estudiar a fora o provenen d'una altra institució. Aquestes interpretacions queden validades per les respostes a la pregunta de *Tendències V* que fa referència al suport lingüístic i cultural que s'ofereix als estudiants internacionals que arriben a la institució, davant la qual un 67 % de les institucions han afirmat que proporcionen aquest tipus de serveis als estudiants que reben, i només un 18 % que els ofereixen a tots els estudiants de la institució. Un 13 % més admet que no disposen d'aquest tipus de serveis.

### *Informació sobre les oportunitats d'estudi a d'altres institucions*

Un 73 % de totes les institucions que han participat a l'informe afirmen que forneixen informació sobre les oportunitats d'estudi a d'altres institucions als seus estudiants. Tot i així, les visites de camp i les reunions de grup indiquen que aquesta pregunta s'ha respost tenint en compte la informació que s'ofereix sobre institucions d'altres països. De fet, a molt poques de les institucions visitades, exceptuant les de Romania, s'ha observat una mobilitat significativa entre les institucions nacionals durant els estudis de grau o de postgrau. D'altra banda, totes les institucions visitades proporcionen informació sobre les institucions internacionals associades amb plans de mobilitat durant cicles concrets.

### *Orientació i assessorament*

Durant el procés de Bolonya, cada cop es dedica més atenció a proporcionar un entorn de suport per a l'aprenentatge. El Comunicat de Berlín subratlla «la necessitat de fornir unes condicions d'estudi i de vida adequades als estudiants per tal que puguin completar els seus estudis satisfactòriament en un període apropiat de temps i sense obstacles relacionats amb el seu context social i econòmic». El Comunicat de Bergen també continua recalcant la necessitat que els governs donin suport als estudiants que provenen de grups socialment desfavorits, tant amb ajudes econòmiques com amb serveis d'orientació i assessorament. A més d'ampliar la participació, un dels objectius bàsics de molts països és augmentar el percentatge d'estudiants que acaba els seus estudis.

---

Les visites de camp i les reunions de grup han deixat palès que, a Europa, l'oferta d'orientació i assessorament és cada cop més diversa. Tot i que la diversitat sol ser un dels punts forts de l'educació superior europea, en el cas dels serveis d'orientació i assessorament potser s'hauria de considerar un punt dèbil.

Un dels aspectes d'aquesta diversitat és la responsabilitat d'aquest tipus de serveis. Qui n'ha de ser el responsable: l'administració, les autoritats locals públiques, les agències públiques o privades, o les mateixes institucions d'educació superior? Els serveis d'orientació i assessorament també reben diferents definicions i compleixen missions diferents segons la institució o el país on s'ofereixin. Els serveis principals es poden dividir en orientació acadèmica i orientació professional, d'una banda, i assessorament psicològic professional, de l'altra.

El valor i el suport que s'atorga a aquests serveis també varia. En general, no es reconeix prou que, per tal d'assolir els objectius per a l'educació superior establerts pel procés de Bolonya i l'Estratègia de Lisboa, i facilitar el pas de l'educació secundària a l'educació superior i al mercat laboral, és fonamental oferir uns serveis d'orientació i assessorament sòlids. Aquests serveis són necessaris per donar suport als estudiants a l'hora d'escollir entre diverses opcions relacionades amb els seus estudis acadèmics i les seves carreres professionals, o bé de superar les dificultats que es puguin trobar pel camí, tant si els estudiants pertanyen a la comunitat local com si són estudiants internacionals, i tant si cursen estudis d'educació formal, no formal o informal. L'orientació és especialment rellevant a les institucions que se centren específicament en l'aprenentatge al llarg de la vida i que s'esforcen per atraure una població estudiantil diversificada. També és una part essencial del plantejament institucional per millorar la retenció d'estudiants, i s'hauria de considerar un instrument de suport per a l'ocupabilitat.

No obstant això, com s'esmenta al Capítol 4, les dades obtingudes a l'informe *Tendències V* indiquen que els serveis d'aprenentatge per als estudiants, inclosos els serveis d'orientació i assessorament, gairebé mai no s'inclouen als sistemes d'assegurament de qualitat interns. Aquesta conclusió queda confirmada pels resultats de les visites de camp. Per tant, és crucial començar a avaluar quins serveis existeixen en aquest àmbit, i utilitzar aquestes avaluacions per expandir l'oferta i, si fos possible, crear normes a escala institucional i nacional per garantir la qualitat d'aquests serveis. Alguns sistemes ja han començat a actuar en aquesta direcció i, segons els informes, han contribuït a desenvolupar uns serveis sustentables i professionals per als estudiants.

### *Serveis d'orientació professional*

Segons el qüestionari *Tendències V*, un 66 % de les institucions d'educació superior europees proporcionen serveis d'orientació professional als seus estudiants. Aquestes dades no es poden comparar amb l'any 2003, ja que el qüestionari *Tendències III* no incloïa aquesta pregunta. Tot i així, és possible que l'oferta d'orientació professional a les institucions estigui augmentant amb la introducció del sistema de tres cicles. Aquest increment seria coherent, ja que les institucions afirmen que una de les seves preocupacions és l'ocupabilitat dels estudiants, i cada cop hi ha més graduats amb una titulació de grau nova que volen entrar al mercat



laboral. A les visites de camp també s'ha observat certa evolució en l'àmbit del seguiment dels graduats i en la millora dels contactes amb el mercat laboral, a més del desenvolupament de programes específics d'aprenentatge al llarg de la vida, com postgraus professionals o altres cursos orientats al mercat laboral regional.

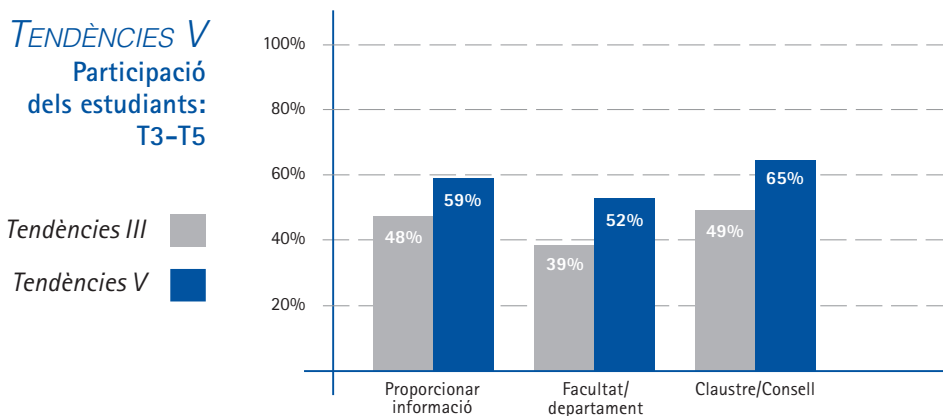
Tot i que alguns països ja fa temps que ofereixen serveis d'orientació professional, és evident que, a mesura que els graduats amb titulacions posteriors a les reformes de Bolonya comencin a entrar al mercat laboral, aquests serveis s'hauran d'expandir. S'espera que, a partir del curs acadèmic 2006-2007, hi hagi un gran nombre de graduats amb aquestes titulacions. En alguns països, les universitats han començat a avaluar la influència de les titulacions noves al mercat laboral mitjançant el seguiment dels graduats. Però, tot i així, les visites de camp indiquen que encara no s'ha obtingut gaire informació dels ocupadors ni de les seves expectatives.

### *Estudiants a temps parcial i estudiants de doble titulació*

Les dades obtingudes amb les visites de camp de l'informe *Tendències V*, que corroboren els resultats dels informes *Tendències III i IV*, mostren que un percentatge significatiu dels estudiants a moltes institucions arreu d'Europa treballen a temps parcial per poder mantenir-se mentre cursen estudis *a jornada completa*. A molts països, la majoria d'estudiants són, de fet, estudiants a temps parcial a causa dels seus compromisos laborals, però no estan matriculats com a tals. A d'altres països, és freqüent que els estudiants es matriculin de dues titulacions al mateix temps, en àmbits que puguin satisfer els seus interessos de recerca o millorar la seva ocupabilitat. Per tant, els estudiants que opten per aquesta solució es converteixen en estudiants a temps parcial de cadascuna de les titulacions. Aquestes matrícules dobles són especialment habituals als països on les titulacions interdisciplinàries no estan gaire desenvolupades o bé on la introducció de la nova estructura de titulacions no ha comportat una pràctica més flexible a l'hora d'escollir mòduls electius o de triar la matèria quan es passa d'una titulació de grau a un programa de postgrau.

Tot i que aquests fenòmens no són nous, fins ara no han rebut prou atenció a escala europea. Els sistemes nacionals i les institucions es preparen i es comporten com si la majoria d'estudiants estudiessin a jornada completa, malgrat que estan al corrent que cada cop hi ha menys casos d'aquest tipus. Aquesta tema és força delicat, ja que està relacionat amb les qüestions del suport econòmic per als estudiants i la pressió del pressupost públic, a més de l'accés a l'educació per als estudiants en situacions socioeconòmiques desfavorides. Tot i que, per a alguns estudiants, l'ocupació a temps parcial pot ser un element positiu i complementari per a l'experiència d'educació superior, en d'altres casos també es pot convertir en un obstacle per aconseguir els objectius establerts. Per tant, cal trobar solucions augmentant la flexibilitat dels programes educatius i adaptant-los a les necessitats dels estudiants.

## 3.2 PARTICIPACIÓ DELS ESTUDIANTS



Des de l'any 2003, la participació dels estudiants en l'aplicació de les reformes a les institucions ha evolucionat positivament. En general, s'ha registrat un augment de més del 10 % en la participació dels estudiants, i el canvi més important ha estat un increment del 16 % en la participació de nivell central. Els països nòrdics tendeixen a registrar nivells molt elevats de participació, de la mateixa manera que Bòsnia i Hercegovina, Croàcia, Estònia, Alemanya, Hongria, Letònia, Macedònia i Romania. Les visites de camp corroboren aquestes tendències, i mostren que els estudiants estan més involucrats tant formalment com informal que a les visites de camp de l'informe *Tendències IV*, l'any 2005. El nivell general de coneixement de la finalitat del procés de Bolonya ha millorat tant entre els representants dels estudiants com entre la resta d'estudiants, tot i que potser d'una manera menys evident entre aquest darrer grup.

Un dels futurs reptes percebuts a l'informe *Tendències III* va ser la necessitat de millorar la implicació dels estudiants a les institucions i, especialment, als departaments d'estudi, durant el procés de reforma. Tot i que s'ha detectat una millora, com demostren les dades addicionals de l'informe *Tendències V*, la participació dels estudiants a les facultats/departaments encara és minsa, i tan sols poc més de la meitat de les institucions enquestades afirmen que els seus estudiants participen en aquest nivell. A Àustria, Hongria, Islàndia, Portugal i el Regne Unit, només un terç o menys de les institucions enquestades ha respost afirmativament a aquesta pregunta. D'altra part, les visites de camp han demostrat que el coneixement dels estudiants a les facultats/departaments varia considerablement com a conseqüència dels diversos nivells de participació, i mostra les actituds principals del personal que treballa en aquestes unitats envers el procés de Bolonya. Les visites de camp també han suscitat preguntes sobre el nivell de participació dels estudiants. Tot i que sovint els estudiants estan implicats formalment als organismes de presa de decisions, molts van remarcar que no participen als debats per preparar les decisions principals i que, en aquesta fase, és quan la seva participació podria ser més eficaç.

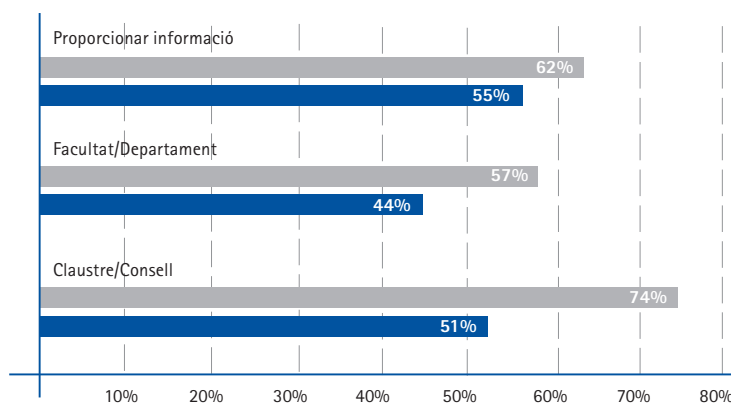
Pel que fa als altres reptes en aquest àmbit assenyalats a *Tendències III*, les visites de camp suggereixen que la informació general que tenen els estudiants sobre el procés de Bolonya ha millorat, i que, actualment, els debats se centren en l'aplicació de diverses línies d'acció i objectius, i no només en els objectius globals de la reforma. Només hi ha un petit nombre de



casos en els quals s'està produint un debat ideològic sobre la relació que es percep entre el procés de Bolonya i un programa purament econòmic.

### TENDÈNCIES V Participació dels estudiants: universitats en comparació amb d'altres IES

Universitats ■  
Altres IES ■



També és interessant recordar que l'estudi ha detectat diferències importants entre la participació dels estudiants a les universitats i a d'altres institucions d'educació superior, especialment als nivells més formals de les facultats/departaments i els claustres/consells. Sovint, la diferència s'explica pel fet que, a la majoria de països europeus, els estudiants participen de manera formal als diferents nivells de governança de les universitats, mentre que aquesta opció no sempre està disponible a la resta d'institucions d'educació superior. No obstant això, no hi ha cap raó que justifiqui, per exemple, una diferència del 7 % entre els percentatges d'universitats i d'altres institucions d'educació superior pel que fa a l'oferta d'informació sobre el procés de Bolonya als seus estudiants.

#### Conclusions principals

- L'oferta de serveis d'orientació i assessorament als estudiants de les diferents institucions d'educació superior europees és molt diversa i, a la majoria de sistemes, aquests serveis essencials no s'enfoquen amb la prioritat suficient o no s'inclouen a les activitats d'assegurament de la qualitat.
- A tot Europa, un gran nombre d'estudiants a jornada completa treballa a temps parcial per mantenir-se durant els seus estudis o bé estan matriculats a dos programes d'estudis al mateix temps.
- Els nivells generals de participació dels estudiants a l'aplicació de les reformes a les institucions ha augmentat respecte de l'any 2003, tot i que aquest increment no és uniforme a tots els països i tipus d'institucions.

#### Qüestió clau

- Cal reconèixer, reforçar i desenvolupar el valor dels serveis de suport als estudiants en benefici de tota la població estudiantil. Especialment, els serveis d'orientació i assessorament tenen un paper cabdal per ampliar l'accés, millorar els percentatges d'estudiants que acaben els seus estudis i preparar els estudiants per al mercat laboral.



---

## 4. ASSEGURAMENT DE LA QUALITAT



### INTRODUCCIÓ

El context que influeix a l'assegurament de la qualitat a l'Espai europeu d'educació superior emergent ha canviat notablement des de l'any 2003. El reconeixement que la preocupació per la qualitat ha de ser un punt central del sistema està cada cop més estès, com ha deixat veure l'exemple noruec. En aquest país, el procés de Bolonya s'ha assimilat al sistema nacional i ha passat a anomenar-se *Reforma de la qualitat*.

La reunió ministerial de Berlín, l'any 2003, va representar un impuls important per als canvis que s'estaven produint quan els ministres van declarar que «la responsabilitat principal d'assegurament de la qualitat recau en cadascuna de les institucions i aquest fet representa la base de la responsabilitat real del sistema acadèmic dins el marc de qualitat nacional». Tot i que aquesta afirmació ja era la base sobre la qual estaven treballant diversos sistemes nacionals, i era el concepte que l'EUA havia estat fomentant des de mitjans dels anys noranta, la declaració explícita pronunciada pels ministres de 39 països va comportar un canvi significatiu en l'actitud i la percepció d'aquest concepte a molts països arreu d'Europa i a moltes xarxes acadèmiques i institucionals europees.

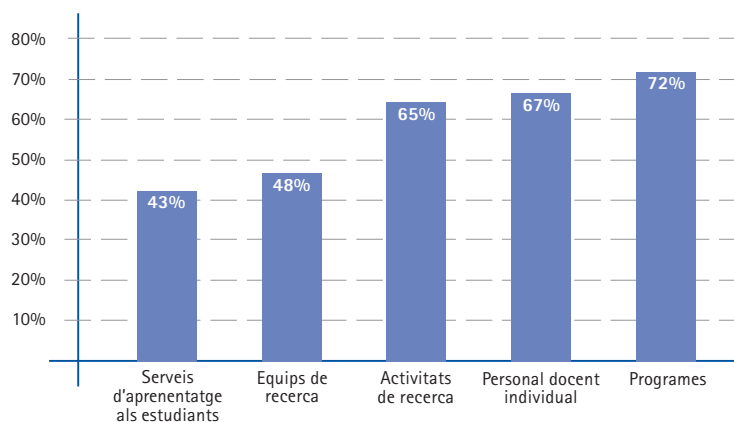
Aquests canvis, al mateix temps, van proporcionar la base per a l'acord sobre estàndards i pautes europeus per a l'assegurament de la qualitat intern i extern, els quals van ser el resultat d'un treball intensiu entre les agències d'assegurament de la qualitat, les institucions d'educació superior i els representants estudiantils durant els dos anys posteriors a la reunió de Berlín. Aquests estàndards i pautes van ser adoptats formalment pels ministres a Bergen, l'any 2005, i des de llavors s'han difós, debatut i fomentat arreu.

Les preguntes del qüestionari *Tendències V* sobre els diversos objectes per a l'avaluació interna, a més dels temes que s'han plantejat a les visites de camp, es basen en els estàndards i pautes europeus. D'altra banda, les conferències de rectors nacionals han proporcionat informació addicional sobre l'evolució de cada país.

### 4.1 AVALUACIÓ INTERNA: RESULTATS DEL QÜESTIONARI

A causa dels importants canvis polítics en l'àmbit de l'assegurament de la qualitat que s'han produït a tota Europa des del 2003, l'objectiu del qüestionari *Tendències V* en aquest aspecte ha estat determinar fins a quin punt les institucions d'educació superior estan emprant una perspectiva anticipatòria en l'assegurament intern de la qualitat, i si els processos externs d'assegurament de la qualitat donen suport a aquest enfocament. La finalitat ha estat estudiar la freqüència de les avaluacions dels programes, els serveis als estudiants i els equips de recerca. També s'ha demanat a les institucions que indiquin el caràcter (obligatori o voluntari) dels processos d'avaluació del personal docent individual.

**TENDÈNCIES V**  
Avaluació interna regular a les IES

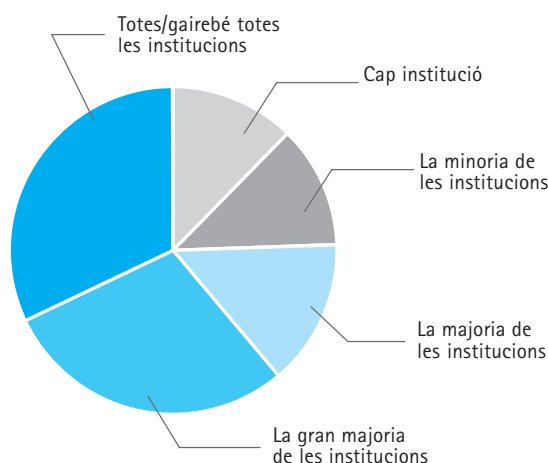


Si es comparen els nivells relatius registrats d'activitat interna d'assegurament de la qualitat, s'observa que els programes són l'aspecte que s'avalua amb més regularitat, mentre que l'avaluació dels serveis als estudiants i els equips de recerca és la que es realitza amb menys freqüència. Els qüestionaris no han estudiat l'abast ni les conseqüències d'aquestes avaluacions internes, però, tot i així, les respostes obtingudes són una indicació clara que la majoria d'institucions d'educació superior duen a terme diverses activitats internes d'assegurament de la qualitat. A més a més, tot i que la informació recollida a *Tendències Vi* i *Tendències III* no és directament comparable, es pot apreciar que, respecte de l'any 2003, hi ha un percentatge considerablement més elevat d'institucions d'educació superior que realitzen activitats clau per desenvolupar un sistema d'assegurament de la qualitat intern actiu.

**Programes d'avaluació interna**

Més d'un 95 % de les institucions d'educació superior enquestades afirma que duen a terme avaluacions internes dels seus programes, dels quals un 70 % ho fan regularment i un 24 %, només de tant en tant. Aquests percentatges representen una millora clara respecte dels resultats de *Tendències III*, on un 82 % dels enquestats van respondre que disposaven d'algun tipus de mecanisme intern per controlar la qualitat de l'ensenyament.

**TENDÈNCIES V**  
Avaluació interna regular dels programes





Quan s'analitzen a escala nacional, aquestes respostes revelen unes tendències sòlides, amb una acumulació de 12 països a la categoria on totes/gairebé totes les institucions duen a terme avaluacions regulars, i 11 països més on la gran majoria de les institucions duen a terme aquest tipus de processos. A l'altre extrem, no és sorprenent que alguns dels països on no hi ha avaluacions o només les apliquen una minoria de les institucions siguin països que encara no disposen d'un sistema d'assegurament de la qualitat operatiu.

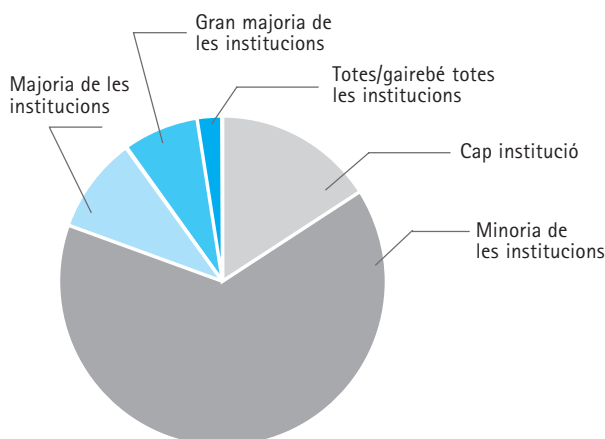
És possible que la manera de formular aquesta pregunta sigui confusa. Especialment, el concepte d'*avaluació interna* es pot confondre amb *autoavaluació*, com una fase preparatòria per a l'assegurament extern de la qualitat. Les institucions d'educació superior als països que han introduït recentment els nous programes de Bolonya, i on els mecanismes d'assegurament de la qualitat encara estan vinculats amb un procés d'acreditació extern, també podrien haver respost en aquest sentit. No obstant això, les respostes generals ofereixen una visió clara de l'abast de l'ús regular de mecanismes interns d'assegurament de la qualitat per als programes acadèmics d'arreu d'Europa.

### *Avaluació dels serveis per a l'aprenentatge dels estudiants*

Pel que fa a l'avaluació dels serveis per a l'aprenentatge dels estudiants, com les biblioteques, els serveis d'orientació o d'assessorament acadèmics, etc., les respostes són molt menys positives. Només un 43 % de les institucions d'educació superior enquestades han respost que avaluen regularment aquests serveis, i un 36 % ha afirmat que els avaluen de tant en tant. Un 20 % del total no avalua aquests serveis.

Aquestes xifres, tot i ser força baixes, són més positives que les obtingudes amb el qüestionari *Tendències III*, segons el qual un 26 % del total d'institucions enquestades va afirmar que disposaven de mecanismes interns per controlar la qualitat de les activitats fora de l'àmbit de l'ensenyament i la recerca.

### *TENDÈNCIES V* **Avaluació interna regular dels serveis per a l'aprenentatge dels estudiants**



---

Les variacions geogràfiques que s'aprecien a les respostes del qüestionari *Tendències V* són sorprenents. Només en un grup reduït de països la majoria de les institucions d'educació superior inclouen als seus procediments regulars d'assegurament de la qualitat serveis tan fonamentals com les biblioteques i les oficines d'orientació als estudiants. Aquestes xifres també són preocupants quan s'analitzen amb relació a l'oferta de serveis als estudiants (vegeu el Capítol 3), ja que un 85 % de les institucions afirma que ofereixen serveis d'orientació acadèmica, un percentatge que representa un increment notable respecte de l'any 2003. La majoria d'aquests serveis són tant nous que encara no s'han avaluat mai o bé no hi ha cap pla per avaluar-los de manera regular.

Hi ha una necessitat evident d'aplicar un plantejament més organitzat per millorar la qualitat d'aquests elements cabdals en l'entorn de l'ensenyament i l'aprenentatge. Si aquests serveis no reben l'atenció oportuna, és poc probable que es pugui aplicar una cultura eficaç de la qualitat a Europa.

### *Avaluació dels equips de recerca*

En l'àmbit de la recerca, poc menys de la meitat de les institucions d'educació superior afirma que avaluen regularment els seus equips de recerca, mentre que una quarta part ha respost que els avaluen de tant en tant, i un 25 % més, que no els avaluen. Tot i així, gairebé dues terceres parts de les institucions d'educació superior recullen informació quantitativa sistemàticament sobre totes les activitats de recerca, i una quarta part del total només sobre algunes activitats. Un cop més, aquestes xifres representen una millora respecte de les dades obtingudes amb el qüestionari *Tendències III* l'any 2003, segons el qual un 53 % de les institucions disposaven d'algun tipus de mecanisme intern per controlar la qualitat de la recerca.

### *Avaluació del personal docent individual*

Pel que fa a l'avaluació del personal docent individual, dues terceres parts de les institucions d'educació superior enquestades afirmen que disposen de procediments obligatoris, mentre que un 17 % aplica procediments voluntaris. Un 16 % més ha declarat que no disposa d'aquest tipus de procediments.

Tot i que aquestes tendències indiquen clarament que l'avaluació interna està augmentant, el repte principal sembla ser ampliar l'abast de les activitats d'assegurament de la qualitat a les institucions. Un dels reptes essencials continua sent expandir l'assegurament de la qualitat a l'oferta de serveis vitals als estudiants, especialment, als serveis d'orientació i assessorament, i, per tant, donar suport als estudiants que tinguin més necessitats.

## 4.2 L'APARICIÓ DE LA CULTURA DE LA QUALITAT

Un dels canvis importants en l'àmbit de l'assegurament de la qualitat, confirmat per aquests resultats sobre l'avaluació interna, ha estat la concentració de l'atenció en la cultura de la qualitat, essencial per a les institucions que intenten assolir l'excel·lència en els diversos



camp on actuen. Aquesta evolució ha anat acompanyada d'un canvi perceptible de vocabulari des de l'any 2002, tant per part de les agències d'assegurament de la qualitat com per part de les institucions d'educació superior, a mesura que el concepte de cultura de la qualitat s'ha anat assimilant. L'increment de la importància d'aquest concepte es pot atribuir, principalment, al projecte sobre la cultura de la qualitat de l'EUA, que es va dur a terme entre el 2002 i el 2006 i va implicar 134 institucions d'educació superior agrupades en 18 xarxes. La tasca d'aquest projecte es pot considerar una resposta tangible a la crida dels ministres reunits a Praga l'any 2001 per col·laborar i difondre la millor pràctica entre les institucions d'educació superior.

Les visites de camp a les institucions han donat una quantitat d'informació suplementària considerable per confirmar les dades obtingudes amb el qüestionari i avaluar el desenvolupament de la cultura de la qualitat. A totes les institucions visitades s'ha observat un augment significatiu de l'èmfasi que actualment es dedica als mecanismes interns d'assegurament de la qualitat. Aquest fenomen representa un canvi important, sobretot perquè s'està produint en un ventall molt variat d'institucions i de països.

Aquests mecanismes interns comporten un ús més freqüent de la informació proporcionada pels estudiants i els graduats, a més d'un ús cada cop més sofisticat de les plataformes d'informació, que proporcionen dades internes comparatives sobre el rendiment dels estudiants i del personal, basades en una gran varietat de criteris relacionats amb l'efectivitat i l'eficàcia de l'ensenyament, l'aprenentatge, la recerca i d'altres activitats.

Moltes institucions han aprofitat l'oportunitat que representa el procés de Bolonya i les diverses reformes estructurals per introduir sistemes nous de gestió de la informació, gestió del rendiment i assignació de recursos. El sistema de suport administratiu necessari per a l'ECTS, la modularització i el suplement al diploma també proporciona informació rellevant i actual que pot fomentar el desenvolupament d'un procés intern anticipatori d'assegurament de la qualitat. Un cop aquests canvis administratius siguin totalment operatius, podran proporcionar beneficis de gran abast per a la gestió estratègica i les operacions quotidianes de la institució.

Una altra de les observacions rellevants de les visites de camp és que els estudiants cada cop estan més presents en els processos d'assegurament de la qualitat de les institucions. En molts casos, això es deu directament al procés de Bolonya i a la introducció de les noves estructures de titulacions, els nous programes acadèmics i, de fet, els nous conceptes d'assegurament de la qualitat. L'increment de la *presència* dels estudiants a tots els nivells de les institucions i, especialment, mitjançant mecanismes d'intercanvi d'informació sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, estimula, al seu torn, un coneixement més ampli dels temes relacionats amb l'assegurament de la qualitat entre el personal. Els equips de recerca de l'EUA han observat en diverses ocasions que aquest augment de la participació dels estudiants està fomentant l'assegurament de la qualitat a les institucions pertinents. En una ocasió, la introducció de les matrícules per a estudiants es va considerar un impuls nou per a l'assegurament de la qualitat. A les institucions amb més experiència sobre l'assegurament intern de la qualitat i als sistemes d'assegurament de la qualitat externs més madurs, es donen per garantits uns nivells elevats de participació dels estudiants, que es consideren beneficiosos tant per als estudiants com per als responsables de les institucions.

---

Les visites de camp també han permès obtenir dades que demostren l'augment de la participació d'experts externs en diversos aspectes de l'assegurament de la qualitat a molts tipus d'activitats acadèmiques. Entre aquests experts s'inclou personal expert d'altres universitats del mateix país o de l'estranger. Moltes de les activitats observades són activitats informals, com reunions de grups d'experts que proporcionen assessorament sobre la reforma curricular i els nous tipus d'aprenentatge. Les xarxes acadèmiques, tant nacionals com europees, tenen un paper important en aquestes activitats. D'altres exemples més formals inclouen la participació d'experts internacionals als processos d'avaluació externs. La importància creixent que les institucions atorguen a la internacionalització (vegeu el Capítol 2) ha comportat, en alguns casos, l'ús deliberat d'experts internacionals per al procés d'assegurament de la qualitat.

### 4.3 AUTONOMIA

L'any 2003, quan es va preguntar a les institucions si el marc legal reforçava o minava el procés de presa de decisions autònom de les institucions als seus països, poc més d'un 50 % dels enquestats va respondre que el marc reforçava o reforçava considerablement aquesta autonomia, mentre que el 40 % va declarar que el marc reforçava i minava l'autonomia de diverses maneres al mateix temps. Dos anys més tard, durant les visites de camp de l'informe *Tendències IV*, va quedar palès que «les institucions amb una perspectiva més sistemàtica de la qualitat són les que es beneficien d'una autonomia institucional més àmplia. En canvi, les institucions amb un grau més baix d'autonomia encara no han començat a desenvolupar una perspectiva sistemàtica de la qualitat» (*Tendències IV*, pàg. 32).

La informació recollida a *Tendències V* mostra que més de tres quartes parts de les institucions enquestades afirmen que la seva institució disposa d'autonomia suficient per prendre decisions i gestionar els seus assumptes per beneficiar els estudiants i la societat. Tot i que aquest tema s'ha d'estudiar amb més profunditat, com a indicació preliminar es pot afirmar que les moltes reformes legislatives i de procediment que s'han produït a la majoria de sistemes d'educació superior europeus estan donant més autonomia a les institucions. Evidentment, encara hi ha dificultats, especialment, en l'àmbit del finançament, però la direcció és la correcta, ja que dóna suport a l'impuls general a través del procés de Bolonya per garantir un grau d'autonomia més elevat per a les institucions i, per tant, les anima a ser més sensibles i responsables.

Tot i així, en alguns casos s'han detectat problemes importants a l'hora d'intentar combinar la necessitat d'un sistema d'assegurament de la qualitat intern innovador i amb vista al futur amb un procediment d'acreditació estandarditzat. Els equips de recerca de l'EUA han observat diverses vegades que alguns processos d'acreditació representen un destorb per a la innovació i les reformes curriculars ja que, per exemple, impedeixen la creació de programes interdisciplinaris i l'experimentació als nous programes que han sorgit del procés de Bolonya. Als països on el sistema d'acreditació nacional s'aplica als programes i no a les institucions, les noves estratègies i procediments de millora de la qualitat de les institucions solen desencadenar tensions. A més, en alguns casos, els objectius d'acreditació no es corresponen amb els objectius de Bolonya.



D'altra banda, s'ha detectat un altre problema freqüent relacionat amb els procediments d'acreditació i la introducció dels nous programes de Bolonya. A causa dels diversos programes nous en preparació i de la capacitat limitada de molts dels organismes d'acreditació, les institucions d'educació superior han de suportar períodes d'espera considerables abans que un programa pugui superar els procediments d'acreditació i, posteriorment, ser inclòs a l'oferta per als estudiants. Tot i que es tracta d'un problema bàsicament logístic, ha comportat dificultats importants a diverses institucions d'educació superior, tant al primer com al segon cicle, i deixa palesos alguns dels inconvenients d'aquests procediments d'acreditació *ex-ante*.

Durant les visites de camp, també s'ha detectat la influència dels procediments externs d'assegurament de la qualitat en altres àmbits. Per exemple, als països on hi ha una agència d'assegurament de la qualitat amb un plantejament nou enfocat a avaluar la qualitat mitjançant auditories, les institucions concentren molta més atenció en els seus processos interns per preparar-se per a l'auditoria externa. En alguns d'aquests casos també es produeixen els mateixos problemes logístics, i algunes institucions se senten frustrades per haver d'esperar diversos anys abans que no es duguin a terme aquest tipus d'auditories. La diferència en aquests casos és que, mentrestant, la institució pot introduir els programes i fer-se'n totalment responsable i, més endavant, sotmetre's al procés d'auditoria que examinarà si la institució d'educació superior està emprant els mecanismes interns d'assegurament de la qualitat més adequats per garantir la qualitat dels programes que ofereix.

Un dels resultats dels diversos canvis en l'àmbit de l'assegurament intern i extern de la qualitat és l'aparició d'un col·lectiu, cada cop més nombrós, vinculat a l'assegurament de la qualitat a les institucions d'educació superior, a més de la creació de xarxes de professionals habilitats a tot Europa. En relació amb aquest fenomen, i gràcies a l'impuls d'aquestes xarxes emergents i del canvi d'objectius dels sistemes d'assegurament de la qualitat nacionals, les institucions d'educació superior cada cop són més conscients de la necessitat d'aplicar polítiques i pràctiques internes d'assegurament de la qualitat. Així doncs, actualment, es pot afirmar que la relació entre la responsabilitat de les institucions i l'autonomia, d'una banda, i la necessitat de disposar de mecanismes d'assegurament de la qualitat fiables i transparents, de l'altra, és una relació coneguda i consolidada. La tendència indica que, a mesura que les institucions adquireixin més responsabilitats, els procediments externs per a l'assegurament de la qualitat seran cada cop menys intrusius. Aquest canvi queda palès als diversos sistemes madurs d'assegurament de la qualitat que s'han allunyat d'un sistema d'acreditació de programes i l'han substituït per l'avaluació o l'auditoria de les institucions.

Aquest nou consens a la comunitat d'educació superior, que agrupa les agències, les institucions i els estudiants entorn objectius i metodologies generals per a l'assegurament de la qualitat, s'ha produït al mateix temps que els sistemes nacionals i regionals d'assegurament de la qualitat augmenten i es desenvolupen a tot Europa. Aquesta expansió i aquest canvi, juntament amb l'increment del reconeixement, a les mateixes institucions d'educació superior, dels beneficis i els reptes que comporten unes activitats efectives d'assegurament i millora de la qualitat, han preparat el terreny per assolir una perspectiva considerablement més constructiva de l'assegurament de la qualitat en general.

---

### Conclusions principals

- *El progrés aconseguit en el desenvolupament de la cultura de la qualitat interna i la millora de la relació amb les agències d'assegurament de la qualitat externes és encoratjador.*
- *Els serveis bàsics de suport als estudiants solen passar per alt els processos d'assegurament de la qualitat, tant interns com externs.*
- *Moltes institucions i agències només tenen en compte les dimensions local i nacional de l'assegurament i la millora de la qualitat. És fonamental ampliar la comunicació sobre els desenvolupaments en l'àmbit de l'assegurament de la qualitat arreu d'Europa.*

### Qüestió clau

- Molts sistemes d'educació superior troben obstacles que els impedeixen aplicar les reformes del procés de Bolonya (i, per tant, oferir uns millors serveis als estudiants i a la societat) quan s'han d'enfrontar a uns sistemes nacionals d'assegurament de la qualitat costosos, que no ofereixen cap mostra d'una millora general de la qualitat i que ofeguen la capacitat de les institucions per respondre de manera creativa a les demandes de la societat europea del coneixement, en procés d'evolució.

# 5. APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA I AMPLIACIÓ DE L'ACCÉS



EL PROCÉS DE BOLONYA  
EN EL CONTEXT DE L'APRENTATGE  
AL LLARG DE LA VIDA



## INTRODUCCIÓ

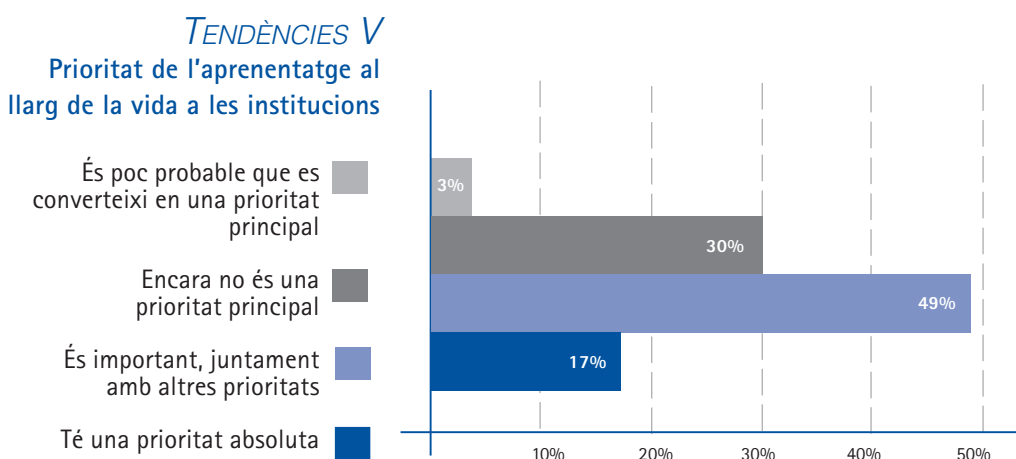
L'aprenentatge al llarg de la vida permet reconsiderar els plantejaments de l'educació superior i ofereix l'oportunitat a les institucions d'establir relacions amb altres centres educatius formals i informals i amb la resta de la societat. Tot i així, el terme *aprenentatge al llarg de la vida* pot ser la font de malentesos conceptuals, ja que s'empra de manera confusa per fer referència tant a l'educació i la formació continuades per als graduats qualificats com a l'educació inicial per als grups desfavorits, sovint mitjançant cursos d'educació superior a temps parcial. Tot i que, a principis d'aquesta dècada, es creia que l'aprenentatge al llarg de la vida seria fonamental per als processos de reforma de les institucions, aquest fenomen no s'ha produït, i els temes relacionats amb la reforma estructural han tingut molt més pes que aquests reptes. Així doncs, l'aprenentatge al llarg de la vida s'ha desenvolupat més aviat a la perifèria de l'estratègia institucional, en lloc de convertir-se en un element impulsor de la reforma.

Tot i així, els imperatius econòmics estan tornant a col·locar el programa al punt de mira en un moment en què els debats de política nacional i europea se centren en el desenvolupament d'una força de treball més efectiva per a la societat del coneixement. D'altra banda, és evident que l'evolució de la demografia europea (l'envelliment de la societat, la disminució de les generacions més joves de població i l'increment dràstic del percentatge de noies a la comunitat estudiantil) tindrà un impacte considerable en aquest aspecte. En alguns països, les institucions podrien tancar o agrupar-se, però s'espera que moltes diversifiquin la seva oferta educativa i se centrin en diferents perfils d'estudiants.

El programa de l'aprenentatge al llarg de la vida representa un repte per a les institucions, que hauran de reorientar l'oferta per permetre que un conjunt més ampli de persones puguin desenvolupar el seu potencial. Ampliar l'accés, per tant, és un element central del programa de l'aprenentatge al llarg de la vida. Per aquest motiu, aquests temes s'han considerat centrals al projecte *Tendències V*, amb l'objectiu d'esbrinar fins a quin punt el nou objectiu polític representa la realitat de les institucions. Tot i així, les dades que proporcionen les preguntes incloses al qüestionari *Tendències V* no es poden comparar directament amb la informació recollida l'any 2003. En aquell moment, l'atenció se centrava en el desenvolupament estratègic de l'aprenentatge al llarg de la vida, mentre que *Tendències V* es concentra en l'activitat que persegueixen les institucions i en l'utilitat o els instruments com els marcs de qualificacions en aquest context.

## 5.1 LA PRIORITAT DE L'APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA A LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ SUPERIOR EUROPEES

Les respostes obtingudes amb el qüestionari *Tendències V* indiquen que l'aprenentatge al llarg de la vida forma part del panorama educatiu de la majoria d'institucions d'educació superior. El qüestionari estudia el grau de prioritats que atorguen les institucions d'educació superior europees a l'aprenentatge al llarg de la vida. Les respostes obtingudes assenyalen que dues terceres parts de les institucions (66 %) donen molta prioritats a aquesta qüestió o bé creuen que és important, juntament amb altres prioritats. Tot i així, només un 17 % ha declarat que l'aprenentatge al llarg de la vida té una prioritats absoluta per a la seva institució.



Només a cinc països (Croàcia, Geòrgia, Grècia, Itàlia, i Sèrbia i Montenegro) més d'un 50 % de les universitats enquestades han respost que encara no és una prioritats però que ho serà en el futur. Els països on més d'un 30 % de les institucions enquestades han respost que té una prioritats absoluta són Àustria, Dinamarca, Irlanda i Rússia. És interessant observar que no hi ha cap diferència notable entre els percentatges de les universitats i d'altres institucions d'educació superior, com tampoc no s'observen grans diferències si la mostra es divideix segons com defineixen les institucions les seves comunitats, és a dir, en regionals, nacionals, europees o internacionals.



Tot i que aquests resultats no es poden comparar directament amb els resultats de *Tendències III*, pot ser interessant observar que, l'any 2003, un 35 % de les institucions van indicar que no havien desenvolupat una estratègia general per a l'aprenentatge al llarg de la vida, i un 31 % es trobava a la fase inicial de desenvolupament. Per tant, l'any 2003, un 66 % de les institucions enquestades estaven implicades en debats sobre les estratègies per a l'aprenentatge al llarg de la vida, mentre que, en l'actualitat, exactament el mateix percentatge d'institucions considera que l'aprenentatge al llarg de la vida té una prioritat molt alta o absoluta.

Malgrat que aquestes estadístiques suggereixen que, en el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida, hi ha una coherència extraordinària, ni els qüestionaris ni les visites de camp no proporcionen gaires evidències de l'existència de debats nacionals exhaustius sobre les estratègies per a l'aprenentatge al llarg de la vida. De fet, cap de les institucions no ha esmentat que hagi participat en un procés de consulta per al desenvolupament d'una estratègia nacional, malgrat que a l'informe *Tendències III* s'havia observat que «la majoria de països tenen la intenció o es troben en el procés de desenvolupar una estratègia per a l'aprenentatge al llarg de la vida. Aquestes polítiques ja existeixen a una tercera part dels països adherits al procés de Bolonya, concretament a Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, França, Islàndia, Irlanda, els Països Baixos, Noruega, Polònia, Eslovàquia, Suècia i el Regne Unit.

Les conferències de rectors nacionals que han participat a l'estudi de *Tendències V* també suggereixen que, a les institucions d'educació superior, l'aprenentatge al llarg de la vida encara no es considera un marc general per a l'educació des d'una perspectiva que abraci tota la vida dels estudiants. Per tant, sembla ser que, tot i que la retòrica sobre l'aprenentatge al llarg de la vida ha estat una característica constant del debat polític durant tot el procés de Bolonya, encara no s'ha procedit a actuar.

## 5.2 PRÀCTIQUES DE L'APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA A LES INSTITUCIONS D'EDUCACIÓ SUPERIOR EUROPEES

Els informes realitzats amb diverses mostres d'institucions europees recalquen la manca de coherència pel que fa al coneixement i l'aplicació de l'aprenentatge al llarg de la vida. Tot i així, hi ha diverses institucions que indiquen que és un àmbit educatiu que està creixent, que rep finançament de fonts diversificades que es poden convertir en dominants, i que ofereix grans possibilitats per a la cooperació i el desenvolupament regionals. Les parts interessades regionals inclouen des d'altres institucions d'educació superior fins a petites i mitjanes empreses locals o regionals i ocupadors públics que, mitjançant l'aprenentatge al llarg de la vida, poden posar al dia el seu personal i servir de base per impulsar altres programes a jornada completa.

Els equips investigadors han observat diversos exemples de com l'oferta de cursos especialitzats ha millorat la cooperació entre les institucions d'educació superior i la indústria local o regional, sovint, com a resultat d'una associació amb l'oficina d'innovació de la universitat. Un exemple d'aquest fenomen és el de Romania, on els Fons Estructurals de la CE han finançat els cursos d'actualització professional dels funcionaris a la universitat en cooperació amb les autoritats públiques.

---

Tot i que no s'ha visitat cap institució que defineixi els seus objectius des de la perspectiva exhaustiva de l'aprenentatge al llarg de la vida, les visites de camp han revelat que la oferta de les universitats inclou diversos programes d'educació no formal o informal, a més de cursos d'educació professional. La definició d'ofertes i pràctiques educatives varia segons el país i inclou educació per a:

- Estudiants madurs a jornada completa.
- Educació adulta liberal.
- Titulacions a temps parcial.
- Diplomes per a treballadors (per a estudiants amb experiència professional).
- Desenvolupament professional continuat i cursos de formació.
- Desenvolupament del personal.
- Cursos d'accés obert.
- Desenvolupament regional mitjançant l'aprenentatge obert i a distància, i xarxes d'associacions i col·laboracions amb parts locals interessades.

També s'han detectat una gran varietat de pràctiques innovadores a diverses institucions. En algunes universitats s'empra el terme *junior* per definir els cursos que s'ofereixen per preparar i motivar els joves perquè s'interessin per l'educació superior. Algunes institucions es dirigeixen a escoles secundàries concretes per tal d'atraure els millors estudiants a través d'aquest tipus d'activitats de divulgació. No obstant això, durant el curs de les visites de camp no s'han trobat exemples de cursos d'accés dirigits especialment a estudiants socialment desfavorits.

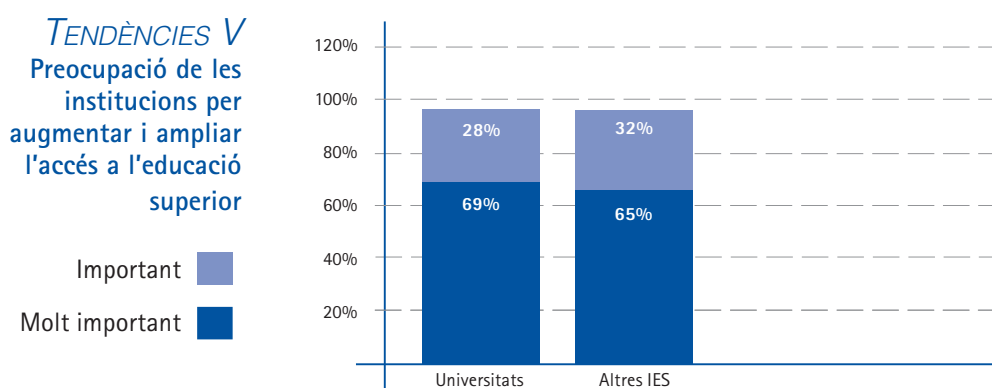
A l'altre extrem, els cursos universitaris anomenats *senior* també il·lustren la diversificació de l'oferta educativa. Molts d'aquests cursos estan enfocats a la millora personal i van dirigits, principalment, a persones de més de 55 anys d'edat o a la població jubilada. Aquests cursos universitaris s'han localitzat a diversos països, tot i que amb estructures diferents. A Portugal, els Estudis universitaris per a persones grans (que va començar a funcionar l'any 2006) estan orientats als graduats de més de 55 anys d'edat i, d'acord amb la descripció dels cursos, proporcionen: «una oportunitat per reavaluar els coneixements adquirits tant amb la teoria com amb la pràctica professional. Tot i que l'objectiu d'aquest tipus de cursos és clarament una de les tasques tradicionals de la universitat, és a dir, el servei a la comunitat, també es pot contemplar com a part de les activitats d'ensenyament i recerca, ja que el programa pretén desenvolupar una actitud d'autoqüestionament i recerca en els estudiants».

Els estudiants a temps parcial o els qui cursen estudis a través de la universitat oberta també tenen un paper cada cop més important a moltes universitats europees. Aquests grups no s'han de confondre amb l'elevat nombre d'estudiants matriculats a jornada completa que, en realitat, només estudien a temps parcial (vegeu el Capítol 3). En alguns països, aquest perfil d'estudiant es considera una possibilitat important de diversificar l'accés i el finançament de les institucions, ja que, normalment, les despeses del programa d'estudis corren a càrrec dels mateixos estudiants o dels ocupadors, si més no, parcialment. Al Regne Unit, per exemple, un 40 % del total d'estudiants són estudiants a temps parcial i, segons un informe elaborat per Brian Ramsden per a Universities UK –un organisme independent que representa els rectors de totes les universitats britàniques–, actualment, el govern del Regne Unit està considerant algunes mesures per finançar els estudis d'aquest tipus d'estudiants.



### 5.3 APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA, AMPLIACIÓ DE L'ACCÉS I DIMENSIÓ SOCIAL

Les dades obtingudes amb l'informe *Tendències V* mostren que un 97 % de totes les institucions d'educació superior europees creuen que ampliar la participació és important o molt important, amb ben poques diferències d'opinió entre les universitats i les altres institucions d'educació superior. De fet, si la mostra es divideix entre universitats i d'altres institucions d'educació superior, s'observa que un 69 % de les universitats creuen que és molt important augmentar i ampliar l'accés a l'educació superior, mentre que la xifra corresponent a les altres institucions d'educació superior és d'un 65 %.



Curiosament, tot i que un 97 % de les institucions d'educació superior europees donen suport a l'ampliació de la participació, només un 17 % de les institucions creuen que els estudiants en una situació socioeconòmicament desafavorida tindran més oportunitats d'accés a l'educació superior en el futur, mentre que un 69 % pensen que les oportunitats milloraran una mica o es mantindran més o menys al mateix nivell.

Aquesta manca d'optimisme per millorar l'accés dels estudiants desafavorits encara pot ser més difícil d'entendre si s'observen els resultats que indiquen que les institucions tendeixen a creure que el nivell d'autonomia està augmentant. Una explicació possible podria ser que l'accés a l'educació superior només rep la influència parcial de les institucions, i, en gran part, depèn de la política governamental i del sistema educatiu anterior. Potser aquesta raó també explica que, davant la pregunta específica sobre la necessitat d'emprendre accions a la seva institució, més d'un 50 % dels enquestats responen que la seva institució ja està duent a terme accions suficients per millorar l'accés dels estudiants desafavorits socioeconòmicament. Mentrestant, un 40 % del total de les institucions d'educació superior enquestades consideren que les accions empreses per la seva institució són insuficients.

Dividint els resultats segons el país, només a Bulgària, Croàcia, Xipre, Estònia, Geòrgia, Grècia, Irlanda, Macedònia, Polònia, Romania i el Regne Unit, més d'un 25 % de les institucions enquestades creuen que les oportunitats d'accés per als estudiants en una situació socioeconòmicament desafavorida milloraran. A Finlàndia, Hongria, els Països Baixos, Eslovàquia, Eslovènia, Suïssa i Ucraïna més d'un 50 % de les institucions pensen que les possibilitats es

---

mantindran al mateix nivell, i a Croàcia, Alemanya i Rússia més d'un 20 % de les institucions consideren que les oportunitats disminuiran. A Alemanya, on les institucions són, aparentment, les més pessimistes de tot Europa, un 35 % de la mostra creu que, en el futur, les oportunitats per als estudiants desfavorits minvaran.

Pel que fa a la pregunta sobre la necessitat de les institucions d'educació superior d'emprendre més accions per millorar l'accés, més d'un 60 % dels enquestats a Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, Hongria, Irlanda, Malta, els Països Baixos, Noruega, Eslovènia, Suïssa, Rússia i el Regne Unit consideren que ja s'estan duent a terme accions suficients. D'altra banda, a Bulgària, Croàcia, Estònia, Letònia, Macedònia i Espanya, un 60 % o més dels enquestats creuen que l'accés dels estudiants desfavorits a la seva institució podria millorar, mentre que, a Bòsnia i Hercegovina, Geòrgia, Alemanya, Islàndia, Lituània i Ucraïna, més d'un 20 % de les institucions creuen que aquesta qüestió no forma part de les seves responsabilitats.

Així doncs, l'informe no ha trobat cap consistència entre el consens aclaparador (97 %) sobre la importància d'ampliar l'accés i la manca de confiança de les institucions europees en les seves pròpies possibilitats de contribuir a ampliar l'accés.

Les visites de camp tendeixen a confirmar la impressió que ampliar la diversitat del perfil dels estudiants no sol ser una preocupació cabdal per a les institucions. Al contrari, hi ha molt pocs incentius, o gairebé cap, per actuar per ampliar la participació, mentre que el futur finançament sembla dependre cada cop més de la *qualitat acadèmica demostrable* de cada institució. En aquest panorama, moltes institucions intenten atreure els millors estudiants possibles per millorar la seva competitivitat en lloc de dedicar esforços conscients a ampliar la diversitat de la població estudiantil.

El programa social de l'aprenentatge al llarg de la vida és una qüestió complexa i no només implica l'ampliació de l'accés, sinó que també inclou la diversificació de l'oferta educativa i el finançament de més oportunitats amb l'objectiu d'augmentar l'ocupabilitat. Les visites de camp han demostrat que s'està produint un debat sobre la relació entre la qualitat i la diversificació, i moltes institucions consideren que diversificar la població estudiantil pot significar reduir la qualitat. La prevalença d'aquesta percepció a la comunitat acadèmica europea suggereix la necessitat urgent de dur a terme un debat seriós i ampli sobre aquests temes.

Tot i que la qualitat de l'educació cada cop està més vinculada a la capacitat de les institucions per respondre a les diverses necessitats dels ciutadans, les percepcions de la qualitat i el conseqüent comportament de les institucions mereixen una atenció especial. Si ampliar la participació ha de ser un dels objectius de les institucions d'educació superior, caldrà actuar en diversos àmbits, com les estructures professionals, per tal que, a les carreres acadèmiques, no només es recompensi l'excel·lència de la recerca, sinó que també es valori l'excel·lència de l'ensenyament i l'èxit dels estudiants. A molts països i a moltes institucions, aquests debats encara no han començat i, si no es comencen a produir, serà difícil que les persones i les institucions modifiquin el seu comportament.

L'informe *Tendències V* mostra que encara hi ha molta feina a fer per complir aquest programa, que està estretament relacionat amb les polítiques nacionals, la cultura i les actituds envers la



retenció i l'ocupabilitat dels estudiants. Durant les visites de camp no s'ha observat que l'ampliació de la participació mitjançant programes no formals o informals sigui un aspecte rellevant, tot i que tant l'augment com l'ampliació de la participació a l'educació superior són elements clau per a la creació d'una societat del coneixement europea. Encara cal avançar molt per poder oferir als ciutadans un accés a oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida.

#### 5.4 L'APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA I EL MARC DE QUALIFICACIONS PER A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

Els marcs de qualificacions de *nou estil* són instruments dissenyats per aportar transparència a les qualificacions i fer els itineraris d'aprenentatge més flexibles. S'estructuren a partir dels instruments de Bolonya per crear l'Espai europeu d'educació superior, inclosos l'ECTS i el suplement al diploma. Però els resultats de l'informe *Tendències V* i els informes de les conferències de rectors mostren que, fins ara, els marcs nacionals de qualificacions només s'han adoptat i aplicat a un nombre molt reduït de països i, fins i tot en aquests casos excepcionals, moltes institucions i ciutadans no són conscients de la seva existència.

En aquests moments, només hi ha marcs nacionals de qualificacions operatius a Dinamarca, Irlanda i el Regne Unit, tot i que diversos països més ja han adoptat la legislació però encara no han començat a aplicar-la. La conclusió més important de l'estudi és que, actualment, les institucions o bé desconeixen aquest instrument o bé en tenen una idea confosa. Les institucions d'educació superior europees no tenen un concepte clar dels marcs nacionals de qualificacions i, de fet, moltes institucions ni tan sols saben si el seu país disposa d'un marc de qualificacions.

L'explicació de part d'aquesta confusió pot ser el fet que la majoria de països europeus disposin d'algun tipus de sistema de classificació de les qualificacions, tot i que són sistemes que s'han emprat com a barrera entre els diversos nivells o tipus d'aprenentatge. Per tant, les institucions poden considerar que hi ha un marc de qualificacions operatiu si el seu país compta amb un sistema que especifica que una persona ha de completar un nivell per tal d'accedir al següent nivell: de la primària a la secundària i de la secundària a la terciària. Aquests sistemes existents es poden confondre amb els marcs nacionals de qualificacions, tot i que l'objectiu dels nous tipus de marcs de qualificacions és superar barreres i no fomentar-les.

Només les institucions irlandeses semblen tenir clar el concepte de marc nacional de qualificacions, ja que cap de les institucions enquestades en aquest país no ha respost que no hi ha un marc nacional de qualificacions, i un 56 % creu que aquest instrument és útil per desenvolupar l'aprenentatge al llarg de la vida. És evident que, abans que el marc irlandès entrés en vigor, l'any 2003, es van dur a terme activitats de consulta i comunicació exhaustives amb totes les parts interessades, incloses les institucions d'educació superior. Per tant, sembla ser que la clau per implantar satisfactòriament un marc de qualificacions és establir un diàleg ampli entre la societat, garantint que tots els beneficiaris potencials participen en el procés de desenvolupament. A més, també cal esmentar explícitament els objectius polítics que es pretenen assolir ampliant la flexibilitat dels itineraris d'aprenentatge a diversos sectors educatius.

---

## 5.5 APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA I RECONeixEMENT DE L'APRENTATGE PREVI

Tot i que la gran majoria d'institucions europees considera positiu el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida, l'aplicació d'aquest concepte és extremadament complexa. Les institucions que estan reformulant els seus currículums tradicionals per adaptar-los a les necessitats actuals han de reconèixer que l'aprenentatge es produeix en molts contextos i admetre les implicacions que això comporta a l'hora de crear els programes d'estudi, tant pel que fa a l'estructura, com la forma i l'avaluació. Cal fomentar els itineraris d'aprenentatge flexibles i l'acreditació dels llocs de treball, l'aprenentatge mixt, la formació interna de l'empresa, l'educació a distància, l'aprenentatge virtual i l'aprenentatge mitjançant programes professionals, que s'han d'integrar formalment a l'oferta principal d'estudis d'educació superior.

Fins ara, aquestes qüestions només s'han inclòs de manera marginal al desenvolupament estratègic de les institucions. Però la introducció d'itineraris d'aprenentatge flexibles és cabdal per a l'Espai europeu d'educació superior i, combinant els diferents instruments creats pel procés de Bolonya, es pot assolir el potencial necessari per fomentar la innovació i la transformació de l'educació superior. Si s'apliquen amb flexibilitat, aquests instruments poden millorar l'oferta d'educació i posar-la a l'abast d'una població més diversa, però és essencial que es desenvolupin i s'apliquen d'una manera simple, i que s'actuï per garantir que totes les parts interessades els coneixen. Com destaca Stephen Adam a la seva introducció al seminari del procés de Bolonya sobre el reconeixement, que s'ha organitzat a Riga, l'any 2007:

*«Quan s'aplegui el desenvolupament dels marcs de qualificacions, els cicles, els resultats d'aprenentatge, l'assegurament de la qualitat, els crèdits, el reconeixement i l'aprenentatge al llarg de la vida sorgirà alguna cosa nova i poderosa. L'Espai europeu d'educació superior proporcionarà unes oportunitats immenses als països i les institucions sempre que apliquin tots els canvis inherents a la nova arquitectura per a l'educació superior que s'està desenvolupant... Tot i així, cal recordar que, per a la majoria de països, la difícil tasca d'elaborar i aplicar marcs de qualificacions i resultats d'aprenentatge només està començant».*

Entre els instruments per donar suport a la flexibilitat, la transparència, la mobilitat i la qualitat acadèmica hi ha un ventall d'eines i processos per reconèixer l'aprenentatge previ, inclosos l'acreditació de l'aprenentatge previ, l'acreditació de l'aprenentatge certificat previ, l'acreditació de l'aprenentatge experiencial previ i l'aprenentatge a l'entorn laboral. En el futur, aquests instruments es combinaran amb l'ECTS per expressar els resultats d'aprenentatge previ fent servir crèdits i, a més, es relacionaran amb els diversos nivells de marcs de qualificacions. No obstant això, actualment aquests processos només es troben a la fase preliminar del seu desenvolupament, i les institucions s'han de fer responsables per garantir que evolucionen positivament. Cal parar una atenció especial a no desenvolupar sistemes massa complicats, que requereixin molt de temps, creïn molta burocràcia o siguin molt costosos, que podrien dissuadir els acadèmics i els ciutadans a l'hora de cercar el reconeixement de les seves capacitats i habilitats.

L'estudi *Tendències V*, les visites de camp i les reunions de grup demostren que les universitats europees estan col·laborant amb un ventall més ampli d'aspectes relacionats amb l'educació



superior i l'aprenentatge al llarg de la vida que del que se sol reconèixer. Entorn de cadascuna de les universitats hi ha un nombre cada cop més elevat de processos i demandes i, per tant, cal esforçar-se per connectar els diversos processos que, tot i semblar impulsats per diferents forces, depenen en tot moment del bon funcionament de les institucions per ser coherents i comprensibles.

### *Conclusions principals*

- *Actualment, el diàleg sobre l'oferta d'aprenentatge al llarg de la vida amb els ocupadors i les altres parts interessades de la societat és inexistent.*
- *Cal reconèixer l'excel·lència en totes les missions de l'educació superior, ja que les institucions necessiten més incentius per respondre als reptes que suposa ampliar la seva oferta educativa a estudiants no convencionals.*
- *Actualment, per a la majoria de sistemes, els marcs nacionals de qualificacions són una aspiració més que no pas un instrument real. Perquè siguin efectius, s'hauran de dissenyar de manera coherent i incloure una àmplia consulta amb la societat i la implicació sòlida de les institucions d'educació superior.*

### **Qüestió clau**

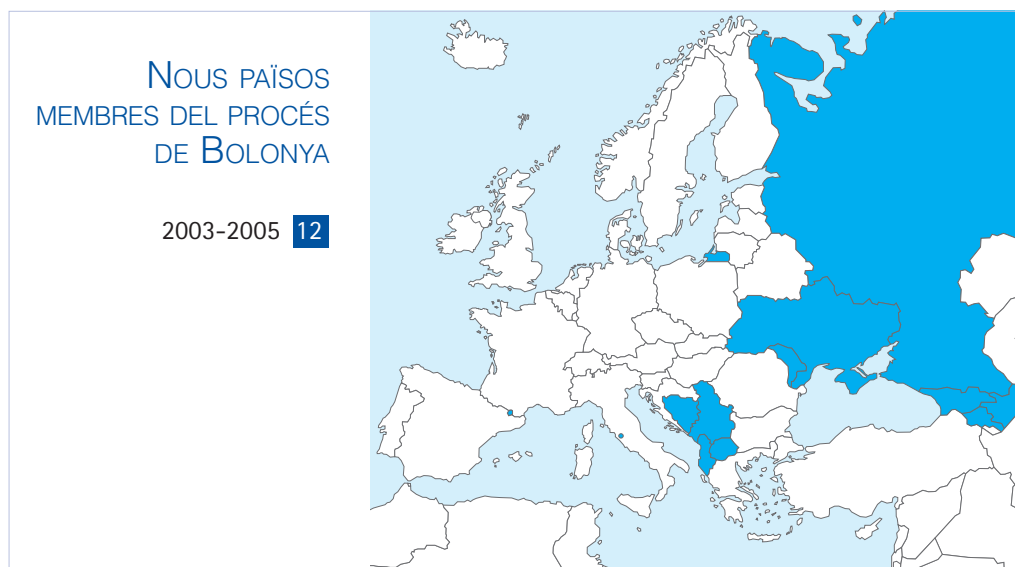
- Les institucions que es troben en el procés de reformular els seus currículums tradicionals han d'atorgar una prioritat més alta a l'aprenentatge al llarg de la vida, i considerar aquest programa com un element central del desenvolupament estratègic de la institució.



# 6. APLICACIÓ DE LA REFORMA DE BOLONYA ALS NOUS PAÏSOS MEMBRES



## INTRODUCCIÓ



Des de l'any 2003, els membres del procés de Bolonya han augmentat fins a 46 països, un increment que ha canviat dràsticament la concepció de l'Espai europeu d'educació superior. Aquests nous països inclouen Albània, Andorra, Bòsnia i Hercegovina, la Santa Seu, Rússia, Sèrbia i Montenegro, i l'Antiga República Iugoslava de Macedònia, que es van afegir al procés durant la conferència ministerial de Berlín, l'any 2003, i Armènia, Azerbaidjan, Geòrgia, Moldàvia i Ucraïna, els últims països que, l'any 2005, van entrar a formar part del procés de Bolonya.

L'àmbit de la informació recollida mitjançant el qüestionari *Tendències V* també s'ha ampliat considerablement en comparació amb l'informe *Tendències III*, especialment, gràcies a les respostes de les institucions d'aquests nous països membres. Tot i així, realitzar una anàlisi comparativa de l'evolució de la situació durant el període de temps entre tots dos estudis no seria factible, ja que molt poques de les institucions d'alguns d'aquests països van participar al qüestionari *Tendències III*.

Per aquest motiu s'ha considerat molt important estudiar la situació de, com a mínim, alguns d'aquests nous membres del procés de Bolonya realitzant anàlisis més enllà del qüestionari *Tendències V*, i fent servir altres mètodes per esbrinar quins canvis s'han produït. Per tant, l'EUA ha aprofitat l'oportunitat per dur a terme més investigacions qualitatives, inclosa una reunió de grup amb universitats de l'Europa sud-oriental realitzada els dies 2 i 3 de març del 2006 a Viena, en una conferència sobre l'educació superior a Europa sud-oriental durant la presidència austríaca de la Unió Europea. A més, els investigadors de *Tendències* van participar en una conferència sobre l'educació superior russa organitzada pel Consell d'Europa a Moscou el mes maig del 2006, i on van poder obtenir més informació sobre els canvis produïts a la Federació Russa. D'altra part, el desembre del 2006, l'EUA va organitzar una reunió sobre el procés de Bolonya per a les universitats georgianes a la Universitat Estatal de Tbilisi on van participar nombrosos assistents i que va proporcionar l'oportunitat d'estudiar l'evolució dels canvis que tenen lloc a Geòrgia.

---

El primer punt a destacar, i potser el més obvi, és que hi ha tanta diversitat dins i entre els nous països membres com entre la resta de països europeus. Tot i que aquesta observació pot semblar banal, és important tenir-la present. Sovint, pot ser força còmode imaginar que *els nous estats membres* hauran de fer front a reptes similars d'una manera semblant. En realitat, els reptes, les respostes i les prioritats són bastant diversos i, per tant, no hi ha solucions fàcils per donar suport als canvis positius.

## 6.1 L'IMPACTE DEL PROCÉS DE BOLONYA A LA FEDERACIÓ RUSSA

L'estudi de la situació a la Federació Russa demostra que no només hi ha diversitat entre els nous estats membres sinó que també n'hi ha dins les seves fronteres nacionals. La magnitud del país i del seu sistema d'educació superior és el primer element que cal tenir en compte, ja que, en aquest sentit, l'adhesió de Rússia al procés de Bolonya ha expandit dràsticament l'àmbit geogràfic de l'Espai europeu d'educació superior, a més d'afegir un nombre altíssim de noves institucions d'educació superior. L'EUA està molt satisfeta d'haver rebut, gràcies a l'ajuda de la publicació de l'estudi al país (especialment, per part dels membres russos de l'ENIC), les respostes de 50 institucions al qüestionari *Tendències V*. Aquesta xifra és molt significativa, especialment perquè l'EUA només compta amb 19 universitats membres en aquest país, i, a més, proporciona informació molt interessant sobre les percepcions del procés de Bolonya. No obstant això, aquestes 50 respostes només representen un petit percentatge del total d'institucions d'educació superior de la Federació Russa, un país que, segons l'informe nacional realitzat l'any 2007 pel Ministeri d'Educació rus per al procés de Bolonya, compta amb 1.146 institucions d'educació superior acreditades. A més a més, la mostra d'institucions que han respost el qüestionari *Tendències V* podria oferir una visió parcial, ja que, segurament, les institucions que no estan interessades en el procés de Bolonya tenen menys probabilitats d'haver participat en l'estudi que les que sí que hi estan interessades. Per tant, l'anàlisi d'aquesta mostra de respostes no permet extraure conclusions definitives sobre la influència del procés de Bolonya en aquest país de dimensions enormes.

Tot i així, les respostes obtingudes de les institucions russes revelen molts punts interessants. En primer lloc, la mostra d'institucions indica una actitud molt positiva envers l'Espai europeu d'educació superior. Hi ha 33 institucions que consideren que «és fonamental que avancem ràpidament cap a l'Espai europeu d'educació superior», mentre que 15 institucions creuen que «l'Espai europeu d'educació superior és una bona idea, però encara no és el moment de posar-lo en funcionament», i només una està d'acord amb l'afirmació «no confio en la idea de l'Espai europeu d'educació superior».

Malgrat això, durant les visites de camp, els investigadors de *Tendències* han observat que a l'educació superior russa hi ha faccions clarament definides: els qui donen suport o estan en contra del procés de Bolonya, i els qui donen suport o estan en contra d'*occidentalitzar* l'educació superior. Aquesta divisió no només inclou diferències ideològiques, sinó que, a més, té a veure amb les diverses zones geogràfiques. És a les zones de l'oest del país on les institucions d'educació superior mostren més interès per adaptar-se a la perspectiva adoptada per la resta d'Europa.



En canvi, a les regions del centre i de l'est del país, les institucions tendeixen a considerar la cooperació amb Àsia com a objectiu principal, al mateix temps que dediquen una atenció important a la relació amb el sistema dels EUA.

Les anàlisis de les respostes del qüestionari indiquen que hi ha certa confusió sobre la naturalesa del sistema de tres cicles del procés de Bolonya. De les institucions que han participat a l'estudi, 30 pensen que ja disposaven d'un sistema de tres cicles abans del procés de Bolonya, 12 indiquen que el sistema de tres cicles s'ha introduït com a resultat del procés de Bolonya i 8 afirmen que, tot i que encara no s'ha portat a la pràctica, estan planificant un sistema d'aquest tipus. Sembla ser que algunes institucions consideren que el centre de la qüestió és el nombre de cicles i no el fet que els nous cicles es basin en les línies definides pel procés de Bolonya. Sigui quin sigui el motiu d'aquesta confusió, els investigadors de *Tendències* que han visitat el país han obtingut informació que suggereix que només un petit percentatge de la població estudiantil cursa programes que formin part d'un sistema de titulacions de Bolonya. Aquesta conclusió queda confirmada a l'informe nacional rus del 2007 del procés de Bolonya, que indica que, dels més de set milions d'estudiants que, actualment, estan matriculats a l'educació superior russa, només un 7 % estudien un programa de grau i només un 0,6 %, un programa de postgrau, mentre que el 92,4 % estan cursant programes descrits com «especialitzats», que corresponen als *antics* programes de primer cicle de cinc anys. Mentrestant, els programes de doctorat se segueixen dividint en dos cicles, que primer permeten obtenir l'estatus de qualificació de *candidat* i, posteriorment, el doctorat.

Pel que fa a l'aplicació, també s'ha apreciat que alguns aspectes estan més avançats que altres. Només 7 de les 50 institucions afirmen que s'han reformulat els currículums de tots els departaments d'acord amb el procés de Bolonya, mentre que 34 institucions indiquen que aquests canvis només s'han produït en alguns departaments. D'altra banda, 8 institucions més afirmen que la reforma curricular encara no s'ha introduït. El sistema ECTS no s'empra a cap institució i és poc probable que el debat sobre els *resultats d'aprenentatge* hagi tingut cap influència al país. De fet, tot i que en molts aspectes la mostra enquestada ofereix una impressió molt positiva d'alguns dels punts de les reformes de Bolonya, durant les visites de camp s'ha observat que, actualment, hi ha un debat considerable sobre el procés de Bolonya, però les mesures concretes encara són escasses.

El Ministeri d'Educació té una gran influència en la manera com es desenvoluparà la situació. Tot i que moltes institucions han respost que tenen suficient autonomia, durant les reunions, han donat poques mostres d'autonomia a l'hora de prendre decisions i han esmentat el paper del Ministeri en els processos de presa de decisions en molts àmbits. Per exemple, actualment, la llei estipula que el Ministeri s'ha d'encarregar de l'elaboració d'un 85 % dels currículums, tot i que una llei de pròxima publicació reduirà aquest percentatge (però no la pràctica) a un 50 %. Per tant, un dels principis predominants per governar aquest sistema immens segueix sent la centralització, juntament, sens dubte, amb una preocupació especial per *controlar* la qualitat. La nova perspectiva envers l'assegurament de la qualitat ha sorgit especialment com a resposta al fenomen de l'aparició d'un gran nombre d'institucions noves i majoritàriament privades durant els últims anys. Una universitat ha comentat, al qüestionari *Tendències V*, que «la participació de les universitats russes a l'Espai europeu d'educació superior depèn de la política del Ministeri rus d'Educació Superior», una afirmació que resumeix la situació en aquest país.

---

No obstant això, l'existència de xarxes i universitats que estan aplicant les reformes de Bolonya, que han planificat detingudament l'aplicació eficaç de les mesures i que tenen ganes d'estar més presents en la cooperació i el debat europeu és evident. En el futur, serà important crear relacions estables a partir d'aquestes bases fonamentals.

## 6.2 EUROPA SUD-ORIENTAL

Als nous estats independents de l'antiga Iugoslàvia, el procés de Bolonya s'ha percebut com un impuls clau per reconstruir i reforçar els sistemes d'educació superior, que comparteixen una herència comuna del seu passat iugoslau. El suport internacional també s'ha centrat en el procés de Bolonya, ja que el projecte proporciona una direcció europea essencial per a la integració d'aquests nous estats-nació. Tot i així, el progrés d'aquesta reforma és lent i difícil de mantenir. Tot i que els motius específics varien segons el país, una de les qüestions principals identificades sol ser el llegat de l'autogestió iugoslava, que inclou el concepte d'independència de les facultats. Malgrat els esforços que s'han dedicat a la reforma, el pas fonamental d'integrar les universitats en una estructura coherent i gestionable només s'ha produït en un nombre molt reduït d'institucions.

Aquesta característica dels estats de l'antiga Iugoslàvia va tornar a ser un dels punts centrals a les reunions de grup que van tenir lloc el dia 3 de març del 2006 a Viena i que van comptar amb la participació de representants de gairebé totes les universitats de la regió. Són les facultats, i no les institucions, les que tenen un nivell d'autonomia legal, funcional i acadèmica més elevat, i, per tant, és extremadament difícil introduir reformes coherents fins i tot en una sola universitat, i encara menys a tot el sistema nacional. L'estructura dels programes acadèmics i els exàmens fa que, per als estudiants, sigui gairebé impossible estudiar i graduar-se en el període normal estipulat per a cada programa. Els currículums solen estar sobrecarregats i ser massa especialitzats, i els coneixements teòrics predominen davant dels pràctics. Per tant, s'observa una necessitat general i urgent d'aplicar una perspectiva orientada a l'aprenentatge.

Tot i així, totes les universitats afirmen que han introduït el sistema ECTS, que representa un canvi important a tota la regió respecte de les respostes obtingudes amb el qüestionari *Tendències III*. Però quan es planteja si això implica que un estudiant pot cursar una titulació seleccionant diversos mòduls de facultats diferents, dins la mateixa institució, la resposta és que aquest cas seria un cas molt excepcional. De fet, quan s'ha estudiat aquesta qüestió amb més profunditat s'ha observat que l'ECTS s'ha sobreimposat al model d'ensenyament i aprenentatge existent, en lloc de fer-lo servir per reconsiderar i reorganitzar l'ensenyament i l'aprenentatge mitjançant una reforma més profunda. A causa dels baixos nivells de mobilitat dels estudiants i de la manca de voluntat o de capacitat per tractar qüestions més profundes de la reforma curricular, és difícil veure quins possibles beneficis pot comportar l'adopció de l'ECTS en aquest context, a no ser que es faci un esforç seriós per realitzar els canvis fonamentals necessaris perquè les reformes de Bolonya siguin efectives.

L'assegurament eficaç de la qualitat també està demostrant ser un repte extremadament difícil de superar. Les respostes a les preguntes de *Tendències* arreu de la regió d'Europa sud-oriental sobre els procediments interns d'avaluació de la qualitat denoten ben poca activitat en aquest



àmbit, i no s'aprecien gaires canvis entre els resultats de *Tendències III* i *Tendències V*, exceptuant el cas de Macedònia. Tot i que hi ha moltes explicacions per a aquest fenomen, un dels aspectes importants és la manca dels instruments bàsics per a l'assegurament de la qualitat. Quan les facultats són independents, molt poques vegades hi ha informació global de la universitat disponible de forma coherent, i, de la mateixa manera, la manca de sistemes de gestió i administració centrals efectius fa que recollir i analitzar la informació requereixi molt de temps i els resultats siguin poc fiables. Els mecanismes d'intercanvi d'informació i control són poc sòlids i inconsistents a les diverses institucions i, per alta part, els recursos institucionals i governamentals per oferir incentius per aplicar els canvis solen ser inexistents.

Una altra qüestió important és que el consorci d'experts de cada país que podria avaluar la qualitat dels programes és extremadament limitat, un aspecte on la cooperació regional podria oferir clarament una solució. Però, malgrat algunes excepcions disciplinàries notables, segurament, la cooperació regional en un context de països sorgits després d'un conflicte no seria acollida amb gaire entusiasme en aquesta fase de desenvolupament de la societat.

Com a aspecte final i alhora cabdal observat durant els debats, cal destacar que, a molts dels països de l'Europa sud-oriental, la participació dels estudiants és menys evident que a la resta d'Europa. Aquesta afirmació pot semblar sorprenent, ja que, a escala europea, els estudiants dels països sorgits de l'antiga Iugoslàvia han tingut una influència cabdal a l'ESIB, el sindicat europeu d'estudiants. Formalment, a moltes institucions de la regió d'Europa sud-oriental s'inclou la participació dels estudiants, tant a la institució com a les facultats, però, en els contextos nacionals i institucionals, per als estudiants continua representat un gran repte fer sentir la seva opinió, i encara més, aconseguir que les institucions la tinguin en compte i actuïn en conseqüència. Evidentment, en una institució que no està integrada, la presència i l'opinió dels estudiants sol quedar dividida, com també passa amb les opinions d'altres parts importants, fet que se suma a la incoherència i les diferències generals entre moltes de les institucions de la regió, inclosa la visió de les reformes de Bolonya.

Per tant, cal recalcar el missatge principal que es desprèn de la reunió de Viena amb les universitats de l'Europa sud-oriental: «els governs de la regió han de continuar esmenant la legislació relativa a l'educació superior per integrar les universitat en una entitat legal que permeti accelerar l'aplicació coherent dels programes de recerca de Bolonya i d'Europa».

### 6.3 GEÒRGIA

Tot i que Geòrgia va entrar a formar part del procés de Bolonya a Bergen, l'any 2005, en aquest país la situació del procés de reforma és especialment avançada. De fet, els investigadors de *Tendències* que van participar a un seminari nacional sobre l'aplicació de les reformes de Bolonya el desembre del 2006 van quedar sorpresos del nivell general de coneixement del procés de Bolonya a la comunitat acadèmica. No només s'aprecia un nivell de conscienciació superior al de molts altres països (inclosos alguns dels quals han format part del procés des del principi), sinó que també s'observen un entusiasme per aplicar els objectius principals del projecte i una adaptació sofisticada dels instruments i les línies d'acció a l'entorn local exemplars. De fet, el procés de Bolonya s'ha considerat una manera

---

de fer front als problemes inherents del sistema nacional i, actualment, és el pilar central d'una nova visió, inspirada en la *revolució de les roses* de novembre del 2003, que està transformant el panorama de l'educació superior.

A més a més, tot i que el govern ha adoptat algunes mesures extremes per superar els problemes de la corrupció i la ineficàcia del sistema universitari, en general, això ha generat una relació de cooperació molt positiva entre el Ministeri d'Educació i les institucions d'educació superior. Sens dubte, l'explicació d'aquest fenomen és el sentiment compartit que el sistema ha assolit un punt proper a la desintegració i que ha estat necessari aplicar mesures dràstiques. Tant els estudiants com el personal expliquen que les seves preocupacions principals durant el passat recent han estat d'un nivell tan bàsic que és difícil trobar un terreny comú per a qualsevol debat amb representats de fora del país. Els sous oficials del personal van assolir un nivell que ni tan sols els permetia sobreviure, i molt menys viure raonablement fet que, conseqüentment, va contribuir a la corrupció endèmica. Mentrestant, a causa de la manca de recursos econòmics per mantenir ni que fos una estructura mínima, molts processos d'ensenyament i d'aprenentatge es van haver d'interrompre durant diversos mesos de l'any. Les reformes governamentals han hagut de fer front a totes aquestes qüestions, fonamentals per a qualsevol sistema d'educació superior, i, tot i que l'herència dels edificis abandonats i la deficiència de les biblioteques i d'altres instal·lacions és evident, els beneficis de la nova política també són obvis per a tothom. És evident que s'ha aconseguit un progrés enorme en la reestructuració del sistema d'educació superior mitjançant les reformes de Bolonya. No només s'ha introduït l'estructura de tres cicles, sinó que en el procés s'han inclòs reflexions i debats considerables sobre els objectius futurs de l'educació superior. Així doncs, els tres cicles ofereixen una resposta conjunta a l'hora de superar els reptes de l'ocupabilitat a la societat, i desprenen un desig comú d'alinejar-se amb Europa. Les respostes de les universitats georgianes a la pregunta sobre la importància de l'ocupabilitat del qüestionari *Tendències* Vevidencien aquesta situació. De les 14 institucions que han participat a l'estudi, 10 consideren que és una qüestió molt important, i 4, que és una qüestió important. Aquests percentatges també queden palesos a les respostes sobre l'actitud envers l'Espai europeu d'educació superior: 10 institucions creuen que «és fonamental que avancem ràpidament cap a l'Espai europeu d'educació superior», mentre que les altres 4 institucions enquestades pensen que «l'Espai europeu d'educació superior és una bona idea, però encara no és el moment de posar-lo en funcionament».

Aquest país no només ha experimentat un ràpid progrés a l'hora d'introduir els tres cicles, sinó que, a més, està aplicant la reforma curricular a tot el sistema, i l'ús de l'ECTS està molt estès i, aparentment, és un concepte ben entès. Sens dubte, aquests progressos tenen molt a veure amb el fet que els textos principals que expliquen el procés de Bolonya, inclosa la guia de l'usuari de l'ECTS, hagin estat traduïts al georgià i no només s'hagin difós a les institucions, sinó que també es puguin consultar i descarregar a la pàgina web del Ministeri. Més de dues terceres parts de les institucions que han respost les preguntes del qüestionari *Tendències* V afirmen que fan servir l'ECTS tant per a l'acumulació com per a la transferència de crèdits: un 50 % pensa que cap dels seus estudiants no té problemes amb el reconeixement de crèdits quan torna d'estudiar a l'estranger, i més d'un 80 % afirma que emeten el suplement al diploma per a tots els estudiants que es graduen a la institució. No obstant això, com a tota la resta de països, aquestes reformes es troben en fase de desenvolupament i tothom reconeix que encara hi ha molta feina per fer.



El pas que sembla més urgent per als representants acadèmics georgians és el desenvolupament de sistemes fiables d'assegurament de la qualitat. La base legal per a la reforma ja existeix, i ja s'han emprès algunes mesures clau amb relació a la governança de les universitats, inclosa la introducció de la separació de poders entre els assumptes acadèmics i financers, i el reconeixement de la importància de l'opinió dels estudiants. Tot i així, encara hi ha algunes qüestions claus pendents a l'hora d'establir un sistema d'assegurament de la qualitat: la llei estipula que hi hauria d'haver una acreditació tant per a les institucions com per als programes, però, a la pràctica, es desconeix qui hauria de ser-ne el responsable. Un sistema que requereix una avaluació externa de cada programa comportaria un esforç enorme que restaria atenció a d'altres aspectes del desenvolupament estratègic de les institucions i provocaria una burocràcia aclaparadora. Per tant, el sistema georgià està buscant assessorament per trobar la millor manera de donar suport a les institucions perquè es facin responsables de la qualitat de les activitats que duen a terme. Pel que fa a la pràctica actual, més de dues terceres parts de les institucions enquestades afirmen que realitzen avaluacions internes regulars dels programes, i que disposen de processos obligatoris per avaluar el personal acadèmic individual i de processos per avaluar amb regularitat els serveis d'aprenentatge a l'estudiant. Si es tenen en compte amb relació a tots els països que participen en el procés de Bolonya, aquestes respostes superen àmpliament la mitjana.

La qualitat també s'ha considerat en un marc més ampli, i tot i que no s'ha dedicat massa atenció als objectius d'aprenentatge al llarg de la vida, els investigadors han tingut la impressió que la comunitat acadèmica georgiana és conscient d'aquests reptes.

Per a qualsevol país que necessiti un nou impuls per al seu enfocament de la reforma, Geòrgia pot ser un estudi de cas inspirador, ja que il·lustra la manera com les reformes de Bolonya es poden emprar efectivament per respondre als reptes de la societat.

### *Conclusions principals*

- *Els nous estats membres del procés de Bolonya no es poden considerar un grup homogeni, ja que, tant dins com entre els diversos estats s'aprecien diferències enormes.*
- *A Rússia, malgrat que és difícil desenvolupar una estratègia de Bolonya nacional coherent, una part important de la comunitat acadèmica mostra interès per la reforma de Bolonya com a mitjà per transformar el sistema d'educació superior i alinear-lo amb la resta d'Europa.*
- *Les institucions de l'Europa sud-oriental perceben clarament el procés de Bolonya com un instrument que proporciona una direcció essencial per al desenvolupament de la societat, però la cultura de facultats independents està refrenant una aplicació efectiva de la reforma.*
- *Geòrgia representa un estudi de cas que il·lustra la manera més efectiva d'utilitzar el procés de Bolonya per donar suport a una reforma profunda de l'educació superior, i un element clau per a l'èxit ha estat l'esforç realitzat per proporcionar informació bàsica sobre els textos europeus en l'idioma nacional.*

---

#### Qüestió clau

- Els països europeus podrien fer més per donar-se suport els uns als altres en la introducció de les reformes de l'educació superior. Tot i que els reptes poden variar segons el país, tots ells es beneficiarien d'una cooperació més àmplia.

---

## 7. PRÒXIMS REPTES



Tot i que aquest informe confirma l'impuls continu que està rebent el procés extraordinari i global de la reforma de l'educació superior al continent europeu, els resultats de l'estudi també deixen palesa una manca important d'informació sobre la naturalesa i el valor d'aquesta reforma a la societat. Aquesta conclusió suggereix que, actualment, el repte més rellevant per a les institucions i els governs és comunicar els resultats i les implicacions de les reformes estructurals i curriculars que s'estan introduint com a resultat del procés de Bolonya.

És especialment important per a les institucions col·laborar estretament amb els ocupadors i amb les organitzacions que els representen per difondre informació sobre les noves estructures de grau i els resultats d'aprenentatge que ofereixen a diverses disciplines acadèmiques. Si no, hi ha el perill que les noves titulacions i, especialment, les de primer cicle, siguin malinterpretades o transmetin poca confiança al mercat laboral.

Un altre grup que ha estat deixat de banda i que requereix més informació sobre les reformes són els pares dels futurs estudiants europeus. Els pares exerceixen una influència enorme en la tria d'opcions dels seus fills i les reformes actuals no els han de desanimar, sinó que han de ser una inspiració.

Un segon repte, relacionat amb el primer, és desenvolupar més processos d'assegurament i millora de la qualitat a les institucions. Les tendències en aquesta direcció són positives, i les institucions estan assumint cada cop més responsabilitat envers la qualitat dels serveis que ofereixen. Tot i així, encara cal fer molts progressos, i, en un entorn cada vegada més competitiu, cap institució no es pot permetre afluixar els seus esforços en l'àmbit de la qualitat. Els governs, que normalment patrocinen o controlen les agències d'assegurament de la qualitat, tenen la responsabilitat d'assegurar-se que els sistemes proposats no seran ni massa burocràtics ni massa costosos o feixucs per a les institucions. Després d'aquest primer cicle d'assegurament de la qualitat, les agències haurien d'adoptar una perspectiva basada en els riscos i reconèixer que la majoria de règims d'avaluació han demostrat que la qualitat ha assolit, en general, un nivell satisfactori o millor que l'anterior, encara que calgui realitzar un seguiment continuat dels acadèmics i dels reguladors. Així doncs, com succeeix amb molts altres aspectes de les reformes de Bolonya, la millor garantia d'èxit són els esforços d'unes institucions autònomes, que reben un finançament adequat i disposen de processos de qualitat interns ben desenvolupats.

La confiança en la qualitat és un prerrequisit fonamental per a la mobilitat i els sistemes de transferència i acumulació de crèdits. L'ECTS, el suplement al diploma, el marc de qualificacions nacional i, des del 2005, el marc comú de qualificacions han creat la base per a una confiança mútua, però aquest informe suggereix que encara s'ha d'avançar molt per garantir que els acadèmics, els administradors, els ocupadors i els governs coneixen a la perfecció aquests instruments i donaran suport a una adopció pràctica i ràpida. Un dels elements importants és garantir la participació de totes les parts interessades en els debats sobre la creació de marcs de qualificacions nacionals, tot i que també és necessari que les institucions duguin a terme l'adaptació de l'ECTS en el context d'un entorn que evoluciona ràpidament.

L'informe *Tendències V* indica que les institucions han de seguir desenvolupant les seves estratègies i activitats en el camp de l'aprenentatge al llarg de la vida, i considerar aquesta

---

qüestió com una missió cabdal. Un cop més, cal ampliar el diàleg amb els ocupadors si es pretén que els cursos universitaris, de qualsevol nivell, satisfacin les necessitats d'una societat i una economia en les quals el coneixement queda ràpidament obsolet i, per tant, és necessari disposar de sistemes de formació i reformació constants. Les institucions d'educació superior tenen un paper crucial a l'hora de proporcionar substància a la retòrica de l'aprenentatge al llarg de la vida, i han de reconèixer que el seu propi paper està canviant en aquest nou paradigma. L'educació superior requereix el mateix nivell de servei, deixant de banda la manera com s'ofereixi, i, per tant, és fonamental dedicar atenció a la qualitat de l'oferta d'aprenentatge al llarg de la vida.

L'*objectiu social* del procés de Bolonya és garantir la igualtat d'accés a l'educació superior per a tots els qui estiguin qualificats i siguin capaços de beneficiar-se'n. Una vegada més, les institucions han de continuar desenvolupant les seves estratègies per convertir aquesta aspiració en realitat, col·laborant amb els governs, responsables dels primers anys d'escolarització, i amb els ocupadors, interessats en l'educació a temps parcial dels qui no han pogut cursar estudis superiors en un període anterior de la seva vida. Les universitats i els responsables de les universitats tenen la responsabilitat de recalcar que aquesta ampliació de l'accés no comporta cap reducció de la qualitat. Al contrari, la qualitat dels sistemes educatius s'ha d'avaluar d'acord amb els paràmetres de satisfacció de les diverses necessitats educatives de tots els ciutadans al llarg de la seva vida.

L'acollida internacional del procés de Bolonya és molt important en un món on cada cop hi ha més mobilitat entre els estudiants i els professionals. En aquest aspecte, els governs i les universitats comparteixen la responsabilitat de difondre més informació sobre les reformes que s'estan introduint. A més, també tenen la responsabilitat compartida de proporcionar ajuda als membres més nous del procés de Bolonya per tal que puguin aplicar les reformes i aprendre de tots els aspectes de la seva experiència.

Les institucions han de començar a examinar detalladament les implicacions de l'existència de l'Espai europeu d'educació superior, després de l'any 2010. Segurament, alguns dels aspectes del procés de Bolonya encara s'hauran d'aplicar o de reconsiderar, i caldrà fer-ho amb una visió europea més àmplia, per tal d'allunyar-se d'algunes de les interpretacions locals i nacionals que, tot i semblar coherents en un context específic, poden dificultar la interacció a l'Espai europeu d'educació superior.

També caldrà parar esment a diversos impediments per a la mobilitat dels estudiants i del personal, a més de continuar garantint el vincle amb la recerca i la innovació mitjançant el desenvolupament de programes de doctorat i oportunitats professionals per als investigadors joves. Les institucions també han de tenir presents les futures necessitats de la societat i del mercat laboral, a més de les implicacions per a la mobilitat, la qualitat i l'accés dels diversos mètodes de finançament de l'educació superior que s'estan adoptant o, probablement, s'adoptaran a molts països de l'Espai europeu d'educació superior.

Hi ha diverses opinions que qüestionen el marc temporal del procés de Bolonya. L'any 2010 ha estat clarament una data límit significativa i positiva, que no només s'ha emprat per a la creació d'un Espai europeu d'educació superior, sinó també com a meta per a l'estratègia de



Lisboa de la Unió Europea, inclosos l'Espai europeu de recerca i innovació i el procés de Copenhaguen sobre educació vocacional. Com més s'acosta la data, més evident sembla que, l'any 2010, els processos engegats fins ara no s'hauran acomplert totalment, com tampoc no hauran acabat sobtadament. De fet, aquests processos representen canvis culturals cabdals que, en molts aspectes, han estat infravalorats i que requeriran més temps del previst per ser absorbits totalment per la realitat de la societat. Per tant, l'any 2010 la reforma no s'acabarà, sinó que, més aviat, es començaran a crear les primeres bases d'un procés més permanent d'innovació i canvi de la societat, en el qual el paper de l'educació superior serà fonamental.

Reforçar les relacions entre els governs, les institucions d'educació superior i altres parts interessades de la societat és essencial per arrelar i mantenir els objectius del procés de Bolonya. No hi ha cap institució que pugui dir que ofereix una educació superior de qualitat si no disposa del finançament adequat, una bona governança, un ensenyament basat en la recerca, un accés ampli, serveis d'orientació i assessorament, i no para atenció a l'ocupabilitat. Els governs han d'analitzar si realment estan proporcionant el suport que les institucions necessiten, a més de garantir que les institucions disposen de l'autonomia necessària per complir les seves missions. També cal ampliar el diàleg amb les parts interessades per conscienciar la societat que les institucions poden contribuir i contribueixen a superar els reptes als quals s'enfronta la societat, i garantir que s'ofereixen incentius per fomentar l'acció en qüestions prioritàries.

Tot i que durant els primers anys del procés de Bolonya van sorgir molts dubtes, avui dia és evident que les institucions s'han apropiat de la idea d'un Espai europeu d'educació superior i estan actuant per avançar cap a aquesta realitat amb la màxima rapidesa possible. Cal recordar que aquest fenomen s'ha produït sense cap força impulsora central ni mecanismes de direcció legalment vinculants. No hi ha hagut cap *centre de coordinació del procés de Bolonya* que disposés de les solucions sobre què calia fer i com calia fer-ho, ni cap sistema de control central. Algunes opinions consideren que aquest és el punt dèbil del procés, però, veient l'abast de les reformes que s'han introduït en un sector que, sovint, es percep com un sector resistent als canvis i a l'evolució, potser convindria reconsiderar aquest punt de vista. Les universitats i les altres institucions d'educació superior, com han fet sempre al llarg de la història, demostren, un cop més, que no només són capaces d'adaptar-se per satisfer les necessitats d'una societat en evolució, sinó que el seu paper és fonamental per mantenir el progrés.



---

## 8. BIBLIOGRAFIA



### • Comunicats: documents del procés de Bolonya

Comunicat de la Conferència de Ministres europeus responsables de l'educació superior a Bergen, (2005) *L'Espai europeu d'educació superior: assolir els objectius* (The European Higher Education Area – Achieving the Goals): <http://www.bologna-bergen2005.no>

Comunicat de la Conferència de Ministres responsables de l'educació superior a Berlín (2003) *Consecució de l'Espai europeu d'educació superior* (Realising the European Higher Education Area): <http://www.bologna-bergen2005.no>

Comunicat de la reunió de Ministres europeus responsables de l'educació superior a Praga (2001) *Cap a l'Espai europeu d'educació superior* (Towards the European Higher Education Area): <http://www.bologna-bergen2005.no>

Declaració conjunta dels Ministres d'Educació europeus (1999). Declaració de Bolonya: <http://www.bologna-bergen2005.no>

Declaració conjunta sobre l'harmonització de l'arquitectura del sistema europeu d'educació superior (1998): <http://www.bologna-bergen2005.no>

Informes nacionals de Bolonya: <http://www.dfes.gov.uk/bologna>

Seminari sobre el procés de Bolonya sobre els *Nous reptes del reconeixement: el reconeixement de l'aprenentatge previ* (New Challenges in Recognition: The Recognition of Prior Learning), Riga, (gener del 2007), document contextual elaborat per Stephen Adams: <http://www.aic.lv/bologna2007>

*Dimensió externa del procés de Bolonya* (External Dimension of the Bologna Process) (2006), informe del grup de treball de la Dimensió externa del seguiment del procés de Bolonya, de Pavel Zgaga, elaborat per al Seminari nòrdic *Atenció! Bolonya en un entorn internacional* (Looking out! Bologna in a Global Setting), Oslo: <http://www.bolognaoslo.com>

Seminari de Bolonya sobre els programes de doctorat, Niça, (desembre del 2006), conclusions finals: preparar les recomanacions per al Comunicat de Londres *Ajustar l'ambició a les responsabilitats i els recursos* (Matching Ambition with Responsibilities and Resources): <http://www.eua.be>

Seminari de Bolonya sobre els programes de doctorat per a la societat del coneixement europea, (3-5 de febrer del 2005), conclusions i recomanacions de Salzburg: <http://www.bologna-bergen2005.no>

*Un marc de qualificacions per a l'Espai europeu d'educació superior* (A framework for Qualifications for the European Higher Education Area) (2005), grup de treball de Bolonya sobre marcs de qualificacions, publicat pel Ministeri de Ciència, Tecnologia i Innovació de Dinamarca: <http://www.bologna-bergen2005.no>

---

- **EUA**

### *Informes Tendències*

EUA, (2005) *Tendències IV*, de Sybille Reichert i Christian Tauch: <http://www.eua.be>

EUA, (2003) *Tendències III: El progrés envers l'Espai europeu d'educació superior* (Progress towards the European Higher Education Area), de Sybille Reichert i Christian Tauch: <http://www.eua.be>

EUA, (2001) *Tendències II: Cap a l'Espai europeu d'educació superior* (Towards the European higher education area), estudi de les reformes principals des de Bolonya fins a Praga, de Guy Haug i Christian Tauch: <http://www.eua.be>

EUA, (1999) *Tendències I: Tendències a les estructures d'aprenentatge de l'educació superior* (Trends in Learning Structures in Higher Education), de Guy Haug i Jette Kirstein: <http://www.eua.be>

### *Altres publicacions de l'EUA*

EUA (2007) *Posició política de l'EUA sobre la qualitat* (EUA Policy Position on Quality): <http://www.eua.be>

EUA (2007) *Introduir la cultura de la qualitat a l'educació superior* (Embedding Quality Culture in Higher Education), una selecció d'informes sobre el Primer Fòrum Europeu sobre l'Assegurament de la Qualitat: <http://www.eua.be>

EUA-RAABE (2006) manual del procés de Bolonya: *Fer que funcioni el procés de Bolonya* (Making Bologna Work), publicat per RAABE.

EUA (2006) *La cultura de la qualitat a les universitats europees: una perspectiva exhaustiva* (Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach): <http://www.eua.be>

EUA (2006), *Desenvolupament i gestió de l'estratègia de recerca a les universitats europees* (Research Strategy Development and Management at European Universities), de Sybille Reichert: <http://www.eua.be>

EUA (2006) *L'augment de les regions del coneixement: nous reptes i oportunitats per a les universitats* (The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities), de Sybille Reichert: <http://www.eua.be>

EUA (2005): *Unes universitats sòlides per a una Europa sòlida* (Strong universities for a Strong Europe), Declaració de Glasgow, Brussel·les, 14 d'abril.

EUA (2005) *Programes de doctorat per a la societat del coneixement europea* (Doctoral Programmes for the European Knowledge Society): <http://www.eua.be>



EUA (2005) *El finançament de la recerca i la innovació a les universitats d'Europa: un estudi exploratori* (The Funding of University-Based Research and Innovation in Europe: An Exploratory Study), de Bernadette Conraths i Hanne Smidt: <http://www.eua.be>

EUA/EIRMA/EARTO/ProTon (2005) *Associacions responsables: reunir les forces en un món d'innovació oberta* (Responsible Partnering: Joining Forces in a World of Open Innovation): <http://www.eirma.asso.fr>

EUA (2004) *Desenvolupar una cultura de qualitat interna a les universitat europees* (Developing an Internal Quality Culture in European Universities): <http://www.eua.be>

EUA (2004) *Desenvolupar programes de postgrau conjunts per a Europa* (Developing Joint Masters Programmes for Europe): <http://www.eua.be>

EUA (2003) *Desenvolupar una cultura de qualitat interna a les universitat europees* (Developing an Internal Quality Culture in European Universities): <http://www.eua.be>

EUA (desembre del 2002) *L'estat de l'aplicació de l'ECTS a Europa* (The state of implementation of ECTS in Europe), estudi breu sobre l'aplicació de l'ECTS a 30 països europeus: <http://www.eua.be>

## • Documents de les institucions de la Comunitat Europea

### *Comissió Europea*

Comissió Europea (2006), *Creació d'una Europa innovadora* (Creating an Innovative Europe), informe del grup d'experts independents sobre R+D i innovació creat a partir de la Cimera de Hampton Court, informe del Grup Aho.

Informe de progrés de la Comissió (gener del 2006) *De Bergen a Londres: la contribució de la UE* (From Bergen to London – The EU Contribution): <http://ec.europa.eu>

Comunicació de la Comissió al Consell i al Parlament Europeu (setembre del 2006), *Eficiència i igualtat dels sistemes d'educació i formació europeus* (Efficiency and equity in European education and training systems): <http://ec.europa.eu>

Document de treball dels serveis de la Comissió (juliol del 2005), *Cap a un marc comú de qualificacions per a l'aprenentatge al llarg de la vida* (Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning): <http://ec.europa.eu>

Comunicació de la Comissió (abril del 2005), *Mobilitzar la capacitat intel·lectual d'Europa: permetre que l'educació superior aporti la seva contribució completa a l'estratègia de Lisboa* (Mobilising the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy): <http://ec.europa.eu>

Comunicació de la Comissió (febrer del 2003), *El paper de les universitats a l'Europa del coneixement* (The role of the universities in the Europe of knowledge): <http://europa.eu/eur-lex>

---

Comunicació de la Comissió (gener del 2003), *Invertir de manera eficient en l'educació i la formació: un imperatiu per a Europa* (Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe): <http://europa.eu/eur-lex>

Informe de progrés de la Comissió sobre el seguiment de la Resolució del 2002 del Consell (desembre del 2003), *Aplicar estratègies d'aprenentatge al llarg de la vida a Europa: països de la UE i l'AELC/EEE* (Implementing National Lifelong Learning Strategies in Europe: EU and EFTA/EEA countries): <http://ec.europa.eu>

Països adherents i candidats: <http://ec.europa.eu>

Informe de la Comissió basat en la feina el Grup de treball sobre indicadors de la qualitat (juny del 2002), *Indicadors de qualitat de l'aprenentatge al llarg de la vida: quinze indicadors de qualitat* (Quality Indicators of Lifelong Learning – Fifteen Quality Indicators): <http://ec.europa.eu>

Comunicació de la Comissió (novembre del 2001), *Fer realitat un Espai europeu d'aprenentatge al llarg de la vida* (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality): <http://ec.europa.eu>

Document de treball dels serveis de la Comissió (octubre del 2000), *Memoràndum sobre l'aprenentatge al llarg de la vida* (A Memorandum on Lifelong Learning): <http://ec.europa.eu>

### ***Altres institucions de la CE***

Recomanació del Parlament Europeu i el Consell (desembre del 2006), *Competències clau per a l'aprenentatge al llarg de la vida* (Key competences for lifelong learning): <http://eur-lex.europa.eu>

Decisió núm. 1720/2006/CE del Parlament Europeu i el Consell per establir un programa d'acció en l'àmbit de l'aprenentatge al llarg de la vida (novembre del 2006), *Programa d'acció en l'àmbit de l'aprenentatge al llarg de la vida (2007-2013)* (Action programme in the field of lifelong learning) (2007-2013): <http://eur-lex.europa.eu>

Proposta per a una Recomanació del Parlament Europeu i el Consell (setembre del 2006), *Marc comú de qualificacions per a l'aprenentatge al llarg de la vida: aplicar el programa de la comunitat de Lisboa* (European Qualifications Framework for lifelong learning – Implementing the Community Lisbon Programme): <http://ec.europa.eu>

Recomanació del Parlament Europeu i el Consell (febrer del 2006), *Més cooperació en l'assegurament de la qualitat a l'educació superior* (Further European cooperation in quality assurance in higher education): <http://eur-lex.europa.eu>

Informe provisional conjunt del Consell i la Comissió sobre el progrés del Programa de Treball Educació i Formació 2010 (febrer del 2006), *Modernitzar l'educació i la formació: una contribució vital per a la prosperitat i la cohesió socials a Europa* (Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe): <http://eur-lex.europa.eu>

Informe provisional conjunt del Consell i la Comissió sobre l'aplicació del programa de treball detallat sobre el seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i formació a Europa (febrer



del 2004), Educació i Formació 2010: l'èxit de les estratègies de Lisboa depenen de reformes urgents (Education & Training 2010 – The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms): <http://ec.europa.eu>

Conclusions del Consell i dels representants dels Governos dels estats membres, reunits al Consell sobre els Principis comuns europeus per a la identificació i la validació de l'aprenentatge no formal i informal (maig del 2004): <http://ec.europa.eu>

Resolució del Consell i dels representats dels estats membres reunits al Consell per reforçar les polítiques, els sistemes i les pràctiques en l'àmbit de l'orientació al llarg de la vida a Europa (maig del 2004): <http://ec.europa.eu>

Resolució del Consell (juny del 2002) sobre l'aprenentatge al llarg de la vida: <http://europa.eu/eur-lex>

Decisió núm. 791/2004/CE del Parlament Europeu i el Consell (abril del 2004), Programa d'acció per fomentar la creació d'organismes actius a escala europea en l'àmbit de l'educació i la formació (2004–2006): <http://europa.eu/eur-lex>

Informe del Consell d'educació (febrer del 2001), Objectius futurs dels sistemes d'educació i formació: <http://ec.europa.eu>

### • Consell d'Europa

Consell d'Europa (2006), *Fer realitat l'Espai europeu d'educació superior: el paper dels estudiants* (Making the European Higher Education Area a Reality: the Role of Students), seminari internacional coorganitzat per la Universitat Patrice Lumumba de Rússia i el Consell d'Europa dins el marc de la presidència russa del Comitè de Ministres del Consell d'Europa, 2-3 de novembre del 2006, Moscou, Federació Russa.

Bergan, S. (2005): *L'educació superior com un bé públic i una responsabilitat pública: què signifiquen aquests conceptes?* (Higher education as a 'public good and a public responsibility': what does it mean?), (pàg. 13–28) Weber i Bergan (editors), La responsabilitat pública de l'educació superior i la recerca, sèrie número 2 sobre l'educació superior del Consell d'Europa, Consell d'Europa d'Estrasburg (1998), Recomanació núm. R (98) 3 del Comitè de Ministres als estats membres sobre l'accés a l'educació superior.

Consell d'Europa (1997), Convenció sobre el reconeixement de les qualificacions d'educació superior a la regió europea a Lisboa: <http://conventions.coe.int>

### • ESIB

Conclusions i recomanacions de la IX Convenció d'Estudiants Europeus, Luxemburg (17–21 de març del 2005), Finançament de l'educació superior: <http://www.esib.org>

ESIB, Anàlisi de Bolonya (2005), *Bologna vist pels ulls dels estudiants* (Bologna with Student Eyes): <http://www.esib.org>

---

ESIB (febrer del 2003), *Resultats de l'estudi de l'ESIB sobre l'aplicació de l'ECTS des de la perspectiva dels estudiants* (Results of the ESIB survey on the implementation of ECTS from the student perspective), estudi sobre l'ECTS: <http://www.eua.be>

- **ENQA**

ENQA (2005), *Estàndards i pautes per a l'assegurament de la qualitat a l'Espai europeu d'educació superior* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area): <http://www.enqa.eu>

- **FEDORA**

FEDORA (2006), *Orientació i assessorament a l'educació superior als estats membres de la Unió Europea* (Guidance and Counselling in higher education in European Union Member States), de Katzensteiner M, Ferrer-Sama P i Rott G (editors).

- **OCDE**

Estudi de l'OCDE/IMHE, (2005-2006), *Donar suport a la contribució de les institucions d'educació superior als informes d'autoavaluació de desenvolupament regional i als informes d'avaluació per homòlegs* (Supporting the Contribution of Higher Education Institutions in Regional Development Self Evaluation Reports and Peer Review Reports).

OCDE, Document de treball dels serveis de la Comissió i publicació conjunta amb l'OCDE (novembre del 2004), *Orientació professional: un manual per als legisladors* (Career Guidance - A handbook for policy-makers): <http://www.oecd.org>

- **Informes nacionals**

Högskoleverket (Agència Nacional Sueca per a l'Educació Superior) (2007), *Studentmobilitet: högskolestuderandes internationella rörlighet*: <http://www.hsv.se>

HEFCE (2006), *Ampliar la participació: una anàlisi* (Widening participation: a review), informe per al Secretari d'Estat per a l'educació superior i l'aprenentatge al llarg de la vida del Consell de Finançament de l'Educació Superior d'Anglaterra.

Universities UK, (2004), *Estudiants a temps parcial i estudis a temps parcial a l'educació superior del Regne Unit, primera part: una anàlisi d'informació quantitativa de les dades del 2003-2004 de l'Agència d'Estadística de l'Educació Superior (HESA, per les sigles en anglès)* (Part-time students and part-time study in higher education in the UK, Strand 1: a quantitative data analysis of 2003-2004 Higher Education Statistics Agency (HESA) data): <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk>

- **Altres informes**

*Resultats de l'estudi sobre programes d'estudi que ofereixen titulacions dobles, múltiples i conjuntes* (Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint



Degrees), de Friedhelm Maiworm, estudi encarregat pel Servei Alemany d'Intercanvi Acadèmic (DAAD, per les sigles en alemany) i la Conferència de Rectors Alemanys (HRK, per les sigles en alemany), Kassel 2006: <http://eu.daad.de>

IZA (Institut per a l'Estudi del Treball) (2006) *Demanda de programes d'educació superior: l'impacte del procés de Bolonya* (Demand for Higher Education Programmes: The Impact of the Bologna Process), d'Ana Rute Cardoso; Miguel Portela; Fernando Alexandre; Carla Sá, document de consulta núm. 2532 de l'Institut de Política Educativa (2005), Qualificació Internacional de l'Educació Superior: possibilitats i accés des d'una perspectiva comparativa: <http://www.educationalpolicy.org>

*Internacionalització de l'educació superior: noves direccions, nous reptes* (Internationalisation of Higher Education: New Directions, New Challenges), de Jane Knight (2005), informe internacional de l'IAU (resultats preliminars): <http://www.unesco.org>

Metcalfe J. i Gray A. (2005), *El Programa Grad de Regne Unit; l'ocupabilitat i els postgraduats amb doctorats de recerca* (The UK Grad Programme; Employability and doctoral research postgraduates), segona sèrie d'*Aprenentatge i ocupabilitat* (Learning & Employability), *El finançament de les universitats: invertir més i millor* (Le financement des universités : Investir plus et mieux) (2005), d'Elie Cohen, CNRS, França, presentat a la conferència *Permetre a l'educació superior europea contribuir totalment amb l'economia i la societat del coneixement* (Enabling European Higher Education to Make its Full Contribution to the Knowledge Economy and Society), Brussel·les: <http://europa.eu.int>

### • Altres publicacions acadèmiques

Kelo Maria, Ulrich Teichler, Bernd Wächter (editors), 2006, *EURODATA: Mobilitat dels estudiants a l'educació superior europea* (EURODATA – Student mobility in European higher education), informe ACA, Bonn: Lemmens.

Lambert R. i Butler N. (2006), *El futur de les universitats europees: renaixença o decadència?* (The Future of European Universities: Renaissance or Decay?), Centre per a la Reforma Europea.

Schomburg Harald i Teichler Ulrich (2006), *Educació superior i ocupació dels graduats a Europa: resultats dels estudis de graduats de 12 països* (Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries), Dordrecht: Springer.

Schwarz S i Westerheijden DF, (editors), 2004, *Acreditació i avaluació a l'Espai europeu d'educació superior* (Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area), Kluwer Academic Publishers.

Weber, L. i J.J. Duderstadt (editors), 2004, *Reinventar la universitat de la recerca, Londres, París, Ginebra: Econòmica* (Reinventing the Research University London, Paris, Geneva: Economica).

Weber, L. E. (2006): *Els reptes de la globalització per a la governança de les universitats a Europa* (The challenges of globalization for university governance in Europe), Kohler & Huber (editors).



## 9. ANNEXOS



### ANNEX 1: QÜESTIONARI *TENDÈNCIES V*: TENDÈNCIES A L'EDUCACIÓ SUPERIOR EUROPEA (V)

#### I. Preguntes generals

*(marqueu una de les opcions)*

1. Quantes persones integren el personal acadèmic de la vostra institució?  
*(Escriviu una xifra aproximada)*
2. a. Quants estudiants a jornada completa hi ha matriculats a la vostra institució?  
*(Escriviu una xifra aproximada)*  
  
b. Quants estudiants a temps parcial hi ha matriculats a la vostra institució?  
*(Escriviu una xifra aproximada)*
3. Quan va ser creada la vostra institució d'educació superior? *Escriviu l'any (aproximat)*
4. Quin és el nivell d'estudis més alt (o equivalent) que ofereix la vostra institució?
  1. Titulacions de grau (primer cicle)
  2. Titulacions de postgrau (segon cicle)
  3. Titulacions de doctorat (tercer cicle)
5. A quina comunitat principal ofereix serveis la vostra institució?
  1. Regional
  2. Nacional
  3. Europea
  4. Internacional
6. Com descriurieu el perfil de la vostra institució?
  1. Sobretot, basada en la recerca
  2. Sobretot, orientada a l'ensenyament
  3. Basada en la recerca i orientada a l'ensenyament
7. A mitjà termini, la vostra institució té pensat:
  1. Augmentar la part d'activitats d'ensenyament
  2. Augmentar la part d'activitats de recerca
  3. Mantenir la situació actual
8. Per a la vostra institució, fins a quin punt és important la preocupació de la societat per augmentar i ampliar l'accés a l'educació superior?
  1. Molt important
  2. Important
  3. No gaire important

9. La vostra institució compta amb un coordinador per a les reformes de Bolonya?
1. Sí
  2. No
10. Creieu que la vostra institució disposa d'autonomia suficient per prendre decisions i gestionar els seus propis assumptes defensant els interessos dels estudiants i la societat?
1. Sí
  2. No
11. La vostra institució ha rebut finançament addicional per reforçar l'aplicació del procés de Bolonya?
1. Sí, hem rebut finançament addicional suficient
  2. Sí, però el finançament addicional no ha estat suficient
  3. No
12. Quina de les següents afirmacions descriu millor la vostra opinió sobre la creació d'un Espai europeu d'educació superior (EEES)?
1. És fonamental que avancem ràpidament cap a l'EEES
  2. L'EEES és una bona idea, però encara no és el moment de posar-lo en funcionament
  3. No confio en la idea de l'EEES
  4. No tinc cap opinió formada sobre l'EEES

## II. Estructures de titulacions i currículums

13. La vostra institució disposa d'una estructura de titulacions basada en dos o tres cicles principals (titulació de grau, postgrau, doctorat) a la majoria de camps acadèmics?
1. Sí, ja la teníem abans del procés de Bolonya
  2. Sí, la vam introduir com a resultat del procés de Bolonya
  3. Encara no, però tenim pensat introduir-la
  4. No, no tenim pensat aplicar aquests canvis
14. Si la resposta és sí, com creieu que funciona l'estructura de dos/tres cicles?
1. Realment bé
  2. Força bé
  3. No gaire bé
  4. Gens bé
15. La vostra institució ha reformulat recentment els currículums d'acord amb el procés de Bolonya, especialment amb la intenció d'adaptar els programes a les noves estructures de titulacions?
1. Sí, a tots els departaments
  2. Sí, a alguns departaments
  3. Encara no, però ho farem pròximament
  4. No, no veiem la necessitat de fer-ho



16. La vostra institució ofereix algun programa conjunt amb altres institucions d'un altre país? *(Podeu seleccionar diverses respostes).*
1. Sí, disposem de programes conjunts a tots els cicles
  2. Sí, disposem de programes conjunts al primer cicle (titulació de grau)
  3. Sí, disposem de programes conjunts al segon cicle (postgrau)
  4. Sí, disposem de programes conjunts al tercer cicle (doctorat)
  5. Encara no, però alguns departaments estan preparant programes conjunts
  6. No, no veiem la necessitat d'introduir programes conjunts
17. A la vostra institució, a l'hora d'elaborar o reformular els currículums, fins a quin punt és important la qüestió de la futura *ocupabilitat* dels graduats?
1. Molt important
  2. Important
  3. No gaire important
18. Les associacions professionals i els ocupadors participen amb les facultats i els departaments pertinents a l'hora d'elaborar i reformular els currículums?
1. Sí, hi estan molt implicats
  2. Sí, hi participen ocasionalment
  3. No, gairebé mai no hi participen
19. Què creieu que faran els estudiants un cop acabin el primer cicle i obtinguin una titulació de grau?
1. La majoria entraran al mercat laboral, i una minoria continuarà estudiant un postgrau
  2. Alguns entraran al mercat laboral, i d'altres continuaran estudiant un postgrau
  3. Una minoria entrarà al mercat laboral, però la majoria continuaran estudiant un postgrau
  4. A aquestes alçades, és difícil de preveure
20. Si la vostra institució ofereix titulacions de doctorat, quina estructura tenen? *(Podeu seleccionar diverses respostes. Marqueu les opcions que considereu oportunes a la columna de la dreta).*
1. Tutelatge individual només amb un supervisor
  2. Cursos impartits a més del tutelatge
  3. Escoles de doctorat
21. La vostra institució realitza un seguiment sistemàtic de la situació laboral dels graduats?
1. Sí, realitzem un seguiment de la situació laboral de tots els graduats
  2. Sí, realitzem un seguiment d'alguns graduats
  3. No, no disposem de cap sistema de seguiment

---

### III. Sistemes i reconeixement dels crèdits

22. La vostra institució fa servir un sistema d'acumulació de crèdits per a tots els programes de grau i de postgrau?
1. Sí, l'ECTS
  2. Sí, però no l'ECTS
  3. Encara no, però tenim pensat desenvolupar-ne un en el futur
  4. No, no tenim pensat aplicar-ne cap
23. La vostra institució disposa d'un sistema de transferència de crèdits per a tots els programes de grau i de postgrau?
1. Sí, l'ECTS
  2. Sí, però no l'ECTS
  3. Encara no, però tenim pensat desenvolupar-ne un en el futur
  4. No, no tenim pensat aplicar-ne cap
24. Si la vostra institució fa servir un sistema de crèdits, l'utilitza a l'hora d'emetre titulacions o diplomes?  
(Podeu seleccionar diverses respostes).
1. Sí, per totes les matèries i només tenint en compte els crèdits acumulats
  2. Sí, per totes les matèries i tenint en compte els crèdits acumulats i els exàmens tradicionals de final de curs
  3. Sí, per algunes matèries i només tenint en compte els crèdits acumulats
  4. Sí, per algunes matèries i tenint en compte els crèdits acumulats i els exàmens tradicionals de final de curs
  5. No
25. Si la vostra institució disposa d'un sistema de crèdits, també es fa servir en l'àmbit del doctorat?
1. Sí
  2. Sí, només als cursos impartits als programes de doctorat
  3. No, no tenim pensat introduir un sistema de crèdits en el doctorat
26. Els estudiants que tornen a la vostra institució després d'estudiar a l'estranger tenen problemes amb el reconeixement dels crèdits cursats?
1. Una gran part té problemes
  2. Alguns estudiants tenen problemes
  3. Cap estudiant no té problemes
27. La vostra institució emet un suplement al diploma per a tots els estudiants que es graduen?
1. Sí, per a tots els estudiants que es graduen
  2. Sí, per a tots els estudiants que es graduen i ho sol·liciten
  3. Encara no, però tenim pensat fer-ho
  4. No, no tenim pensat fer-ho



28. La vostra institució compta amb procediments de reconeixement vàlids a tota la institució?  
(Podeu seleccionar diverses respostes).
1. Sí, per al reconeixement de titulacions estrangeres
  2. Sí, per al reconeixement de períodes d'estudi a l'estranger
  3. Sí, per al reconeixement de titulacions d'altres institucions del país
  4. Sí, per al reconeixement de períodes d'estudi a d'altres institucions del país
  5. No

#### IV. Mobilitat

29. La vostra institució disposa de registres centrals dels estudiants que envia a estudiar a l'estranger o que rep procedents d'altres països?
1. Sí, disposem de registres centrals de tots aquests estudiants
  2. Sí, però només dels estudiants que pertanyen a programes oficials d'intercanvi (Erasmus, Tempus, etc.)
  3. No, la informació només l'emmagatzemen les facultats, les escoles o els departaments
30. Si la vostra institució disposa de registres centrals, creieu que la mobilitat dels estudiants que rep la institució ha augmentat durant els darrers tres anys?
1. Sí, de manera significativa
  2. Sí, lleugerament
  3. No ha canviat
  4. No, ha disminuït
  5. No hi ha informació disponible
31. Si la vostra institució disposa de registres centrals, creieu que la mobilitat dels estudiants de la vostra institució que van a estudiar a fora ha augmentat durant els darrers tres anys?
1. Sí, de manera significativa
  2. Sí, lleugerament
  3. No ha canviat
  4. No, ha disminuït
  5. No hi ha informació disponible
32. Si compareu la mobilitat dels estudiants que rep la vostra institució amb els estudiants que envia a estudiar a fora, quins percentatges s'observen?
1. La institució rep molts més estudiants que no pas envia
  2. El nivell d'estudiants que rep i que envia és similar
  3. La institució envia molts més estudiants que no pas rep
33. La vostra institució ofereix suport lingüístic i cultural als estudiants internacionals?
1. Sí, oferim serveis de suport especials per als estudiants internacionals
  2. Sí, oferim aquest tipus de serveis per a tots els estudiants
  3. No, no disposem d'aquest tipus de serveis de suport

- 
- 34.** La mobilitat del personal docent ha augmentat durant els darrers tres anys a la vostra institució?
1. Sí, de manera significativa
  2. Sí, lleugerament
  3. No ha canviat
  4. No, ha disminuït
  5. No hi ha informació disponible

## V. Serveis als estudiants i participació dels estudiants

- 35.** Quines de les següents activitats s'inclouen a l'oferta de serveis als estudiants de la vostra institució? *(Podeu seleccionar diverses respostes).*
1. Serveis d'orientació acadèmica
  2. Allotjament
  3. Servei d'orientació professional
  4. Serveis d'assessorament psicològic
  5. Instal·lacions esportives
  6. Informació sobre les oportunitats d'estudi a d'altres institucions
  7. Formació lingüística
  8. Activitats socials i culturals (bars, cinema, teatre, música, etc.)
- 36.** De quina manera han participat els estudiants de la vostra institució en l'aplicació del procés de Bolonya? *(Podeu seleccionar diverses respostes).*
1. Formalment, mitjançant la participació al claustre/consell
  2. Formalment, a través de les facultats/departaments
  3. Fornint informació sobre les qüestions relatives al procés
  4. Donant suport als estudiants perquè participessin als debats nacionals sobre les qüestions relatives al procés
  5. Altres *(especifiqueu)*
  6. No és pertinent

## VI. Qualitat

- 37.** La vostra institució realitza avaluacions internes dels programes que ofereix?
1. Sí, amb regularitat
  2. Sí, de tant en tant
  3. No
- 38.** La vostra institució aplica una normativa per als exàmens i l'avaluació dels estudiants?
1. Sí
  2. No



39. La vostra institució disposa de processos per avaluar el personal docent individual?
1. Sí, són obligatòries
  2. Sí, són voluntàries (els professors poden decidir si hi volen participar)
  3. No
40. La vostra institució disposa de processos per avaluar els serveis d'aprenentatge dels estudiants (per exemple, biblioteques, orientació acadèmica, serveis d'assessorament, etc.)?
1. Sí, amb regularitat
  2. Sí, de tant en tant
  3. No
41. La vostra institució disposa de processos per avaluar els equips de recerca?
1. Sí, amb regularitat
  2. Sí, de tant en tant
  3. No
42. La vostra institució recull sistemàticament informació quantitativa sobre les activitats de recerca?
1. Sí, sobre totes les activitats
  2. Sí, sobre algunes activitats
  3. No
43. Els processos de qualitat externs (assegurament de la qualitat o agència d'acreditació) inclouen una avaluació dels processos interns de qualitat de la vostra institució?
1. Sí
  2. No

## VII. Aprenentatge al llarg de la vida i marc de qualificacions

44. Quina prioritat dóna la vostra institució a l'aprenentatge al llarg de la vida?
1. És una prioritat absoluta
  2. És important, juntament amb d'altres prioritats
  3. Encara no és una prioritat absoluta però podria arribar a ser-ho
  4. És poc probable que es converteixi en una prioritat absoluta
45. Si al vostre país hi ha un marc nacional de qualificacions, és un instrument útil a l'hora d'elaborar els programes d'aprenentatge al llarg de la vida?
1. Sí
  2. De tant en tant
  3. No
  4. Encara és massa aviat per saber-ho
  5. Al nostre país no hi ha cap marc nacional de qualificacions

- 
46. Si al vostre país hi ha un marc nacional de qualificacions, és un instrument útil a l'hora d'elaborar els currículums corresponents al nou sistema de titulacions de Bolonya?
1. Sí
  2. De tant en tant
  3. No
  4. Encara és massa aviat per saber-ho
  5. Al nostre país no hi ha cap marc nacional de qualificacions
47. Fins a quin punt considereu útil la introducció d'un marc global comú de qualificacions per als programes que s'estan creant i per entendre les qualificacions dels altres països europeus?
1. Molt útil
  2. Bastant útil
  3. Inútil
  4. No sabem què és un marc comú de qualificacions

## VIII. Dimensió social

48. Creieu que, en el futur, els estudiants potencials en una situació socioeconòmicament desafavorida tindran:
1. Moltes més oportunitats d'accedir a l'educació superior que avui dia
  2. Poques més oportunitats d'accedir a l'educació superior que avui dia
  3. Més o menys les mateixes oportunitats d'accedir a l'educació superior que avui dia
  4. Menys oportunitats d'accedir a l'educació superior que avui dia
  5. Moltes menys oportunitats d'accés a l'educació superior que avui dia
49. Creieu que a la vostra institució cal actuar per millorar l'accés dels estudiants desafavorits?
1. Sí, a la nostra institució no es duen a terme accions suficients
  2. No, a la nostra institució ja es duen a terme accions suficients
  3. No, la nostra institució considera que no forma part de les seves responsabilitats

## IX. Atractiu i dimensió externa de l'educació superior europea

50. Espereu que el nou Espai d'educació superior europeu oferirà més oportunitats a:
- a. Els estudiants. *(Podeu seleccionar diverses respostes).*
1. Tots els estudiants de la vostra institució
  2. La majoria d'estudiants de la vostra institució que van a estudiar a fora
  3. La majoria d'estudiants de la vostra institució que venen a estudiar a la vostra institució
  4. Sobretot, els estudiants de la nostra institució amb més possibilitats econòmiques
  5. Els estudiants de fora d'Europa que pensin estudiar a les institucions d'educació superior del nostre país
  6. Cap



- b.** Les institucions d'educació superior. *(Podeu seleccionar diverses respostes. Marqueu les opcions que considereu oportunes a la columna de la dreta).*
1. Totes les institucions que formin part de l'Espai europeu d'educació superior
  2. Sobretot, les institucions més competitives del mercat de l'educació superior europea
  3. Sobretot, les institucions més prestigioses
  4. Sobretot, les institucions que ofereixen serveis transnacionals
  5. Sobretot, les institucions de postgrau
  6. Sobretot les institucions dels països més grans de l'Espai europeu d'educació superior
  7. Cap
- 51.** A quines zones geogràfiques preferiria millorar el seu atractiu internacional la vostra institució?  
*(Podeu seleccionar diverses respostes).*
1. UE
  2. Europa de l'est
  3. EUA/Canadà
  4. Austràlia
  5. Països àrabs
  6. Àsia
  7. Amèrica Llatina
  8. Àfrica
  9. Cap

## COMENTARIS

Feu servir aquest espai per compartir amb nosaltres els desitjos i les pors que tingueu sobre l'Espai europeu d'educació superior. També podeu afegir els comentaris i les opinions que considereu oportuns sobre aquest qüestionari.

## ANNEX 2: DISTRIBUCIÓ DELS PAÏSOS QUE HAN EMPLENAT ELS QÜESTIONARIS REBUTS

País	Tendències III	Tendències V	
AL	Albània	2	2
AD	Andorra	1	1
AM	Armènia	1	0
AT	Àustria	32	30
AZ	Azerbaidjan		2
BY	Bielorússia		1
BE	Bèlgica	31	32
BA	Bòsnia i Hercegovina	4	4
BG	Bulgària	13	12
HR	Croàcia	5	5
CY	Xipre	5	4
CZ	República Txeca	29	24
DK	Dinamarca	45	38
EE	Estònia	7	11
FI	Finlàndia	27	18
MK	Antiga República de Macedònia	2	3
FR	França	78	88
GE	Geòrgia		14
DE	Alemanya	58	52
GR	Grècia	20	17
VA	Santa Seu	3	2
HU	Hongria	39	15
IS	Islàndia	2	6
IE	Irlanda	15	16
IT	Itàlia	27	63
LV	Letònia	29	21
LT	Lituània	16	14
LU	Luxemburg	1	1
MT	Malta	1	1
MD	Moldàvia		2
NL	Països Baixos	12	22
NO	Noruega	29	22
PL	Polònia	38	99
PT	Portugal	32	20
RO	Romania	15	15
RU	Rússia	1	50
CS	Sèrbia i Montenegro	6	2
SK	Eslovàquia	9	11
SI	Eslovènia	3	3
ES	Espanya	28	32
SE	Suècia	15	22
CH	Suïssa	14	16
TR	Turquia	19	30
UA	Ucraïna		8
GB	Regne Unit	44	56
	Altres (Universitat del Mediterrani Oriental)	0	1
<b>TOTAL</b>		<b>758</b>	<b>908</b>



## ANNEX 3: VISITES DE CAMP DE *TENDÈNCIES V*

### a) Institucions que han participat a les visites de camp de *Tendències V*:

Universitat Masaryk, República Txeca  
Universitat de Vaasa, Finlàndia  
Universitat de Nancy II, França  
Universitat d'Aachen de Ciències Aplicades, Alemanya  
Escola Superior Alemanya d'Esports  
Universitat Politècnica de Milà, Itàlia  
Universitat Lliure de Llengües i Comunicació, Itàlia  
Universitat de Leiden, Països Baixos  
Universitat Noruega de Ciències de la Vida, Noruega  
Universitat d'Agricultura de Varsòvia, Polònia  
Universitat Politècnica de Poznan, Polònia  
Universitat de Porto, Portugal  
Universitat Alexandru Ioan Cuza de Iasi, Romania  
Universitat d'Aberdeen, Regne Unit  
Universitat de Sheffield, Regne Unit

### b) Membres de l'equip de *Tendències V*:

#### Equip d'investigadors

Antoinette Charon Wauters, Universitat de Lausana  
Filomena Chirico, Universitat de Tilburg  
David Crosier, EUA  
Lars Ekholm, antic secretari general de l'Associació d'Educació Superior Sueca  
Viera Farkasova, Associació Acadèmica Eslovaca per a la Cooperació Internacional  
Michael Gaebel, EUA  
Ruth Keeling, Universitat de Cambridge  
Dionnysis Kladis, Universitat del Peloponès  
Ewa Krzaklewska, Xarxa d'Estudiants Erasmus  
Tapio Markkanen, antic secretari general de la Conferència de Rectors Finlandesos  
Vicky Petrounakou, Universitat del Peloponès  
Lewis Purser, Associació Irlandesa d'Universitats (IUA, per les sigles en anglès)/EUA  
Cornelia Racke, Universitat de Maastricht  
Hanne Smidt, EUA  
Athanassia Spyropoulou, Universitat del Peloponès  
Charoula Tzanakou, EUA  
Annamaria Trusso, EUA  
Lazar Vlasceanu, UNESCO - CEPES

#### Experts nacionals

Christian van den Berg, Associació d'Universitats dels Països Baixos  
Stefan Bienefeld, Conferència de Rectors Alemanys (HRK, per les sigles en alemany)  
Antonio Brito Ferrari, Universitat d'Aveiro

---

Jan Honzik, Universitat Tècnica de Brno  
Andrzej Krasniewski, Conferència de Rectors de les Escoles Acadèmiques de Polònia  
Pascal Level, Conferència de Rectors Francesos  
Roberto Moscati, Universitat de Milà-Bicocca  
Jessica Olley, Universities UK  
Alan Runcie, QAA Scotland /Universities Scotland  
Liisa Savunen, Conferència de Rectors Finlandesos  
Ola Stave, Associació Noruega d'Educació Superior  
Peter Zervakis, Conferència de Rectors Alemanys (HRK, per les sigles en alemany)

#### ANNEX 4: CONFERÈNCIES DE RECTORS NACIONALS QUE HAN EMPLENAT QÜESTIONARIS

- Àustria, Conferència de Rectors Austríacs
- Àustria, Associació d'Universitats de Ciències Aplicades
- Bèlgica NL, Consell d'Universitats Flamenques
- Bulgària, Conferència de Rectors Búlgars
- República Txeca, Conferència de Rectors Txecs
- Dinamarca, Conferència de Rectors Danesos
- Estònia, Conferència de Rectors Estonians
- Finlàndia, Consell Finlandès de Rectors d'Universitat
- França, Conferència de Rectors Francesos
- Alemanya, Conferència de Rectors Alemanys
- Grècia, Conferència de Rectors Grecs
- Hongria, Confederació de Conferències Hongareses sobre Educació Superior
- Itàlia, Conferència de Rectors Italians
- Letònia, Conferència de Rectors Letons
- Països Baixos, Associació d'Universitats dels Països Baixos
- Noruega, Consell Noruec per a l'Educació Superior
- Polònia, Conferència de Rectors d'Escoles Acadèmiques de Polònia
- Eslovàquia, Conferència de Rectors Eslovacs
- Eslovènia, Associació de Rectors d'Eslovènia
- Espanya, Conferència de Rectores de les Universitats Espanyoles
- Suècia, Associació d'Educació Superior Sueca
- Suïssa, Conferència de Rectors de les Universitats Suïsses
- Turquia, Conferència de Rectors d'Universitat Turcs
- Regne Unit, Universities UK

#### ANNEX 5: REUNIONS DE GRUP

- 15ª Conferència Anual de l'EAN (Xarxa d'Accés Europea), *El paper social de les universitats: arribar a la comunitat* (The Social Role of Universities: Reaching out to the Community), Universitat d'Aristòtil de Tessalònica, Grècia, 30 d'agost – 2 de setembre del 2006.



- 16<sup>a</sup> Conferència Anual de l'EURASHE (Associació Europea d'Institucions d'Educació Superior), *Les dinàmiques dels instituts universitaris* (The Dynamics of University Colleges), Universitat de Dubrovnik, Dubrovnik, Croàcia, 27-28 d'abril del 2006.
- Reunió Anual del Grup de Coïmbra, Universitat de Tartu, Estònia, 17-19 de maig del 2006.
- Seminari de Bolonya de l'EUA a la Universitat Estatal de Tbilisi, Geòrgia, 18-21 de desembre del 2006.
- Seminari de l'EUA sobre l'educació superior i la recerca a l'Europa sud-oriental, *Reforçar l'educació superior a l'Europa sud-oriental: prioritats per a la cooperació regional i europea* (Strengthening Higher Education in South East Europe: Priorities for Regional and European Cooperation), Universitat de Viena, Àustria, 2-3 de març del 2006. Vegeu també: <http://www.eua.be/index.php?id=174>
- Seminari internacional coorganitzat per la Universitat Patrice Lumumba de Rússia i el Consell d'Europa dins el marc de la Presidència russa del Comitè de Ministres del Consell d'Europa, *Fer realitat l'Espai europeu d'educació superior: el paper dels estudiants* (Making the European Higher Education Area a Reality: The Role of Students), Moscou, Rússia, 2-3 de novembre del 2006.
- IX Congrés de FEDORA (Fòrum Europeu d'Orientació Acadèmica), *Orientació i assessorament a l'Espai europeu d'educació superior* (Guidance and Counselling within the European Higher Education Area/L'orientation et le Conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur), Vilnius/Lituània 22-25 d'octubre del 2006.





