

# La experiencia internacional en el desarrollo de mecanismos de integración regional de la educación superior: una mirada desde Europa y Asia

Jamil Salmi



**CONVENIO | ANDRÉS | BELLO**

Construimos Ciudadanía para la Integración



---

# La experiencia internacional en el desarrollo de mecanismos de integración regional de la educación superior: una mirada desde Europa y Asia

Informe preparado para la  
Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello

---

Jamil Salmi\*

Julio de 2015

---

\* Experto internacional en reformas  
de la educación superior  
[jsalmi@tertiaryeducation.org](mailto:jsalmi@tertiaryeducation.org);  
[www.tertiaryeducation.org](http://www.tertiaryeducation.org)

Secretaría Ejecutiva del  
Convenio Andrés Bello

Secretaria Ejecutiva  
Mónica López Castro

Asesora de Relaciones Externas y  
Cooperación Internacional  
Olga Lucía Turbay Marulanda

Directora de Programas de Educación  
Stella Quinayás Delgado

Directora de Programas de Cultura  
Diana Marcela Rey Vásquez

Directora de Programas de Ciencia y  
Tecnología  
Mónica María Lozano Hincapié

ISBN 978-958-698-260-3

Autor  
Jamil Salmi

Coordinación Editorial  
Zabrina Welter

Corrección de Estilo  
Viviana Gamboa

Diseño y Diagramación  
Héctor Suárez Castro

Impresión y Acabados  
Disonex S.A

Bogotá, 8 de julio de 2015

 **CONVENIO | ANDRÉS | BELLO**  
Construimos Ciudadanía para la Integración

## Contenido



INTRODUCCIÓN	6
I. LA EXPERIENCIA EUROPEA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	8
1. Breve historia del Proceso de Bolonia	9
2. Hitos, líneas de acción y programas del Proceso de Bolonia	14
3. Elementos preliminares de evaluación del Proceso de Bolonia	28
II. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ASIA	38
1. Resumen histórico	39
2. Aproximarse a una área común en Asia	41
III. IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA	46
1. Desafíos para América Latina	47
2. Lecciones preliminares de la experiencia de América Latina	49
IV. PRÓXIMOS PASOS QUE PODRÍA DAR LA SECAB	52
CONCLUSIÓN	55
REFERENCIAS	57



*La Europa que estamos construyendo no es solamente la del Euro, de los bancos y de la economía, tiene que ser también la Europa del saber.*

*-Declaración de la Sorbona*

Reunidos en París el 25 de mayo del 1998 para celebrar los 800 años de la universidad francesa más antigua y famosa, los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona que reconoce la importancia del conocimiento en Europa como factor determinante para el desarrollo social y humano de la población, así como incrementar su competitividad. Con este primer acto oficial se inició un proceso de integración educativa que ha revolucionado la educación superior en Europa y ha impactado los sistemas de muchos países en otras partes del mundo. De hecho, el Proceso de Bolonia puso en marcha una serie de acuerdos de cooperación en el continente europeo que no tiene comparación en el campo educativo en sus demás niveles ni en otros campos de cooperación. El número de países que oficialmente ha firmado y se ha comprometido en la consolidación del Espacio Europeo de

Educación Superior pasó de veintisiete en su origen, al momento histórico de la Declaración de Bolonia en 1999, a cuarentaisiete a la fecha, Kazajistán siendo el último país que se ha unido a este proceso.

En este mismo espíritu de cooperación e integración, los países de la región América Latina han hecho varios intentos y esfuerzos para construir un espacio educativo en la región. Uno de los primeros pasos se dio en 1974 cuando trece países firmaron el *Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe* por iniciativa de la Unesco (SECAB, 2015). Múltiples reuniones han tenido lugar desde esta fecha en las que los representantes de gobierno y de las universidades han insistido de manera repetida en la importancia de caminar en esta dirección. Recientemente, los rectores de América Latina y del Caribe que

participaron en la reunión de Salamanca de los presidentes de consejos de rectores de Europa en septiembre de 2014, hicieron una llamada a los gobiernos para acelerar la integración. Sin embargo, hasta la fecha, las diversas declaraciones de buenas intenciones no se han traducido en pasos concretos que permitan avanzar en la construcción real del espacio latinoamericano de educación superior.

Consciente de la urgencia de darle un verdadero impulso a este proceso, la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB) ha decidido organizar una reunión para identificar acciones prioritarias que se podrían emprender para iniciar la construcción del Espacio Latinoamericano de la Educación Superior. A partir de este contexto se ha preparado el presente documento que analiza la experiencia europea y asiática desde el punto de vista de los objetivos buscados, de los instrumentos aplicados, de los resultados logrados, y de los obstáculos y dificultades encontrados en el camino.

El análisis desarrollado en el informe se apoya principalmente en las siguientes fuentes de información:

- Publicaciones oficiales de la Comisión Europea, de la Secretaría del Proceso de Bolonia, de la OCDE, del Banco Mundial y de la Unesco (oficina principal y oficina de Bangkok) sobre la construcción de mecanismos de integración y espacios internacionales de la educación superior;
- Trabajos académicos de análisis y evaluación del Proceso de Bolonia, y
- Estudios recientes sobre la internacionalización de la educación superior y la construcción de marcos de cualificaciones.

El informe empieza con una mirada sistemática al Proceso de Bolonia, bajo la que se identifican y evalúan los principales instrumentos de integración de la educación superior que se han diseñado e implementado. El documento también analiza los recientes esfuerzos de los países asiáticos que han trabajado en la misma dirección. Finalmente reflexiona sobre los mecanismos de integración que podrían ser adaptados por los países de América Latina.



## I. LA EXPERIENCIA EUROPEA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### 1. Breve historia del Proceso de Bolonia

El proceso de creación de un espacio europeo de la educación superior fue lanzado formalmente en 1999 en Bolonia. Veintisiete países ratificaron la Declaración de Bolonia, además de organismos multilaterales como la Comisión Europea y el Consejo de Europa, y de varias asociaciones universitarias, grupos de rectores y asociaciones de estudiantes. El Proceso de Bolonia constituye una reforma de los sistemas de educación superior con el objetivo principal de construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En dicho acuerdo se establecieron los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea.

El Proceso de Bolonia ha buscado a lo largo de más de una década lograr los siguientes objetivos:

(i) Cambiar y unificar la estructura y la organización de las propuestas formativas

de acuerdo a dos ciclos —pregrado y postgrado— y tres niveles de formación. En el primer nivel se obtiene un título de grado (licenciatura) que capacita para el acceso al mercado laboral correspondiente al primer ciclo. En el segundo ciclo aparecen un segundo y un tercer nivel, dirigidos a la obtención del título de máster o de doctorado respectivamente, donde se garantizaría una formación con mayor grado de especialización.

(ii) Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo. El número de créditos se medirá con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, (ECTS por sus siglas en inglés), que incluye las horas de clases, los trabajos de los estudiantes, la evaluación, y el tiempo de estudio. Todas las carreras, con algunas excepciones como Medicina, Arquitectura y las Ingenierías, tendrán una duración de cuatro años. En todos los casos

el estudiante deberá superar 240 créditos ECTS, 60 créditos ECTS/años.

(iii) Implementar un documento llamado el Suplemento Europeo al Título, donde se describen con precisión las capacidades adquiridas por el estudiante durante sus estudios y así se permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.

(iv) Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.

(v) Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios de educación superior de acuerdo a criterios equiparables.

La evolución del Proceso de Bolonia se ve reflejada en los encuentros y sus respectivas declaraciones en donde los países establecen su compromiso y evalúan los avances para el logro de los objetivos propuestos (Cuadro 1). Posterior a los acuerdos firmados en Bolonia,

desde Praga en 2001 a Bucarest en el 2012, se refuerzan las líneas de trabajo iniciales acordadas, se introducen nuevas o se ajustan aquellas que así lo requieran tanto por aspectos internos o externos tales como la crisis financiera, los cambios demográficos, los avances tecnológicos, entre otros. En muchas de las reuniones se fijan algunos hitos que orientan a los países, aunque no necesariamente se establece la forma de implementarlos a nivel de todo el continente. El Cuadro 1 presenta los principales hitos, líneas de trabajo y programas, cuya descripción más detallada se hará más adelante en este documento, que han determinado las metas y los indicadores trazados por este proceso. Allí se ve la evolución de lo planteado desde Bolonia hasta la última reunión de ministros en Bucarest. Cabe resaltar el encuentro en Leuven y Louvain-la-Neuve en el año 2009, donde no solo se determinaron las bases para la evaluación del proceso a ser entregado y discutido en el encuentro de Bucarest en el año 2012, sino que se introdujeron dimensiones muy importantes cuyas líneas de trabajo determinarían la contribución de la educación superior para enfrentar las consecuencias de



la crisis financiera y económica vivida durante la década, y así buscar una recuperación sostenible de la misma.

A través de todos los encuentros y declaraciones se expresa la intención de fortalecer a Europa como una sociedad del conocimiento.

Se reconocen las nuevas demandas que aparecen en el mercado laboral y la necesidad de que una sociedad global del conocimiento se componga de ciudadanos con habilidades y competencias que le permitan funcionar en escenarios nuevos y distintos.

**Cuadro 1. Evolución del Proceso de Bolonia**

Reuniones Hitos – Líneas de acción – Programas		Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven/ Lovaina 2009	Budapest/ Viena 2010	Bucarest 2012
<b>Titulación</b>	Ciclos y niveles Uso de un sistema de créditos Marco nacional de cualificación. Reconocimiento de experiencia previa Diploma suplementario Reconocimiento de títulos Doble titulación	Títulos comprensibles y comparables Sistema de créditos (ECTS)	Reconocimiento justo y desarrollo de la propuesta de reconocimiento de doble titulación Impulsar redes como Naric y ENIC (siglas en inglés) para promover el reconocimiento Sistema de créditos y suplemento del diploma	Inclusión de los estudios de doctorado como tercer nivel Sistema de crédito por acumulación x	Decisión de lanzar el Marco Nacional de Cualificaciones	Se establece el 2010 como el año en el que el Marco Nacional de Cualificación ya debe operar Necesidad de un uso coherente de los instrumentos para el reconocimiento de títulos	Se establece el 2012 como el año en el que el Marco Nacional de Cualificaciones ya debe operar Continuar con la implementación de los instrumentos de Bolonia	Establecer mecanismos de “fertilización cruzada” (intercambios, tutorías, compartir información) que permitan en momentos de crisis aprender de otros la implementación de los mejores métodos	Consolidar y hacer más coherentes las políticas para el tránsito a través de los tres niveles Incrementar la doble titulación
<b>Aseguramiento de la calidad</b>		Cooperación europea en programas de aseguramiento de la calidad	Cooperación entre el aseguramiento de la calidad y los reconocimientos profesionales	Aseguramiento de la calidad a nivel institucional, a nivel de país y a nivel de Europa	Adopción de estándares y lineamientos para el aseguramiento de la calidad	Creación del registro europeo de aseguramiento de la calidad (EQAR sigla en inglés)	Calidad como enfoque global para el Espacio Europeo de Educación Superior	Educación de calidad para todos	Revisión de los estándares para el aseguramiento de la calidad Educación de calidad para todos Diálogo entre el financiamiento y la gobernanza en el sistema de aseguramiento

Reuniones Hitos – Líneas de acción – Programas		Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven/ Lovaina 2009	Budapest/ Viena 2010	Bucarest 2012
<b>Movilidad</b>		Movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo	Dimensión social de la movilidad	Disponibilidad del crédito educativo y de becas como instrumento para promover la movilidad	Atención especial a requisitos de visas y de permisos de trabajo	Retos en los procesos de adquisición de visas y permisos de trabajo, sistema de pensiones y de reconocimientos	Meta ( <i>benchmark</i> ) de 20% de movilidad estudiantil para el 2020	Incrementar los niveles de movilidad de estudiantes y académicos	Fortalecer los mecanismos de movilidad para asegurar un mejor aprendizaje  Promover un sistema equilibrado de movilidad
<b>Políticas generales para países y/o región</b>	Sistema de aprendizaje centrado en el estudiante							Ambientes de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje centrado en el estudiante	Promover el aprendizaje centrado en el estudiante. Ambientes académicos y de aprendizaje que faciliten este objetivo
	Sistema de aprendizaje para toda la vida		Introducción del concepto de aprendizaje para toda la vida (LLL, siglas en inglés)	Alineamiento de políticas públicas nacionales sobre el concepto de aprendizaje para toda la vida (LLL)	Patrones/ modelos de aprendizaje flexibles	Rol de los sistemas de educación superior en los procesos de aprendizaje para toda la vida	Aprendizaje para toda la vida como responsabilidad del sector público y requerimiento de mayores alianzas para su desarrollo		

Reuniones Hitos – Líneas de acción – Programas		Bolonia 1999	Praga 2001	Berlín 2003	Bergen 2005	Londres 2007	Leuven/ Lovaina 2009	Budapest/ Viena 2010	Bucarest 2012
<b>Dimensión social</b>	Equidad en el acceso y la titulación						Se introduce medir la dimensión social de la educación superior a través de la equidad en el acceso, así como la tasa de permanencia según terminación de los estudios	Rol de la educación superior en la construcción de sociedades democráticas, pacíficas y socialmente cohesionadas	Ampliar el acceso como medio para el progreso social y el desarrollo económico
	Empleabilidad					Alianzas para mejorar la empleabilidad	Llamado a trabajar más fuerte en el incremento de las tasas de empleabilidad de los egresados	Incrementar los niveles de empleabilidad de los graduados	Promover la empleabilidad acorde a las necesidades de Europa
<b>Europa como sociedad del conocimiento</b>		Reconocimiento de la educación superior como eje de una sociedad del conocimiento	Transformar el Espacio de Educación Superior Europeo para que sea un espacio atractivo	Vínculo entre la educación superior y las áreas de investigación	Cooperación internacional sobre la base del valor de un desarrollo sostenible	Estrategia para mejorar la adopción del Proceso de Bolonia a nivel global	Mejorar el diálogo político global mediante foros sobre la política del Proceso de Bolonia	La investigación como pilar del desarrollo de una sociedad del conocimiento	Recuperar la credibilidad de la educación superior como instrumento para contribuir a superar la crisis económica y financiera de la región

Fuente: adaptado por el autor de *The European Higher Education Area in 2012 - Bologna Process Implementation Report*, p. 15.

## 2. Hitos, líneas de acción y programas del Proceso de Bolonia

Para lograr los objetivos del proceso de Bolonia se han establecido una serie de líneas de acción y programas que han permitido caracterizar la esencia de este proceso e instrumentalizar las actividades. En su evolución se han establecido algunos hitos cuya implementación y cuyo impacto se evidencian a nivel de los países, sin que por ello trasciendan al EEES. No obstante, sin lugar a dudas impactan en su desarrollo de manera indirecta.

### Sistema común de titulación

- **Dos ciclos y tres niveles de formación:** la Declaración de Bolonia planteó la adopción de un sistema basado en dos ciclos: pregrado y posgrado. Estableció requisitos para el paso de un ciclo a otro y propuso como mínimo una duración del pregrado de tres años. En la conferencia de Berlín en 2003 y reconociendo la importancia de la investigación como parte integral de la educación superior en Europa, se incluyó el doctorado como parte del segundo ciclo

o un tercer nivel de educación. De igual manera se propuso como meta que el EEES tuviese un marco general de cualificaciones y se evaluara cómo podría estar vinculada la educación superior con este marco.

- **Reconocimiento de créditos académicos:** el Proceso de Bolonia estableció el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) como un medio para promover la movilidad de los estudiantes e incluyó el reconocimiento de créditos adquiridos en contextos educativos por fuera de la educación superior, incluyendo el aprendizaje para toda la vida, siempre que ellos fuesen debidamente reconocidos por las universidades. En el año 2005 en Bergen, se establecieron rangos indicativos de créditos académicos para los dos niveles de formación: pregrado y maestría.
- **Suplemento de Diploma:** el Suplemento de Diploma (SD), desarrollado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Unesco

en 1990, es una plantilla estandarizada que contiene una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el individuo con base en su título original. El comunicado de Berlín indica que el objetivo del suplemento de diploma es aumentar la visibilidad de la educación adquirida con el fin de asegurar que el empleador tenga una visión más clara y transparente de la formación, así como facilitar el reconocimiento académico para pasar a otros niveles de formación en otros países. En Berlín se acordó que a partir de 2005 todos los graduados recibirían el suplemento de diploma de manera automática y gratuita.

- **Reconocimiento de títulos:** el reconocimiento y la convalidación de títulos han sido siempre parte del eje central del Proceso de Bolonia desde sus inicios. Se puede entender como uno de las dimensiones claves para la construcción del espacio europeo de educación superior, y su consecución sería considerada como la implementación plena del EEES. En las últimas dos décadas

se han desarrollado diversos instrumentos que se han adoptado y aplicado en los ámbitos europeo, nacional, regional e institucional, encaminados a facilitar la justa convalidación y el reconocimiento de títulos extranjeros y/o los períodos de estudio en el extranjero.

En 1997, pocos años antes del Proceso de Bolonia y a través del Consejo Europeo, un número significativo de países europeos aceptaron y adoptaron un convenio sobre el reconocimiento de títulos y cualificaciones relativos a la educación superior en Europa, propuesto por el Consejo de Europa y la Unesco. Este convenio se conoce comúnmente como la Convención de Reconocimiento de Lisboa (LRC, sus siglas en inglés). Entre los puntos principales establecidos en dicha convención están los siguientes aspectos: (i) Los poseedores de títulos expedidos en un país tendrán acceso adecuado a una evaluación de dichas cualificaciones en otro país. (ii) No podrá haber discriminación al respecto por razones de raza, color, discapacidad, idioma, religión,

opinión política, origen nacional, étnico o social. (iii) La responsabilidad de demostrar que una solicitud no cumple con los requisitos pertinentes recae en el órgano que efectúa la evaluación. (iv) Cada país deberá reconocer las calificaciones —ya sea para el acceso a la educación superior, para los períodos de estudio, o de títulos de educación superior— como similares a las calificaciones correspondientes a su sistema, a menos que pueda demostrar que existen diferencias sustanciales entre sus propias calificaciones y las calificaciones para las que se solicita el reconocimiento. (v) El reconocimiento de una cualificación de educación superior conferida en otro país tendrá una o más de las siguientes consecuencias: acceso a estudios de educación superior, incluyendo los exámenes y los preparativos pertinentes para el doctorado, en las mismas condiciones que los candidatos del país en el que se solicita el reconocimiento. (vi) Todos los países deben alentar a sus instituciones de educación superior a expedir el Suplemento Europeo al Título de sus estudiantes con el fin de facilitar el reconocimiento.





- **Reconocimiento de competencias adquiridas:** la tercera herramienta introducida y desarrollada en el Proceso de Bolonia es el marco nacional de cualificaciones (NQF, sus siglas en inglés). El reconocimiento y la convalidación de las competencias adquiridas también han sido centrales en el Proceso de Bolonia desde su concepción, y han recibido una atención especial a lo largo de todo el proceso. Asegurar un justo reconocimiento en la práctica como en la teoría es una condición sine qua non para el funcionamiento exitoso del Espacio Europeo de Educación Superior.

El NQF es una herramienta que sirve para describir y expresar de forma clara las diferencias entre las cualificaciones de todos los ciclos y niveles de la educación. El uso de los resultados del aprendizaje y de las competencias señalan lo que el estudiante conoce, entiende y puede hacer. Estos resultados se definen para los distintos niveles educativos y de capacitación en “marcos de cualificación” a nivel nacional, europeo y sectorial. La experiencia innovadora de los marcos nacionales de cualificación en Irlanda y Escocia fue

compartida con otros países en un proyecto que cuenta con el apoyo de Erasmus, lo que llevó a la inclusión del tema de marcos de cualificación en la agenda de Bolonia (Comunicado de Berlín, septiembre de 2003). Este hecho redundó en la consolidación de otros trabajos en relación con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), que culminó en el 2008 con la Recomendación sobre un Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente por el Consejo y el Parlamento de la Unión Europea. Este proceso fue impulsado por Erasmus con el proyecto *Tuning* (Sintonización de las Estructuras Educativas de Europa), en el que académicos de toda Europa se dedicaron a definir las competencias de los graduados en una serie de áreas temáticas. Los descriptores “sintonizados” servirían como insumo para los nuevos marcos de cualificaciones sectoriales. La sintonización acordada también fue utilizada para la definición de competencias en el ámbito del proyecto piloto de evaluación de los Resultados del Aprendizaje en la Educación Superior (Ahelo, sus siglas en inglés) por parte de la OCDE.



La adopción del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (MEC) en 2008 por parte de los Estados miembros de la Unión Europea ha procurado una tendencia pronunciada hacia los resultados del aprendizaje, los créditos académicos y el perfil de las cualificaciones. El marco evidencia los resultados del aprendizaje en conocimientos, habilidades y competencias o, en otras palabras, lo que

el estudiante sabe, entiende y es capaz de hacer. Cabe mencionar que aún queda por delante el gran reto de lograr que los marcos nacionales de cualificación trabajen en estrecha relación con el ECTS y el DS.

Con el fin de implementar acuerdos de reconocimiento de títulos y cualificaciones se crearon en Europa dos redes que han jugado un papel importante en este proceso. La primera es la Red Europea de

Centros de Información (ENIC, sus siglas en inglés), cuya función principal consiste en desarrollar políticas y prácticas para el reconocimiento de las cualificaciones. Esta red fue creada por el Consejo de Europa y la Unesco en 1964, y está constituida por los centros nacionales de información de los países que firmaron el convenio de Lisboa. Un ENIC es un organismo creado por las autoridades nacionales. Sus funciones generales pueden variar en cada país, pero como miembro de la red tiene como funciones específicas proveer información con relación a: (i) el reconocimiento de títulos nacionales y extranjeros, y otros tipos de certificaciones/títulos; (ii) los sistemas educativos tanto del país de origen como de otros países; (iii) las oportunidades para estudiar en el extranjero, incluyendo información sobre créditos educativos y becas, así como el asesoramiento sobre cuestiones prácticas relacionadas con la movilidad y las equivalencias de títulos (ENIC, 2015).

La segunda red está constituida por los Centros Nacionales de Información de Reco-

nocimiento Académico (Naric, sus siglas en inglés) y fue creada en 1984 como iniciativa de la Comisión Europea. La red tiene por objeto mejorar el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudio en los Estados miembros de la Unión Europea (UE). Todos los países miembros han creado centros nacionales por mandato de los Ministerios de Educación, cuyo objetivo es ayudar en la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, al proporcionar la asesoría de expertos e información relativa al reconocimiento académico de los títulos y los períodos de estudio cursados en otros países. Sin embargo, en la mayoría de los países, las instituciones de educación superior son autónomas para tomar decisiones sobre la admisión de estudiantes extranjeros. Como resultado, la mayoría de los Naric no toman decisiones, pero ofrecen información y orientación sobre los sistemas educativos extranjeros, y sobre las cualificaciones que solicitan las instituciones. Las dos redes, ENIC y Naric, trabajan permanentemente de forma coordinada (Naric, 2015).

- **Doble titulación:** los programas y titulaciones conjuntas han surgido y fueron alentados en el ámbito de educación superior post Bolonia. Ya en su Comunicado de Praga 2001, los ministros solicitaron que se aumentaran los currículos ofrecidos por asociaciones de instituciones de distintos países, orientados a la consecución de títulos conjuntos, con el fin de promover una dimensión europea a la educación superior. El lanzamiento del programa *Erasmus Mundus* de la Comisión Europea en 2004 dio un impulso adicional al desarrollo de programas de maestría, como un medio de hacer más atractiva la educación superior de los países europeos para el continente y el resto del mundo. Los programas desarrollados conjuntamente por universidades de distintos países y la concesión de títulos conjuntos tienen el potencial de estimular el cumplimiento de las líneas de acción propuestas en Bolonia. Por ejemplo, los títulos conjuntos requieren el desarrollo de currículos y planes de estudio conjuntos, lo que implica un proceso de aseguramiento de la calidad y de decisiones conjuntas en

cuanto al reconocimiento mutuo de partes de los programas adquiridos a través de instituciones asociadas. Para que los programas y las titulaciones conjuntas tengan éxito, las instituciones asociadas pueden hacer uso de las herramientas como los ECTS y DS, marcos de cualificaciones, y orientarse hacia los resultados del aprendizaje.



## Movilidad

La movilidad en Europa no debe y no puede ser separada de las tendencias de internacionalización de la educación superior a escala mundial. Aunque el enfoque se ha dado para propiciar la movilidad en los países europeos, los flujos de otros continentes a Europa así como de los estudiantes europeos a otras latitudes del mundo, son parte integral del fenómeno. En general, se pueden distinguir tres tipos principales de movilidad estudiantil: (i) movilidad de estudiantes que provienen de afuera del Espacio Europeo de Educación Superior al EEES; (ii) movilidad de estudiantes desde EEES hacia afuera del EEES, y; (iii) movilidad de estudiantes en el interior del EEES. A lo largo de todo el Proceso de Bolonia, los diferentes instrumentos y programas han tenido como objetivo promover la movilidad, en especial la estudiantil. Sin embargo, lo que se establece en las diferentes declaraciones es bastante amplio y las definiciones resultan muy generales. En la reunión de Leuven/Louvain-la-Neuve se traza la meta concreta para la movilidad de que el 20% de los estudiantes deberán haber

realizado para el 2020 “un estudio o período de formación en el extranjero”, pero es difícil determinar la proporción que se esperaría en ese 20% de doctorados, maestrías o profesionales, los que determinarían diferencias sustantivas. Las *categorías* de movilidad se mencionan solo en términos generales, y se hace más énfasis en incentivar a los países a aumentar la movilidad y “diversificar sus tipos y alcance” sin mayor precisión. La distinción más importante para la movilidad de los estudiantes, desde el punto de vista estadístico así como para la formulación de políticas, es entre la movilidad de largo plazo para obtener un título y la movilidad de corto plazo sancionada por créditos académicos.

### Movilidad estudiantil

- **Movilidad estudiantil de corta duración.** La movilidad de créditos corresponde a una forma de movilidad de corta duración —usualmente de máximo un año— encaminada a la adquisición de créditos en una institución extranjera en el marco de los estudios en la institución de origen. El

estudiante comienza un programa en la institución de origen, se desplaza a otra institución por una porción pre-acordada del programa y, a continuación, regresa a la institución de origen con el fin de terminar el programa.

- **Estudios en un país extranjero.** La movilidad por título es una forma de movilidad de largo plazo, que tiene por objeto la adquisición de un título o certificado completo en el país de destino. Otra distinción importante en cuanto a los tipos de movilidad, está vinculada a flujos de movilidad comúnmente denominados como *movilidad interna* y *movilidad externa*. La movilidad interna se refiere al país de destino —el país a donde el estudiante se traslada a estudiar— y, por lo general, se mide por la relación entre el total de estudiantes que se han movilitado, y el número total de alumnos que estudian en el país. La tasa de movilidad externa puede considerarse como un indicador del atractivo del país como un destino para estudiantes internacionales. La movilidad externa se

refiere al país de origen —el país de donde el estudiante proviene—. Se puede medir por la relación entre el número de estudiantes del país de origen sobre el total de la población estudiantil del país de origen.

- **Amplitud de la movilidad.** La tasa de movilidad externa puede considerarse como indicador de una política proactiva para que los estudiantes obtengan experiencias internacionales (en particular, en el caso de la movilidad por crédito). Sin embargo, también puede ser un indicador de posibles insuficiencias en el sistema educativo del país de origen. Mientras que las movi- lidades por título y grado son las principales formas de movilidad que se promueven en el Proceso de Bolonia, la movilidad abarca una amplia gama de ofertas a corto plazo, tales como pasantías, escuelas de verano, cursos de idiomas y trabajo voluntario. Los datos estadísticos sobre estos tipos de movilidad no se recolectan, sin embargo, a nivel del EEES. El Cuadro 2 presenta información estadística sobre la movilidad estudiantil.

**Cuadro 2. Movilidad estudiantil en el año académico 2012-2013**

	Estudios	Pasantías	Total movilidad estudiantil
Número total de estudiantes Erasmus	212.522	55.621	268.143
Beca mensual promedio (Euros)	253	376	272
Duración promedio (meses)	6,2	4,7	5,8
Número de estudiantes discapacitados	339	49	388
Países que envían más estudiantes (número de estudiantes)	ES, DE, FR, IT, TR	FR, DE, ES, UK, PL	ES, FR, DE, IT, PL
Países que envían más estudiantes (porcentaje de estudiantes)	LU, LI, ES, LT, LB	LB, LI, LT, EE, MT	LU, LI, LB, LT, ES
Países que más estudiantes reciben	ES, FR, DE, UK, IT	UK, ES, DE, FR, IT	ES, DE, FR, UK, IT
Nivel de estudios (%)			
pregrado	78	56	67
maestría	28	30	29
doctorado	1	3	1
ciclo corto	1	11	3
Edad promedio de los estudiantes	22,4	22,9	22,5
Número de instituciones que envían estudiantes	2325	2675	3267
Equidad de género (% de mujeres)	60,6	61,9	60,9

Fuente: Comisión Europea, 2014

**Movilidad académica**

Todos los comunicados de Bolonia mencionan la movilidad del recurso humano o académico junto con la movilidad estudiantil. El Comunicado de Leuven/Louvain-La-Neuve dedica una especial atención a este propósito, estableciendo metas para el decenio 2010-2020. El comunicado menciona maestros, investigadores y otro tipo de personal académico, al definir el valor de la movilidad y la necesidad de atraer personal académico altamente calificado a las instituciones de educación superior. Por otra parte, pone de relieve los obstáculos relacionados con el acceso y la portabilidad de los derechos de la seguridad social.

El concepto de movilidad académica no está bien definido a nivel europeo, y puede abarcar muchas formas y propósitos. No son claros cuáles son los tipos de movilidad que se promueven ni cuáles son los objetivos planteados para tal fin. Actualmente, los datos estadísticos europeos están limitados a la información recopilada en algunos programas europeos (por ejemplo, en Erasmus los intercambios de personal) y aún no se han

desarrollado definiciones operacionales más amplias. Los datos estadísticos son, por tanto, muy limitados. Los datos disponibles para el año académico 2012-2013 se presentan en el Cuadro 3.

**Cuadro 3. Movilidad académica en el año académico 2012-2013**

	Intercambios de docentes	Capacitación	Total movilidad académica
Número total de académicos en movilidad	36.075	16.549	52.624
Duración promedio (días)	5,6	6,1	5,7
Monto promedio del subsidio (Euros)	702	776	725
Número de académicos discapacitados	12	16	28
Países que envían más académicos	PL, ES, DE, TR, FR	PL, ES, TR, DE, RO	PL, ES, TR, DE, FR
Países que más académicos reciben	ES, DE, IT, FR, PL	UK, ES, DE, IT, FR	ES, DE, IT, FR, UK
Número de instituciones que envían académicos	2178	1882	2391
Equidad de género (% de mujeres)	43,7	66,8	51

Fuente: Comisión Europea, 2014

## Programa Erasmus

Erasmus es el programa de educación y capacitación bandera de la UE en el ámbito de la educación superior. El programa Erasmus no solo apoya la movilidad de los estudiantes, los profesores, o de otro personal docente de la enseñanza superior y de las empresas que deseen estudiar, enseñar y trabajar en el extranjero, sino que también provee financiación a las instituciones de educación superior (IES) para trabajar conjuntamente en proyectos de cooperación transnacional.

El programa Erasmus ha contribuido de manera significativa al objetivo de lograr que 20% de los estudiantes haya tenido estudios en el exterior para el año 2020. La probabilidad de que un estudiante salga al extranjero en el marco del programa Erasmus (en uno de los países que participan en el programa Erasmus) ha aumentado, en general, en forma significativa desde 1998. Si se mantiene la tendencia en el período 1997/98 a 2009/10, éste debe alcanzar alrededor del 5% de la población estudiantil relevante para 2020. Esta es la proyección más conservadora. Si la tendencia de los últimos

años (proyección basada en el período 2005-2006) continuara, podría alcanzar un 7% en 2020. Sin embargo, es necesario reconocer que algunos aspectos de las fluctuaciones y los avances en los últimos años se deben a cambios estructurales y de organización del programa Erasmus.

Las subvenciones individuales y las becas otorgadas en el marco del programa Erasmus son administradas por las Agencias Nacionales mientras que las acciones centralizadas por Erasmus destinadas a apoyar proyectos de cooperación son gestionadas por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y de la Cultura (Eacea, sus siglas en inglés).

El impacto del programa Erasmus no se limita a los países participantes en éste. El programa Tempus apoya el fortalecimiento de la capacidad institucional de los veintisiete países Tempus, dentro y fuera del EEES. Erasmus Mundus ha abierto titulaciones dobles y conjuntas desarrolladas bajo Erasmus a participantes de todo el mundo. El programa Erasmus ha provisto buena parte de la estructura del Proceso de Bolonia.

## Aseguramiento de la calidad

La Declaración de Bolonia fomentó la cooperación europea en los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, con el fin de desarrollar criterios y metodologías comparables. Desde el comienzo del proceso siempre ha habido un fuerte enfoque en la calidad. De hecho, todos los comunicados ministeriales han prestado atención a la evolución del programa europeo de aseguramiento de la calidad. En la cumbre de Berlín (2003), los ministros reconocieron que la responsabilidad primaria de la garantía de la calidad está en las propias instituciones de educación superior, y acordó los elementos básicos que los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad deben incluir. Entre ellos se mencionan: (i) la definición de las responsabilidades de los órganos e instituciones implicados; (ii) la evaluación de los programas o instituciones, donde se incluyen la evaluación interna, la evaluación externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados; (iii) un sistema de acreditación o certificación y procedimientos comparables, y; (iv) la

participación internacional, la cooperación y el trabajo en red.

Dos años más tarde, en la reunión de Bergen en mayo de 2005, los ministros adoptaron la “Normas y directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (ESG). Estas normas y directrices, que reconocen la importancia de la autonomía institucional y de la independencia de las agencias de aseguramiento de la calidad, están diseñadas para ser aplicables a todas las instituciones de educación superior y agencias de aseguramiento de la calidad en Europa; su objetivo es promover la confianza mutua, en un marco de respeto de los diversos contextos nacionales e institucionales y áreas de conocimiento (ENQA, 2005). En 2008 se creó el Registro Europeo de Agencias de Calidad de la Educación Superior (EQAR, sus siglas en inglés). EQAR es un registro de los organismos que cumplen sustancialmente con la ESG. El Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve de 2009 subraya que el aseguramiento de la calidad seguirá siendo una prioridad en una realidad en la que se continúa con el diseño de nuevas

herramientas, mecanismos e iniciativas para proporcionar información sobre el desempeño de las instituciones de educación superior.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior puede entenderse como las políticas, los procedimientos y las prácticas diseñadas para lograr, mantener o mejorar la calidad, en un contexto específico. Desde que el Proceso de Bolonia se puso en marcha, se ha producido una rápida transformación de los procesos de aseguramiento de calidad externos en Europa. Mejorar la calidad de la educación superior y establecer sistemas de aseguramiento de la calidad han sido prioritarios para muchos, sino para todos los países. Así que el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior puede ser visto, sin duda, como un catalizador del proceso de aseguramiento de la calidad, claramente vinculado con la confianza de las partes interesadas. Cuando los estándares y directrices europeos (ESG) para el aseguramiento de la calidad fueron adoptados en 2005, se le dio un impulso a la cooperación europea en este tema. El Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior (EQAR) se

estableció tres años más tarde y, en enero de 2012, veintiocho organismos de trece países estaban inscritos en el Registro.

Una versión revisada del ESG fue respaldada por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) en septiembre de 2014, para ser sometida a la aprobación de la Conferencia Ministerial de mayo 2015 en Ereván (Armenia). Esta versión revisada fue propuesta por el Grupo E4 (ENQA, ESU, EUA y Eurash), en cooperación con la IE, Business Europe y EQAR, como seguimiento al mandato proferido en el Comunicado de Ministros en Bucarest. Conforme a lo solicitado por los ministros, la versión revisada busca una mayor claridad para la ESG, sobre todo en términos de su estructura y con el fin de evitar posibles confusiones en su interpretación. La ESG revisada establece un vínculo más explícito con el proceso de aprendizaje y enseñanza en el apartado de control de calidad interno, y define la relación de control de calidad con otros desarrollos del Proceso de Bolonia que han tenido lugar desde 2005 (incluidos los relativos a los marcos de cualificaciones y resultados de aprendizaje).

### Aspectos complementarios - Hitos

Desde el inicio del Proceso de Bolonia y a lo largo del tiempo, se han dado importantes cambios en su desarrollo y se han introducido nuevos paradigmas para la educación superior de los países de la región europea, que de alguna manera pueden ser considerados hitos por el impacto que han tenido en este nivel educativo en el mundo. Si bien estos hitos impactan en la construcción del EEES, su visión está orientada hacia cada país, y por ello constituyen parte fundamental del EEES. En vista de lo anterior, este documento pretende dar relevancia a lo que cada uno de estos hitos plantea a partir de las diferentes reuniones realizadas y según el balance obtenido hasta el momento en su desarrollo. Estos son (i) el aprendizaje centrado en el estudiante, (ii) el aprendizaje para toda la vida, (iii) la dimensión social, y (iv) la empleabilidad (EACEA, 2012).

### Aprendizaje centrado en el estudiante

Basado en los cambios sugeridos en la Declaración de Bolonia de introducir reformas en las metodologías de enseñanza, punto reiterativo las diversas reuniones y en especial en las últimas tres, se recomienda que la enseñanza y el aprendizaje estén orientados a evaluar el esfuerzo del alumno y a propiciar una mayor interacción entre el profesor y el alumno en la formación. Esta es una apuesta por un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante y en el dominio de competencias. Para concretar este cambio de énfasis, el Proceso de Bolonia ha impulsado el desarrollo de los siguientes aspectos: (i) la necesidad de utilizar los conocimientos adquiridos para afrontar situaciones y problemas; (ii) el concepto de competencia que integra distintos tipos de habilidades cognitivas, destrezas, motivaciones, actitudes, emociones, y la necesidad de movilizarlos de manera articulada e interrelacionada en cualquier tipo de actuación; (iii) la importancia otorgada al contexto en el que se adquieren y aplican las competencias; (iv) la prioridad otorgada al desarrollo de las

capacidades que posibilitan aprender autónomamente, autorregularse y dirigir el propio aprendizaje, y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Trabajar por competencias supone una combinación de modelos y estrategias que constituyen un reto y una oportunidad de cambio para el profesor universitario.



### Aprendizaje para toda la vida

En una sociedad y una economía basadas en el conocimiento, las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida son necesarias para hacer frente a los retos de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías, así como

para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. En las diferentes reuniones y desde Praga, se señaló la educación continua y se plantearon varias esferas que contribuyen a la construcción de la cultura de aprendizaje permanente en el EEES. Se determinó la necesidad de fomentar el desarrollo de itinerarios de aprendizaje flexibles, con el fin de crear oportunidades para el reconocimiento del aprendizaje previo, de establecer marcos nacionales de cualificación y de construir una más estrecha cooperación entre las instituciones de educación superior y varios socios externos, incluyendo a los empleadores. En 2008, a petición de las autoridades francesas, la Asociación Europea de Universidades (EUA) elaboró la “Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente”, escrita en forma de diez compromisos de las universidades y diez compromisos de los gobiernos de abordar la implementación de un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida (EUA, 2008). El documento fue elaborado sobre la base de una amplia consulta con EUA, las universidades miembros, los consejos de rectores, y una

amplia gama de organizaciones interesadas y vinculadas a la educación superior europea. Los compromisos se refieren a diferentes aspectos del aprendizaje permanente, en particular a la necesidad de garantizar la prestación de programas flexibles, pertinentes e innovadores, dirigidos a una población estudiantil diversa, así como a la necesidad de establecer sistemas de reconocimiento de todas las formas de aprendizaje previo (Smidt y Sursock, 2011).

Dimensión social a través de la equidad en el acceso y la terminación de los niveles

Los resultados de la educación superior se miden por el nivel de logro y las tasas de titulación, así como por las perspectivas laborales de los egresados. Existen muchas limitantes en relación con los datos disponibles para hacer comparaciones. Los datos sobre titulación a final del pregrado disponibles para veintidós países del EEES indican que alrededor de tres de cada cuatro estudiantes que ingresan a la educación superior se gradúan.



Otro indicador pertinente de medición de la equidad en un sistema de educación superior es la medida en la que el logro y el nivel educativo se transmiten generacionalmente. Se ha demostrado que el nivel educativo de los padres influye en el nivel educativo de los hijos, aunque los datos muestran también que esta relación ha ido disminuyendo. En la mayoría de países del EEES, sin embargo, la probabilidad relativa de que los estudiantes cuyos padres tienen un alto nivel de educación culminen la educación superior es entre dos y cinco veces mayor que para los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo medio. De hecho, la formación académica de los padres ejerce una influencia mucho más fuerte en cuanto a la probabilidad de finalizar la educación superior, que los antecedentes migratorios de la familia.

A pesar de la falta de información comprensiva, los datos actualmente disponibles apuntan a grandes diferencias entre los países del EEES en cuanto a la equidad en la educación supe-

rior. Además, el entendimiento común y la definición de una estrategia de cómo mejorar las tasas de terminación en el EEES aún no han sido desarrollados. A la fecha, solo una pequeña minoría de los países, Irlanda por ejemplo, han adoptado estrategias nacionales amplias para abordar el desafío de la no titulación de una gran proporción de estudiantes y, en algunos países, no hay medidas específicas para atacar este problema. No obstante, se puede argumentar que la aplicación de la estructura de dos ciclos y la introducción de los créditos ECTS han mejorado la situación. Además, volver a ingresar a la educación superior en una etapa posterior se facilita por la existencia de sistemas de puntos y créditos. En términos generales, a lo largo de la última década los hombres han tenido probabilidades menores de finalizar la educación superior que las mujeres. Sin embargo, las mujeres siguen estando subrepresentadas entre los estudiantes de doctorado.

## Empleabilidad

La empleabilidad ha sido uno de los objetivos centrales del Proceso de Bolonia, como resultado de una preocupación por el desempleo de los egresados. En las reuniones se hizo énfasis en la necesidad de buscar dos aspectos fundamentales en esta materia: (ii) que las instituciones de educación superior fuesen más sensibles a las necesidades de los empleadores, así como la importancia de las prácticas en las empresas y la capacitación en el lugar de trabajo, y; (ii) la necesidad de un pacto de colaboración entre los gobiernos, las instituciones de educación superior, los actores de la sociedad, los sectores económicos y empresariales, y los estudiantes, en el esfuerzo permanente por el mantenimiento y la renovación de una fuerza de trabajo cualificada.

Para resumir esta sección sobre el Proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Común Europeo de Educación Superior, el Cuadro 4 muestra cómo los varios instrumentos contribuyen a las grandes metas de los gobiernos europeos.

**Cuadro No. 4.** Matriz de macro propósitos e insumos

Macro propósitos Instrumentos	Homogeneidad y convergencia	Calidad	Movilidad	Colaboración
Estructura por ciclos y niveles	X		X	X
Sistema de créditos ECTS	X		X	
Suplemento Europeo de Título			X	X
Marco Nacional de Cualificación	X	X	X	
Programa Erasmus			X	X
Proyecto Tuning		X		X
Naric/ERIC			X	X
Estándares y lineamientos de calidad	X	X	X	
EQAR	X	X	X	

Fuente: elaborado por el autor

### 3. Elementos preliminares de evaluación del Proceso de Bolonia



El Proceso de Bolonia sin lugar a dudas ha transformado la educación superior en Europa. Todos los países han hecho grandes cambios que han permitido no solo la creación sino el desarrollo y la consolidación del denominado Espacio o Área de la Educación Superior Europea. Dicho proceso ha puesto a la educación superior en la región como un pilar del desarrollo y de la competitividad de la región, así como el medio para formar y empoderar a los jóvenes para ser mejores ciudadanos. Más adelante se explicará con más detalle los hallazgos que diferentes evaluaciones presentan sobre la implementación del proceso. En términos generales se han dado logros importantes, pese a que subsisten varios retos. Las estructuras de los sistemas de educación superior se han modificado, se han desarrollado sistemas de aseguramiento de la calidad, se han diseñado y aplicado instrumentos para facilitar la movilidad, y se han identificado y lanzado diversos mecanismos para garantizar la inclusión y la equidad social.

Uno de los aspectos a resaltar del Proceso de Bolonia que ha sido emulado por otras regiones es lograr que cuarenta y siete países, en acuerdos de carácter eminentemente voluntario, coincidan y se comprometan con objetivos comunes, y hagan uso de instrumentos únicos para lograr construir un sistema regional.

#### Financiamiento

La crisis financiera prolongada que ha vivido Europa desde 2007 ha tenido un impacto negativo en la inversión en educación superior. Los niveles del gasto público varían de manera significativa dentro del Espacio de la Educación Superior Europea y las respuestas a la crisis financiera no han sido uniformes. El Cuadro 5 muestra cuáles países han podido mantener o aumentar su inversión, y cuáles han tenido una disminución.

**Cuadro 5.** Evolución del gasto público para educación superior entre 2008 y 2014

Evolución del gasto público (ajustado por la inflación)	Países
Entre 20% y 40% de aumento	Alemania, Noruega, Suecia
Entre 10% y 20% de aumento	Austria, Bélgica (Fr)
Entre 5% y 10% de aumento	Polonia
Entre 5% de aumento y 5% de disminución	Bélgica (Fl), Islandia, Holanda, Portugal
Entre 5% y 10% de disminución	Croacia, Eslovenia
Entre 10% y 20% de disminución	Eslovaquia, España, Rep. Checa, Serbia
Entre 20% y 40% de disminución	Irlanda, Italia, Lituania, Reino Unido
Más de 40% de disminución	Grecia, Hungría

Fuente: UEA, 2014

## Sistema común de titulación

La introducción de los dos ciclos y los tres niveles de formación en la estructura de la mayoría de las instituciones y programas ha sido uno de los logros más significativos del proceso. Sin embargo, aún hay programas fuera de la estructura de Bolonia en todos los países. La mayoría de los casos se centra en los estudios relacionados con las profesiones reguladas (por ejemplo, medicina, farmacéutica, entre otras). En muchos países del EEES, los programas de ciclos cortos todavía no se han vinculado plenamente a los de primer ciclo, y estos programas no son considerados, en ocasiones, como parte del sistema de educación superior. No existe un modelo o estructura única para los tres niveles y los modelos varían, no solo entre países sino también dentro de los mismos países. Esto sucede en particular en los estudios de primer nivel, donde el modelo ECTS de 180 créditos de tres años para el primer nivel de pregrado coexiste con programas de 240 créditos ECTS de cuatro años, así como programas que siguen otras estructuras. La situación en el segundo nivel de maestría es un poco más homogénea,

con la mayor parte de los programas siguiendo la estructura de 120 ECTS de dos años.

Continúa el avance de los estudios de doctorado para su conversión en estudios de tercer ciclo. Los estudios de doctorado se caracterizan por una significativa diversidad entre países e instituciones, particularmente en lo que se refiere a su duración, a los marcos institucionales y a la utilización de créditos ECTS. Las características varían desde programas de educación superior estructurados a partir de diferentes modelos de escuelas de posgrado o doctorado, hasta programas de investigación independiente supervisada.

A pesar de que en las diversas reuniones y los comunicados del Proceso de Bolonia se hace énfasis en la importancia de la finalización de cada ciclo para acceder al siguiente, el debate sobre la progresión entre ciclos aún está vivo. Se pueden observar obstáculos tanto entre el primer y el segundo nivel, como entre el segundo y el tercer nivel. También se puede observar que la proporción de las cohortes de estudiantes que progresan de un ciclo a otro varía entre los países. En algunos, el alto nivel

de progresión entre el primer y el segundo nivel podría ser una indicación de que el primer nivel no ha logrado una cualificación que facilite el acceso al mercado de trabajo.

En cuanto a la doble titulación, y aunque hay un problema de confiabilidad de la información, el nivel de implementación de títulos y programas conjuntos es muy desigual. Mientras en algunos países casi todas las instituciones ofrecen por lo menos un programa conjunto, en otros casos ninguno o solo unas pocas instituciones se involucran en este tipo de procesos. Igualmente, los datos disponibles indican que los estudiantes de programas conjuntos reciben títulos conjuntos en pocos casos.

Varios informes consideran que el mayor problema versa sobre cómo conceder títulos conjuntos. Una de las dificultades identificadas es que la legislación nacional puede no tener contemplada la titulación conjunta. Si este es el caso, los programas conjuntos y las titulaciones conjuntas deben cumplir las mismas normas que los programas o las cualificaciones estándar, así como las características específicas de los programas conjuntos. De lo

contrario, los títulos no se reconocen. Mientras las instituciones requieren autonomía para desarrollar programas innovadores conjuntos, los distintos procedimientos necesarios para cuestiones tales como la elaboración de los programas de estudio y el aseguramiento de la calidad necesitan consideraciones especiales y apoyo a nivel nacional.

Con relación a los tres instrumentos que por excelencia facilitan el funcionamiento de un sistema común de titulación, es decir los marcos nacionales de cualificación, el ECTS y el Suplemento de Título, el balance muestra que aún se está lejos de alcanzar, fundamentalmente porque el funcionamiento óptimo de estos instrumentos depende de la comprensión y de la aplicación del enfoque de resultados de aprendizaje. El concepto de resultados de aprendizaje aún está sujeto a diversas interpretaciones, y el personal a cargo de la educación superior no siempre tiene acceso a formación en este campo. Por último, el análisis de la aplicación del sistema de reconocimiento (LRC) muestra que a pesar de su suscripción y/o ratificación por la

mayoría de países del EEES, su implementación en la práctica necesita ser mejorada. Este proceso se puede facilitar con la inclusión del reconocimiento de cualificaciones obtenidas en el extranjero, y/o períodos de estudios en el extranjero, en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

A pesar de la firma de convenios tales como el Reconocimiento de Cualificaciones Relativas a la Educación Superior en la Región Europea (LRC, sus siglas en inglés) por parte de la mayoría de los países del EEES, hoy día persisten los problemas jurídicos en la aplicación de esta normatividad y un número significativo de países e instituciones siguen sus propias reglas, lo que torna inviable el proceso. Varios estudios realizados muestran que en casi treinta países, las instituciones de educación superior toman las decisiones finales sobre el reconocimiento de títulos extranjeros. En quince de dichos países el proceso y la decisión final sobre el reconocimiento se toma a nivel central, pero en la otra mitad dichas decisiones recaen sobre las facultades y los departamentos, lo que da lugar

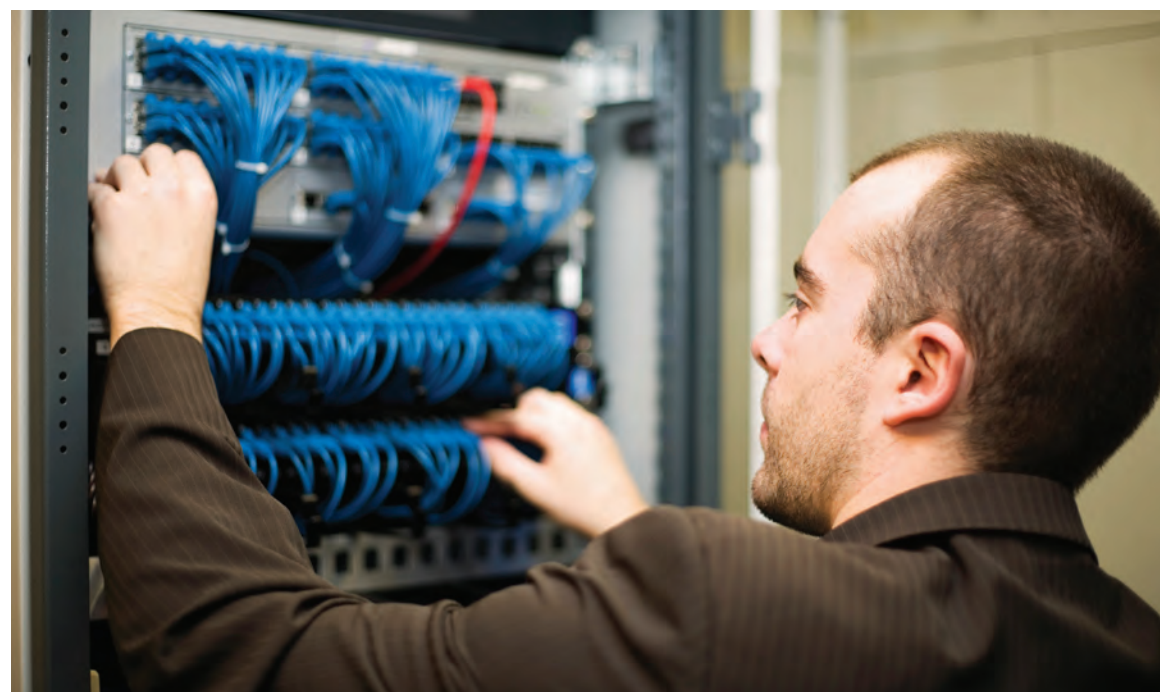
a una alta tasa de discrecionalidad y a la falta de unidad de criterios.

Procedimientos como estos, incrementan el riesgo en la medida en la que el personal a cargo de estas decisiones tiene menos conocimiento acerca del marco jurídico general y menos experiencia en evaluar títulos extranjeros o créditos. En Dinamarca, el centro ENIC/Naric evalúa y certifica el cumplimiento de los requisitos generales de admisión. Esto significa que las instituciones no pueden rechazar calificaciones extranjeras si el centro ENIC/Naric ha evaluado y considerado que el título o crédito es comparable a lo establecido en Dinamarca. Aún así, las instituciones cuentan con la libertad de aceptar los títulos o créditos que el centro danés ENIC/Naric ha evaluado como no homologables a los requisitos establecidos en Dinamarca.

En doce países, la toma de decisiones sobre el reconocimiento académico de los títulos extranjeros es responsabilidad del ministerio o de un organismo del gobierno central. En algunos casos se ejerce esta responsabilidad sin la participación de las instituciones de educa-



ción superior o de los centros ENIC y Naric. Aunque esta práctica provee una unidad de criterio a nivel país, impacta negativamente en la autonomía de las instituciones de educación superior y restringe su capacidad para seleccionar y admitir a los estudiantes de acuerdo a sus criterios de admisión.



## Movilidad

Movilidad estudiantil. Con el establecimiento de la meta de un 20% de los estudiantes con cursos o títulos en el exterior, se han dado los primeros pasos para monitorear su progreso. El programa Erasmus ha sido exitoso al estimular el interés de los estudiantes por ir al extranjero, así como la voluntad de las universidades por cooperar entre sí en muchos aspectos, en especial respecto del aprendizaje sobre las diferencias y contrastes entre los países y los sistemas nacionales de educación superior. Los países europeos son más homogéneos y la variación entre ellos es más pequeña que entre los países asiáticos, por ejemplo. Lo que ha hecho que programas como Erasmus en Europa haya sido más fácil de implementar que otros sistemas como el UMAP de intercambio de estudiantes en los países asiáticos y del Pacífico.

Mientras que la información sobre la movilidad por títulos ha sido recopilada durante años a través de fuentes administrativas, la información sobre la movilidad por créditos aún no. La única información sobre la movilidad

por créditos sistemáticamente recopilada ha sido aquella ligada al principal programa patrocinado por la Unión Europea (UE), el programa Erasmus. Sin embargo, incluso si se agrupa toda la información sobre el programa, es evidente que la cobertura de estudiantes que se han desplazado por créditos estaría incompleta, a menos que se incrementen los esfuerzos en los niveles nacionales para cubrir a todos aquellos estudiantes que han tenido una estadía reconocida en el extranjero en el marco de la educación formal.

Actualmente, todos excepto dos países, muestran una tasa de movilidad interna de estudiantes en programas de larga duración inferior al 10% en el EEES. La inmensa mayoría de los países tienen valores por debajo del 5%. El promedio ponderado de flujo de esta movilidad se encuentra actualmente por debajo del 2%. La tasa de movilidad externa de los estudiantes que salen del EEES a estudiar es inferior al 1% en la mayoría de países. Sin embargo, dado que estas cifras se refieren solo a la movilidad de titulación, la información estadística sobre la movilidad de créditos tiene que

ser agregada y tenerse en cuenta al evaluar el progreso con relación a la referencia del 20%. La actual proyección basada en las tendencias de corto plazo en el marco del programa Erasmus prevé alcanzar un 7 % para el año 2020, en tanto otras fuentes confiables sobre movilidad de créditos sean identificadas.

Al analizar los flujos de movilidad alrededor del mundo, los estudiantes que llegan al EEES procedentes de países extranjeros alcanzan menos del 4% del número total de estudiantes en el EEES. Mientras tanto, el porcentaje de estudiantes del EEES que estudian para obtener un título fuera del EEES es, en términos relativos, muy pequeño. Actualmente, el promedio ponderado de los estudiantes entrantes móviles de afuera del EEES es de 2,25%. En el ámbito del EEES, el sur y el este de Europa tienden a tener más estudiantes afuera, mientras que el norte y el oeste cuentan con un mayor número de estudiantes entrantes. Casi ningún país puede pretender tener una movilidad equilibrada e, incluso cuando los flujos llegan a ser similares, los países de origen y destino de los estudiantes difieren significativamente.

Las principales razones por las que los estudiantes no pueden beneficiarse de períodos de movilidad en el extranjero han sido identificadas en los informes de los países y en la información de Eurostudent, la agencia que monitorea los aspectos sociales de la educación superior en Europa. La financiación es el obstáculo más importante. Este problema está presente en todos los países del EEES. Los otros obstáculos principales son la convalidación, los idiomas, los currículos y la organización de los estudios, los asuntos legales (inmigración y visado), la falta de información y apoyo (alojamiento), y la situación personal del estudiante. Muchos países carecen de una estrategia clara y de medidas para enmendar la situación. De igual manera, los mecanismos de monitoreo están ausentes en diversas partes de Europa. Según el reporte sobre el Proceso de Bolonia visto por los estudiantes, estos coinciden en muchos de los obstáculos identificados y los priorizan en el siguiente orden: (i) falta de apoyo financiero, (ii) reconocimiento, (iii) falta de información y asesoría, (iv) falta de flexibilidad o inexistencia de oportunidades,

(v) falta de motivación, razones personales o familiares, e (vi) idioma (ESU, 2012).

**Movilidad académica.** Aunque la movilidad académica se menciona en todos los comunicados de Bolonia, los resultados son menos claros, comparados con la movilidad estudiantil. Actualmente, solo unos pocos países fijaron objetivos cuantitativos en relación con la movilidad académica. Basados en los datos disponibles del programa Erasmus, la movilidad académica entrante afecta a números relativamente bajos de personal. Se pueden identificar tres grandes categorías de obstáculos: conocimiento del lenguaje, cuestiones jurídicas y situación personal. El obstáculo más común identificado es la barrera del idioma para la movilidad del personal entrante o saliente. Los otros motivos comúnmente reportados están vinculados a una serie de dificultades jurídicas derivadas, a menudo, de la falta de cooperación a nivel europeo o problemas persistentes en las situaciones de la vida real, a pesar de la base jurídica existente. Esto se relaciona principalmente a las diferencias entre los sistemas de seguridad

social. Por otra parte, los aspectos legales incluyen temas como la doble tributación en ciertos países, aunado a restricciones de inmigración y a la dificultad de obtener visados por parte de algunos países no pertenecientes a la UE. El tercer grupo de obstáculos se refiere a situaciones personales y familiares, como la falta de servicios de apoyo para un cónyuge e hijos, o a la separación de las mismas en el caso de que la familia no siga al cónyuge/padre durante el período de movilidad.

Además, la falta de motivación y rutas claras para el desarrollo profesional, así como las pesadas cargas de trabajo en las instituciones de origen, también se mencionan como obstáculos. Por último, pero no por ello menos importante, las oportunidades insuficientes de financiación y la falta de información, también se encuentran entre los obstáculos para la movilidad de los funcionarios. Menos de la mitad de los países del EEES reporta medidas para abordar los obstáculos para la movilidad de los funcionarios, lo que indica que esta es una cuestión que deberá ser afrontada en el futuro. Las medidas antes

mencionadas abarcan los siguientes temas: financiación, suministro de información, condiciones de trabajo, política de inmigración y cursos de idiomas.

**Programa Erasmus.** Los números absolutos de los estudiantes en el extranjero bajo los auspicios de Erasmus han ido en continuo aumento desde la concepción del programa (Comisión Europea, 2014). El intercambio de estudiantes Erasmus ha aumentado aproximadamente en un 7,4% durante los últimos años. Hacia el final del año académico 2012/13 el programa Erasmus habría alcanzado los tres millones de estudiantes.

El Programa sigue siendo muy importante en la promoción de la excelencia, el apoyo a la cooperación internacional, la movilidad y el desarrollo de las capacidades académicas. Durante la primera mitad del Programa Erasmus (2009-2011), este demostró su eficacia en el refuerzo de la estrategia de orientación internacional de los centros participantes, proporcionando así la sostenibilidad en actividades de creación de redes. La evaluación intermedia de Erasmus Mundus

pone de manifiesto que se ha ejecutado de forma eficiente, con una muy buena relación costo/beneficio.

A nivel de políticas de los sistemas educación superior, la internacionalización ha demostrado ser un factor político y social con una creciente importancia, y el programa Erasmus ha tenido un papel protagónico en la internacionalización de la educación superior en las políticas a nivel nacional, europeo e internacional. Su rol se encuentra tanto en el Proceso de Bolonia como en muchas otras iniciativas de reformas a gran escala de los últimos años.

Si bien el Programa ha contribuido a las políticas estratégicas de la UE, su impacto en el proceso de Bolonia ha sido desigual y variable de un país a otro. La contribución ha sido muy significativa en algunos países menos desarrollados, en particular en el ámbito de la legislación necesaria para el reconocimiento de los títulos universitarios conjuntos y los mecanismos de reconocimiento de créditos.

Las tres acciones del Programa han tenido resultados notables para las instituciones

de enseñanza superior, los estudiantes y los académicos de los estados miembros de la UE: (i) ha contribuido a mejorar la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje, y a apoyar la creación de redes institucionales; (ii) ha sido útil para desarrollar la cooperación internacional en el ámbito de la enseñanza superior y muy eficaz para incluir a centros de terceros países como miembros de asociaciones internacionales en el apoyo de la movilidad académica, y; (iii) ha sido eficaz para dar coherencia y sostenibilidad a todo el Programa.

En general, en lo que respecta a las mayores dificultades del programa Erasmus en su objetivo de facilitar la movilidad están: (i) los obstáculos relacionados con la diversidad de los sistemas nacionales de enseñanza superior; (ii) los obstáculos relacionados con la concepción del programa; (iii) los obstáculos relacionados con la carga administrativa y la cofinanciación. Los costos burocráticos en términos de tiempo, y los procedimientos administrativos necesarios en las licitaciones y la participación en acciones centralizadas, son a menudo superiores a los beneficios de los proyectos.

Una dimensión importante que tiene que ver con la diversidad de los sistemas nacionales es el tema del buen dominio de idiomas extranjeros, especialmente el inglés. Este es uno de los obstáculos que sigue limitando la movilidad en el Proceso de Bolonia. El Cuadro 6 presenta los resultados de una evaluación internacional reciente sobre las competencias lingüísticas en varios países, al mostrar la diversidad existente entre los países europeos y la necesidad inminente de mejora en la región latinoamericana.

**Cuadro 6.** Encuesta sobre el dominio del idioma inglés (2014)

Rango	País	Nivel	Rango	País	Nivel
1	Dinamarca	Nivel muy alto	20	España	Nivel medio
2	Holanda	Nivel muy alto	21	Portugal	Nivel medio
3	Suecia	Nivel muy alto	22	Eslovaquia	Nivel medio
4	Finlandia	Nivel muy alto	23	Rep. Dominicana	Nivel medio
5	Noruega	Nivel muy alto	24	Corea del Sur	Nivel medio
6	Polonia	Nivel muy alto	27	Italia	Nivel medio
7	Austria	Nivel muy alto	29	Francia	Nivel medio
8	Estonia	Nivel alto	34	Perú	Nivel bajo
9	Bélgica	Nivel alto	35	Ecuador	Nivel bajo
10	Eslovenia	Nivel alto	38	Brasil	Nivel bajo
11	Alemania	Nivel alto	39	México	Nivel bajo
12	Malasia	Nivel alto	40	Uruguay	Nivel bajo
13	Singapur	Nivel alto	41	Chile	Nivel bajo
14	Letonia	Nivel alto	42	Colombia	Nivel bajo
15	Argentina	Nivel alto	43	Costa Rica	Nivel bajo
16	Rumania	Nivel alto	50	Venezuela	Nivel muy bajo
17	Hungría	Nivel alto	51	Guatemala	Nivel muy bajo
18	Suiza	Nivel alto	52	Panamá	Nivel muy bajo
19	Rep. Checa	Nivel medio	53	El Salvador	Nivel muy bajo

Fuente: Education First (<http://www.ef.com.co/epi/>)

Se encuentran además barreras estructurales en algunos países que prohíben la enseñanza en idiomas extranjeros. En Grecia y Chipre, por ejemplo, las reglas de funcionamiento de las universidades públicas no permiten que se ofrezca ningún programa o clase en otro idioma que el griego. El resultado es

que ambos países han recibido muy pocos estudiantes extranjeros por motivos de movilidad, a diferencia de los países que ofrecen programas y/o clases en inglés. El Cuadro 7 muestra los países miembros de la OCDE (o asociados) que ofrecen programas en inglés.

**Cuadro 7.** Uso del inglés como idioma de enseñanza en los países de la OCDE (2012)

Uso del inglés como idioma de enseñanza	Países
Muchos programas	Dinamarca, Finlandia, Holanda, Suecia
Pocos programas	Alemania, Bélgica (Fl), Corea, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Noruega, Polonia, Portugal, Rep. Checa, Eslovaquia, Suiza, Turquía
Casi ningún programa	Austria, Bélgica (Fr), Brasil, Chile, España, Grecia, Israel, Letonia, Luxemburgo, México, Rusia

Fuente: OECD Education at a Glance 2014





## II. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ASIA

### 1. Resumen histórico

A diferencia de Europa donde el Proceso de Bolonia ha sido liderado y organizado principalmente por los ministerios de educación de los países participantes, se puede observar en Asia una voluntad de las propias universidades de ejercer un papel más protagónico en la construcción del espacio común de la educación superior. Cabe anotar que las universidades en Asia no tienen su origen en los países que constituyen este continente. Casi todas ellas se han creado bajo el modelo europeo, muchas por los procesos de colonización vividos, pero en otros casos por decisiones propias de las universidades al ver las ventajas de los modelos occidentales en la educación superior. Recientemente, un número creciente de universidades asiáticas han optado por el modelo norteamericano de organización académica y de currículo, a partir de los buenos resultados obtenidos por las universidades de Estados Unidos y Canadá en los rankings internacionales.

A pesar de los esfuerzos de las universidades y de las iniciativas a nivel regional, todavía no se puede hablar en Asia de un espacio común de educación superior como se ha desarrollado en Europa. Existen algunos intentos de varios años, con resultados positivos y muy buenas perspectivas de consolidación, en especial en dos subregiones: Asia del Este y Asia Central.

Para aprender de lo sucedido en este continente, esta sección presentará lo siguiente: (i) un panorama general del crecimiento de la educación superior en Asia, en cuyos datos se reflejan procesos de cooperación entre países, y (ii) una descripción de aquellos elementos presentes en los intentos de crear un espacio común, donde es frecuente la emulación del modelo europeo y se retoman sin lugar a duda los principios del Proceso de Bolonia, por ejemplo el reconocimiento mutuo de títulos, el aseguramiento de la calidad, el proceso de movilidad, así como los instrumentos a los que se han aproximado los países europeos para hacer posible la creación de dicho espacio.

El desarrollo y la expansión de las universidades en Asia a finales de los años ochenta se dio por la gran presión que ejerció la clase media emergente en busca de una movilidad social, como resultado de la creciente prosperidad económica de estos países (Altbach and Umakoshi, 2004). Los gobiernos iniciaron una gran inversión en la expansión de la educación superior como instrumento clave para el desarrollo económico de la región. En los países donde la economía adquirió un mayor grado de sofisticación (Japón, Corea, Taiwán, Singapur), la industria y los servicios requirieron de una fuerza laboral más cualificada para mantener los niveles de competitividad de los países y para transformarse en economías basadas en el conocimiento. Así las cosas, la educación superior en Asia vivió un auge y entró en un fuertísimo proceso de internacionalización antes del inicio del Proceso de Bolonia, especialmente en aspectos como la formación de estudiantes y docentes en el exterior.

El crecimiento de la matrícula en Asia fue de 32,6 millones a 182,2 millones entre 1970 y 2011, y cerca del 50% de dicha matrícula correspondió a los países de Asia del Este y Sur Asia. Los programas de postgrado tuvieron una gran expansión, en especial para preparar el cuerpo docente capaz de atender el crecimiento acelerado del número de estudiantes de pregrado, así como para desarrollar la investigación y la innovación en aras de acelerar el desarrollo económico de los países. Una diferencia grande con relación al modelo europeo, es que a Asia la impulsó un fuerte sentido de competencia para su desarrollo, después de los éxitos evidenciados en sus economías, particularmente en las últimas dos décadas. Se dice que gran parte de los países de Asia pasaron por tres etapas: 1) atender a la élite, 2) masificar el acceso y, 3) lograr la universalización de la educación superior. Hay diferencias marcadas entre los países de la región, algunos como Corea alcanzaron un crecimiento del 70% en la matrícula bruta total para la formación a nivel de pregrado, el crecimiento de la región siendo en promedio de

30%. Igualmente, la matrícula a nivel de maestrías y doctorados ha tenido un crecimiento constante según la información sistemática recogida por los países de la región, donde también se evidencian grandes diferencias; países como China, Corea y Singapur están a la vanguardia (UIS, 2014).

Uno de los indicadores que mejor mide el nivel de compromiso de los gobiernos frente a la educación superior es la proporción del gasto público total asignado a este nivel de la educación, que se ha movido en un rango de un poco menos del 10% a por encima del 33% en algunos países asiáticos (UIS, 2014).



## 2. Aproximarse a una área común en Asia

En general los procesos de integración en educación superior en las diferentes regiones de Asia se basan en marcos generales políticos y económicos para la región, a diferencia de Europa donde dicho proceso se basa en marcos institucionales y normativos. Esta diferencia sustantiva determina procesos más complejos en el caso de Asia.

En 1983, la Unesco organizó la Convención para el Reconocimiento de Títulos y Diplomas en Educación Superior en Asia y el Pacífico, lo que podría entenderse como el inicio del proceso de construcción del área, al menos con los países de Asia del Este quienes participaron. La Asociación de Naciones de Asia del Sur (Asean, sus siglas en inglés) jugó un papel importante en el inicio del proceso. La Asociación Universitaria de los Países de Asean (AUN, sus siglas en inglés) fue establecida en 1995. Posteriormente, entre estas dos instancias se creó en el año 2000 el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Red de Universidades de ASEAN, denominada por

sus siglas en inglés como AUNQA, lo que fue un detonante importante para armonizar los sistemas de educación superior de Asia del Sur y Asia del Este. A través de Asean y de la organización de ministros de educación de Asia del Sur (Seameo, sus siglas en inglés), los países de Asia del Sur fueron actores fundamentales en el inicio de la creación del Espacio de Educación Superior de Asia del Sur en 2011, en colaboración con la Unesco.

Además de estas organizaciones, otra serie de organizaciones ha participado en el proceso de integración y creación de una posible área de educación superior en Asia. La Red de Calidad para Asia y el Pacífico (APQN, sus siglas en inglés), la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Inqaah, sus siglas en inglés), y la Movilidad Universitaria en la región de Asia Pacífico (UMAP), todas ellas con el apoyo de la Unesco, han trabajado en las áreas relacionadas con la movilidad de estudiantes y académicos, la garantía de la calidad regional y

el reconocimiento mutuo de las cualificaciones de educación superior.

Australia, a través de el Comunicado Australia Brisbane, convocó a 52 estados-naciones de Asia y el Pacífico en el año 2011 con la intención de crear un sistema de regionalización de la educación superior más amplio, el Área de Educación Superior del Asia y el Pacífico (Apeha). En el año 2014 no se habían logrado avances sustanciosos para la creación de este espacio común, y temas como los sistemas de transferencia de créditos, el aseguramiento de la calidad, los marcos de cualificaciones, la movilidad de Asia del Este (hasta el sudeste asiático), el reconocimiento mutuo, y el uso de un DS común, son aún objetos de debate. No obstante, se han presentado desarrollos a nivel regional y subregional.

Con lo anterior se demuestra que múltiples iniciativas para tener espacios comunes de educación superior subregionales y regionales se han desarrollado en la última década,

incluyendo una zona de la Asean de Educación Superior (AHEA), el Programa Asean de Movilidad Internacional de Estudiantes (AIMS), la Acción Colectiva para el Programa de Movilidad de los estudiantes de la Universidad de Asia (Asia Campus), el Aphea, y el Comunicado de Brisbane.

El Aphea, sin embargo, es solo una iniciativa regional que cubre Indonesia, Malasia, Tailandia, Filipinas y Vietnam, mientras que Asia Campus-AIMS solo se centra en la movilidad de estudiantes y académicos en el sudeste asiático y los tres países del norte de Asia Oriental (China, Japón y Corea del Sur) respectivamente. Además, el Aphea cubre veintinueve países miembros de la APEC, mientras que el Comunicado de Brisbane expande la cobertura a cincuenta y dos países de Asia y el Pacífico.

A pesar de la fragmentación de estas iniciativas, la posible duplicidad de agencias y organizaciones y sobre todo la división tan marcada entre las subregiones de Asia, es necesario analizar los fenómenos de movilidad, reconocimiento mutuo y aseguramiento de la calidad en Asia porque dejan lecciones importantes y porque, a

pesar de no corresponder a un sistema de integración a nivel de todo el continente, cuentan con logros importantes.

Es necesario entender que en Asia la **movilidad** de los estudiantes responde a una tradición histórica; la mayoría de los estudiantes asiáticos que aspiraban a estudiar en el extranjero optaban por escoger países desarrollados. Por su lado, los países, especialmente China, Corea del Sur, Singapur, Malasia, India, y Taiwán, conscientes de la necesidad de inversión en capital humano, transferencia de conocimientos y modernización de los países de Asia, enviaban a sus estudiantes a países avanzados para aprender tecnología de punta, conocimiento de vanguardia, nuevas habilidades, entre otros, que permitieran contribuir al desarrollo y a la competitividad de los países (Chan, 2012).

Durante la última década, Asia —uno de los mayores exportadores de estudiantes— ha experimentado grandes cambios en la movilidad. A medida que la competencia mundial por los estudiantes internacionales se ha intensificado, muchos países asiáticos han adoptado una amplia gama de estrategias y mecanismos para

facilitar la movilidad. Aunque la mayoría de las naciones asiáticas se enfrentan a un problema de fuga de cerebros por el alto número de estudiantes que van a los países occidentales y no regresan, está surgiendo una tendencia a la regionalización, es decir de movilidad mayor de los estudiantes dentro de la región. A medida que los países asiáticos buscan atraer al mismo grupo de estudiantes de la región, la competencia se intensifica. Por lo tanto, los esfuerzos de las principales universidades de Occidente para motivar a sus estudiantes a estudiar en Asia es un gran reto. La creciente competencia por los estudiantes entre instituciones de educación superior nacionales y extranjeras plantea nuevos desafíos de adaptación en los países de acogida en Asia.

Mientras tanto, algunos gobiernos de Asia han mejorado la normatividad y las condiciones internas para crear más factores de atracción en los estudiantes extranjeros, o han introducido programas de educación superior transnacional (TNHE, sus siglas en inglés) en el mercado local para ofrecer productos educativos diferenciados para estudiantes nacionales y regionales.

Por ejemplo, Singapur lanzó el proyecto Escuela Global, cuyo objetivo es transformar el país en un centro de conocimiento mediante la educación internacional y el establecimiento de redes de colaboración con universidades extranjeras destacadas, como el Instituto Tecnológico de Massachusetts. El objetivo estratégico de esta economía impulsada por las exportaciones es convertirse en el centro educativo de Asia a través de acuerdos de colaboración con instituciones de clase mundial.

En cuanto a las estrategias concretas para facilitar la movilidad de los estudiantes, dos enfoques principales han sido adoptados por los países asiáticos: enfoques nacionales e internacionales. El enfoque nacional se centra en el rediseño y la reestructuración de la normativa interna y de la legislación para aceptar estudiantes internacionales, así como la prestación de servicios, el ambiente de aprendizaje y el apoyo, con el fin de mitigar las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes internacionales. Por ejemplo, en 2008 Japón lanzó el proyecto Global 30 que busca atraer a 300.000 estudiantes internacionales para el año 2020.



Este proyecto se centra en la mejora de las condiciones internas para proveer apoyo a los estudiantes internacionales. El gobierno japonés ha puesto en marcha una política destinada a establecer el equivalente asiático del programa Erasmus, en el que incluye la transferencia y la acumulación de créditos académicos de 2009 en adelante.

La estrategia internacional para propiciar la movilidad de estudiantes consiste en atraer

universidades de rango mundial a instaurar sedes en sus países, lo que muchas veces propicia una doble titulación con universidades locales o títulos independientes otorgados por la universidad de origen. El objetivo estratégico de la colaboración con estas universidades de rango mundial es elevar la reputación y la visibilidad internacional de los países que optan por esta modalidad. Bajo esta perspectiva, los gobiernos de Singapur, Corea y Malasia han buscado activamente establecer alianzas con



universidades de rango mundial de Europa, América, y Australia. Esta estrategia tiene el propósito de ofrecer productos diferenciados a los estudiantes de cada país, incluso a los estudiantes de países vecinos. A través de la adopción del concepto TNHE, motivan a los estudiantes a través de un mensaje claro al ofertar programas de alta calidad a más bajos costos y sin tener que desplazarse a lugares muy alejados de su país de origen.

La movilidad de los estudiantes en Asia ha experimentado un crecimiento espectacular, como lo muestran las estadísticas oficiales de la OCDE. De los 4,5 millones de estudiantes extranjeros en 2012, 53% venían de países asiáticos (OECD, 2014). La mayoría de los estudiantes extranjeros estudian en Europa (48%), 21% en Norteamérica, y 18% en un país asiático (UIS, 2014).

Con respecto al **reconocimiento mutuo** y al **aseguramiento de la calidad** en instituciones de educación superior, Asia se ha basado en la experiencia de Europa. Frente al aumento considerable de la movilidad de los estudiantes, del personal académico, de los programas, y de

las instituciones, la forma de garantizar que la calidad de los programas académicos cumplan con las normas locales e internacionales es un gran reto en las naciones asiáticas.

El proceso de creación y consolidación de un sistema articulado y coherente para el reconocimiento mutuo y el aseguramiento de la calidad de la educación superior ha sido muy irregular en sus logros, pero intenso y continuo. En el año 2004, la recién establecida Red de Calidad de Asia y el Pacífico (APQN) llevó a cabo un proyecto de investigación para analizar las posibilidades y los retos para la aplicación del reconocimiento mutuo por parte de todos sus miembros. Los mayores obstáculos encontrados para lograr el reconocimiento mutuo entre los miembros de APQN fueron: (i) el apoyo y la aceptación por parte de los grupos de interés, (ii) el tema de los idiomas, y (iii) la financiación para llevar a cabo dichos procesos. Los debates continuaron, propiciados por agencias como la Unesco y el Banco Mundial, pero llegar a un consenso ha tardado mucho. Uno de los resultados de estos debates y trabajos fue la definición de los principios

que regularían un sistema de reconocimiento, denominado como los *Principios Chiba*.<sup>1</sup>

Desde el año 2010, la región inició un proceso de revisión de pares de las agencias miembros de APQN, que ha llevado a que algunas agencias se transformen con base en las recomendaciones de esta revisión, como es el caso de la Agencia Australiana de Aseguramiento de la Calidad (AUQA, sus siglas en inglés). Esta se transformó en 2011 en Agencia de Calidad y Estándares de la Educación Terciaria (TEQSA, sus siglas en inglés) (Hou, 2012).

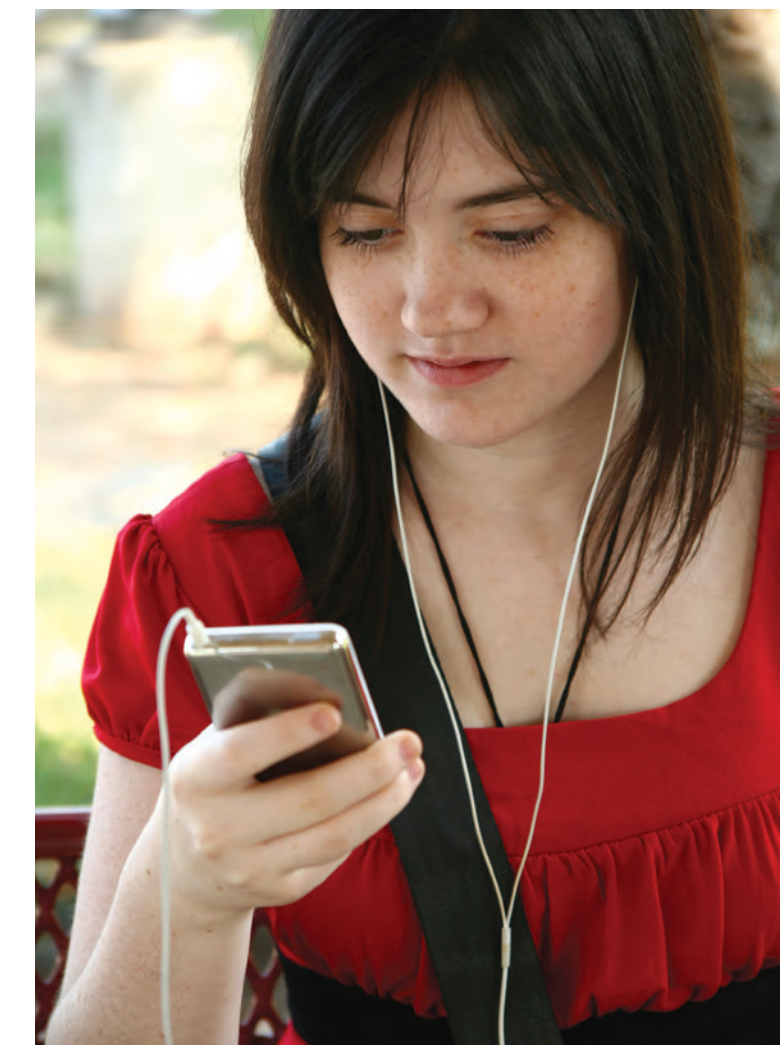
Lo propuesto a través del proyecto APQN consta de grandes retos, entre ellos: (i) la inclusión de más miembros, (ii) la participación de los ministerios, además de las agencias de aseguramiento de la calidad, (iii) la necesidad de constituir cuerpos colegiados que vayan más allá de una participación voluntaria, (iv) construir un marco común que los oriente y,

1 [https://internationaleducation.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Quality\\_Assurance\\_Principles.pdf](https://internationaleducation.gov.au/About-AEI/Policy/Documents/Brisbane%20Communique/Quality_Assurance_Principles.pdf)

finalmente y muy importante, (v) contar con recursos suficientes para su implementación.

Al mismo tiempo, algunos países de Asia del Este crearon la Red Asiática de Aseguramiento de la Calidad (AQAN, su sigla en inglés) en 2008, lo que ha generado rivalidad y duplicación de acciones entre las agencias miembros, con lo que se hace necesario tener acuerdos claros para poder llegar a un proceso único de reconocimiento mutuo de los títulos en la región.

Los países asiáticos resaltan que en la región el reconocimiento mutuo ha traído muchos beneficios, tales como la creciente tasa de movilidad. En el futuro se puede vislumbrar que el reconocimiento mutuo multiregional será un tema central en el escenario de la educación superior global, por lo que a nivel de regiones, en este caso Asia, se trabaja por asegurar que la enseñanza y la investigación sean de la más alta calidad, y se involucren instancias gubernamentales, instituciones de educación superior y aliados estratégicos de los sectores económicos que potencien los procesos en beneficio de los estudiantes asiáticos que se mueven alrededor del mundo.



### III. IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA



#### 1. Desafíos para América Latina

Comparada con Europa y Asia, la región de América Latina muestra un gran rezago en términos de movilidad estudiantil y académica, alianzas con universidades extranjeras, dominio de idiomas extranjeros, y currículos de carácter global. En Chile, por ejemplo, la OCDE encontró un nivel de internacionalización muy bajo cuando hizo la evaluación del sistema de educación superior en 2009 (OCDE y BM, 2009). Pocas universidades han aumentado la dimensión internacional de su currículo y de sus programas académicos. La proporción de académicos extranjeros sigue siendo baja, 3,6% en la Universidad de Chile y 6,1% en la Católica de Chile, esta última la universidad con el más alto rango dentro de las universidades latinoamericanas, según el último ranking de QS. Las recientes evaluaciones de los sistemas de educación superior de Colombia y República Dominicana por parte de la OCDE apuntan a una situación parecida en ambos países (OCDE y BM, 2012). Los evaluadores encontraron pocos programas con la dimensión internacional integrada en



los planes de estudio, una escasa movilidad estudiantil y docente, y un proceso excesivamente burocrático de reconocimiento de títulos y créditos académicos de universidades de otras partes del mundo.

De manera general, las universidades de América Latina no han tenido éxito en atraer a estudiantes extranjeros. Con menos del uno por ciento de los estudiantes procedentes de otros países, Chile es uno de los dos países de la OCDE con la proporción más baja de estudiantes extranjeros. En 2010, solamente 1.500 estudiantes extranjeros estaban registrados

en las universidades colombianas, representando el 0,1% de la población estudiantil total. De manera similar, en 2011, menos del 2% de los estudiantes en República Dominicana eran extranjeros. En la Universidad de São Paulo, considerada como la mejor universidad brasileña, los extranjeros no representan más del 2% de sus estudiantes.

Se observa también que los países de América Latina envían un número significativamente inferior de personas a estudiar a otros países en comparación con los países asiáticos y europeos (Cuadro 8).



**Cuadro 8.** Proporción de estudiantes en el extranjero

Países	Porcentaje de estudiantes en el extranjero	Países	Porcentaje de estudiantes en el extranjero
Alemania	5,3	Francia	4,1
Argentina	0,5	Irlanda	13,2
Austria	6,0	México	1,0
Brasil	1,0	Noruega	8,0
Canadá	3,2	Portugal	6,0
Chile	1,2	Suecia	5,0
Corea	4,0	Suiza	5,0
China	2,3	<b>Promedio OCDE</b>	<b>2,0</b>
Colombia	0,2	<b>Promedio UE21</b>	<b>4,0</b>
Finlandia	4,2		

Fuente: OCDE Education at a Glance 2014

La falta de desarrollo de la internacionalización en América Latina se explica por la combinación de dos factores: la ausencia de políticas dinámicas con incentivos fuertes por parte de las autoridades nacionales en la mayoría de los países, y la inexistencia de políticas regionales reales de integración. En Colombia, por ejemplo, apenas en 2009 se define una política nacional de apoyo a la internacionalización (Salmi, 2014). La última encuesta sobre

internacionalización hecha por la Asociación Internacional de Universidades revela un gran contraste entre las universidades europeas y las de América Latina en cuanto a los factores externos más importantes de estímulo de la internacionalización. Los europeos identifican la integración regional en el contexto del Proceso de Bolonia como el segundo factor más significativo mientras las universidades

latinoamericanas ni siquiera consideran este factor (IAU, 2014). La misma encuesta de la Asociación Internacional de Universidades revela que, desde el punto de vista de las universidades de América Latina, las tres barreras más importantes son la falta de apoyo financiero de los gobiernos nacionales, la falta de dominio de idiomas extranjeros, y las dificultades de reconocimiento de los títulos y cualificaciones extranjeros.

## 2. Lecciones preliminares de la experiencia de América Latina

Frente a estas limitaciones, se han propuesto varias iniciativas para crear un espacio latinoamericano de educación superior, desde el proyecto Alcue para la construcción del Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea hasta la más reciente idea del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior propuesto por Iesalc-Unesco (Gacel-Ávila, 2011). En este contexto, ¿qué lecciones puede sacar América Latina de las experiencias recientes de Europa y de Asia? Los elementos preliminares de evaluación de estas experiencias traen las siguientes enseñanzas:

- **Voluntad política.** Un gran factor de éxito del Proceso de Bolonia ha sido la clara voluntad política de los gobiernos de mantener y en muchos casos incrementar su participación en las reuniones y firmas de las declaraciones y de los compromisos.
- **Gobernanza compartida.** Diseñar y conducir el proceso de integración desde los minis-

terios de educación no es la manera más adecuada de construir consensos entre todos los actores de los sistemas de educación superior. Es mucho mejor involucrar a los diferentes actores desde el inicio para evitar rechazos y oposición, y para lograr la participación activa de las instituciones de educación superior.

- **Compromiso de financiamiento.** Es importante definir mecanismos financieros claros y fijar niveles de financiamiento alineados con los objetivos y las metas oficiales. Sin este compromiso concreto de parte de los gobiernos se corre el riesgo de que el proceso de integración se quede a nivel de las declaraciones de buenas intenciones.
- **Integración de las iniciativas y de los organismos de coordinación.** La experiencia del Proceso de Bolonia ha mostrado la dificultad, hasta la fecha, de integrar y coordinar bien los varios mecanismos de construcción del espacio común de educación superior. En el caso de América Latina quizá sea preferible

no lanzar varias iniciativas diferentes al mismo tiempo para poder enfocarse en uno o dos nuevos programas clave, concebidos como la(s) primera(s) etapa(s) en la larga secuencia llevaría al desarrollo ulterior del espacio común. La idea de darle prioridad al reconocimiento mutuo de los títulos parece muy acertada bajo esta perspectiva.

- **Importancia de tener sistemas y mecanismos simples.** Para hacer viable la construcción del espacio común de educación superior en América Latina, es preferible desarrollar mecanismos, instrumentos y estructuras simples y bien enfocados. Esto permitiría evitar confusión, luchas de poder, y duplicación entre los diferentes actores.
- **Peligro de las iniciativas dispersas.** En el mismo orden de ideas, una de las enseñanzas de la experiencia asiática es el riesgo de intentar acuerdos subregionales sin una buena articulación con la dinámica regional, que pueden llevar a la dispersión de esfuerzos y a constituirse en obstáculos

para la creación de un espacio común de educación superior para toda la región.

- **Homogeneidad con diversidad.** El Proceso de Bolonia se ha enfocado principalmente en buscar la convergencia y la homogeneidad en las universidades. Esto ha presentado algunos inconvenientes para las instituciones no universitarias de educación superior, como las universidades de ciencias aplicadas en Alemania y Holanda o los Institutos Tecnológicos en Francia, que tienen carreras profesionales más cortas que las licenciaturas normales de la universidad. Al reconocer que la diversidad institucional es una fortaleza de los sistemas de educación superior confrontados con una población estudiantil cada día más variada, es deseable que la construcción del espacio común de educación superior de América Latina tenga en cuenta la necesidad de mantener esta diversidad institucional.
- **Monitoreo y evaluación.** No se puede hacer un buen seguimiento de los avances en la creación del espacio latinoamericano de educación superior sin introducir desde

el inicio mecanismos de información, monitoreo y evaluación que permitan identificar atrasos y cuellos de botella y tomar medidas correctivas a tiempo.

Adicionalmente, cabe mencionar que América Latina tiene dos fuertes ventajas al comparar la situación de la región con las características de los sistemas de educación superior de Europa y Asia. Primero, los países latinoamericanos están unidos por la cultura ibérica, y a diferencia de los países europeos y asiáticos, solo manejan dos idiomas oficiales, el español y el portugués. Segundo, la región cuenta con una larga tradición en el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad a nivel de la mayoría de los países. Además, el hecho de que estas agencias tengan una trayectoria de trabajo común en el contexto de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Educación Superior (Riaces) puede facilitar la comunicación y la búsqueda de acuerdos para introducir mecanismos e instrumentos de integración. Asimismo, la experiencia de ARCU-SUR, la agencia establecida en 2007 para promover el reconocimiento mutuo de

títulos en los países miembros del Mercosur, puede brindar lecciones relevantes.

A modo de síntesis, el Cuadro 9 presenta una matriz de evaluación de las posibles modalidades para construir el espacio común de educación superior de América Latina, considerando tanto el costo financiero, la dificultad política y la complejidad técnica de cada una. Esta matriz puede servir de guía para los responsables políticos en el establecimiento de prioridades que balanceen los elementos de costos con el impacto potencial de las diversas modalidades.

**Cuadro 9.** Matriz de evaluación de la factibilidad de las modalidades de integración

Objetivos y modalidades	Impacto	Costo financiero	Dificultad política	Complejidad técnica
<b>Armonización de las estructuras y títulos académicos / Reconocimiento de los títulos</b>				
Unificación de duración y niveles de estudios	+++	+	++	+
Marco nacional de cualificaciones	+++	++	+	+++
Créditos académicos transferibles	+++	+	+	++
Suplemento de título	+	+	+	+
<b>Aseguramiento de la calidad</b>				
Estándares de calidad	+++	+	++	++
Agencia regional	+++	++	+++	++
Agencias nacionales	++	+	++	+
<b>Movilidad</b>				
Movilidad estudiantil de corto plazo	++	+++	+	+
Movilidad estudiantil para estudios en el extranjero	+++	+++	+	+
Movilidad de los académicos	++	++	++	+
Reclutamiento de académicos extranjeros	++	+++	++	+

Fuente: elaborado por el autor

#### IV. PRÓXIMOS PASOS QUE PODRÍA DAR LA SECAB

La SECAB convocó a una reunión de expertos en mayo de 2015. Este informe fue uno de sus insumos. La reunión definió los siguientes siete temas considerados centrales para avanzar en los esfuerzos del reconocimiento de títulos en América Latina y una serie de recomendaciones vinculadas a cada uno de ellos. A continuación se describen estos temas, sin darles un orden específico.

- **Tema 1.** Las experiencias subregionales en reconocimiento de títulos y movilidad académica son el punto de partida de cualquier propuesta que se proponga a nivel de América Latina.
- **Tema 2.** La institucionalización de los procesos del reconocimiento de títulos a nivel regional es muy importante para darle sostenibilidad al proceso de construcción.
- **Tema 3.** El proceso de reconocimiento de títulos a nivel regional demanda la participación de actores relevantes como las universidades, las agencias de acreditación y las redes profesionales, además de los gobiernos.

- **Tema 4.** Las asociaciones y redes de universidades tienen un rol fundamental en la construcción y consolidación del Espacio de Educación Superior en América Latina; el reconocimiento de títulos es un elemento clave para la construcción del Espacio.
- **Tema 5.** La experiencia acumulada de las agencias de acreditación de la calidad nacionales y subregionales y las redes (Riaces/RANA) debe ser aprovechada de manera fundamental en el proceso que se establezca para el reconocimiento de títulos a nivel regional y en la construcción misma de cualquier Acuerdo Regional al respecto.
- **Tema 6.** La construcción de confianza es el elemento central de un Acuerdo Regional para el Reconocimiento de Títulos en América Latina.
- **Tema 7.** El reconocimiento de títulos debe ser asumido desde una perspectiva de derechos de los estudiantes.

Aunque la mayor parte de estos temas se enuncian en términos de principios generales y de acciones recomendables para los

sistemas de educación superior de la región y los distintos actores de dichos sistemas, incluyendo ministerios, universidades, redes y otros organismos pertinentes, las siguientes recomendaciones se plantean de manera más directa para la Organización de la SECAB. Se puede entonces delinear una ruta de acción para la SECAB que podría incluir las siguientes intervenciones y actividades:

- **Análisis de las experiencias recientes a nivel subregional.** Además de las actividades de reconocimiento de títulos desarrolladas en el marco de acuerdos bilaterales, se encuentran avances considerables en acuerdos a nivel subregional, como los adelantados por CSUCA en América Central o los desarrollados en los países de Mercosur. La Organización del CAB tiene entre sus países miembros algunos pertenecientes a uno u otro grupo, lo que favorece la posibilidad de generar articulaciones y aportar a la profundización de los procesos. En este respecto, el CAB puede contribuir en la construcción de un puente entre las dos subregiones que han tenido avances en el tema de recono-



cimiento de títulos, al hacer aportes que permitan entender los aspectos que han funcionado y que pueden utilizarse como base para ampliar el proceso a un nivel regional.

Acción recomendable: elaboración de un documento metodológico de evaluación del impacto del proceso de construcción de un acuerdo subregional de reconocimiento de títulos y aplicación a los casos de Centroamérica y Mercosur.

- Construir una plataforma de diálogo permanente sobre el reconocimiento de los títulos entre los doce países miembros del CAB. Apoyándose en los temas y principios definidos durante la reunión de expertos, la SECAB podría cumplir con el papel de facilitador para promover el proceso en los próximos años. Esto implicaría invitar a los gobiernos, los organismos multilaterales y regionales, las redes de universidades, las agencias nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad, y todas las

redes pertinentes de educación superior, a trabajar juntos sobre el reconocimiento de los títulos.

Acción recomendable: organizar eventos presenciales y virtuales de forma regular con el fin de trabajar de manera sistemática en los pasos necesarios para la eliminación de barreras y la puesta en marcha de mecanismos eficientes y flexibles para el reconocimiento de títulos entre las instituciones pertinentes de los doce países miembros. Lo anterior propiciará un clima de confianza, y tendrá como referente fundamental el principio consensuado que los derechos de los estudiantes deben ser la perspectiva central del proceso. La SECAB podrá incluir, dentro de sus tareas, un análisis detallado de la red europea ENIC/Naric para analizar cómo aplicar en América Latina las buenas prácticas de la experiencia europea en cuanto al uso y la diseminación de la información colectada, analizada y diseminada por esta red.

## Conclusión



La internacionalización no es un privilegio de uso exclusivo en los países más desarrollados económicamente, en las universidades de élite, por los estudiantes más ricos. Tampoco es una simple opción a considerar entre los posibles caminos que algunos sistemas o algunas instituciones de educación superior podrían recorrer. En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una necesidad para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y vivir como ciudadanos globales (Salmi, 2014).

Asimismo, dentro de los factores de cambio que permiten la transformación de los sistemas y el mejoramiento de las instituciones de educación superior, la internacionalización aparece como una fuerza muy poderosa. De hecho, recientes trabajos sobre las estrategias de desarrollo de universidades de alto desempeño en Asia del Este han demostrado que la internacionalización ha sido uno de los factores claves de aceleración (Altbach y Salmi, 2011). Estas universidades se han apoyado, en particular, en el reclutamiento

de profesores e investigadores extranjeros altamente calificados, en el regreso al país de origen de jóvenes que han estudiado afuera y de destacados académicos de la diáspora, en la selección de estudiantes extranjeros de posgrado de alto nivel, en alianzas estratégicas con universidades extranjeras fuertes, y en un buen dominio del inglés para facilitar los intercambios académicos y la investigación en redes internacionales.

No todas las regiones del mundo han acogido las oportunidades que ofrece la internacionalización con el mismo grado de entusiasmo y la misma intensidad de inversión. En contraste con Europa donde el proceso de Boloña ha permitido el impresionante despegue de la movilidad académica y estudiantil, y con Asia del Este que ha mandado miles y miles de estudiantes a estudiar en el mundo occidental, América Latina no ha avanzado mucho en el camino de la internacionalización y de la integración de los sistemas nacionales de educación superior. Esto se debe en parte a una cierta desconfianza hacia los procesos de estandarización y homogeneización percibidos

como una amenaza contra la diversidad cultural y educativa de la región (Gacel-Ávila, 2011).

Sin embargo, en los últimos años, un número creciente de actores latinoamericanos han sugerido la creación de un espacio común de la educación superior inspirado en las experiencias europeas y asiáticas, visto como una buena oportunidad de desarrollo para todos los sistemas de la región. Como insumo para facilitar la reflexión sobre esta posibilidad, este documento ha presentado los principales elementos que surgen de la experiencia europea de integración a raíz del Proceso de Bolonia y de la experiencia de la región asiática en el tema de la cooperación educativa. Se espera que la evaluación de los varios instrumentos en términos de probable impacto y costos, tanto financieros, políticos como técnicos, sirva para ayudar a tomar decisiones, diseñar una secuencia de acciones, y así guiar el proceso de integración de los sistemas de educación superior de América Latina de acuerdo con los principales temas identificados durante la reunión de expertos organizada por la SECAB a finales de abril de 2015.

## Referencias



Altbach y Salmi (2011). *El Camino Hacia la Excelencia Académica: El Desarrollo de Universidades Emergentes de Investigación de Rango Mundial*. Washington DC: Banco Mundial.

Altbach, P. Y.T. Umakoshi (2004). *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Chan, S-J. (2012). Shifting Patterns of Student Mobility in Asia. *Higher Education Policy*, No. 25, pp. 207-224.

Chao, R. Y. Jr. (2014). Pathways to an East Asian Higher Education Area: A Comparative Analysis of East Asian and European regionalization processes. *Higher Education*, No. 68, pp. 559-575.

Comisión Europea (2014). *Erasmus Facts, Figures and Trends. The European Union Support for Students and Staff Exchanges and University Cooperation in 2012-2013*. Bruselas: Comisión Europea.

Education, Audiovisual and Culture and Executive Agency (2012). *The European Higher*

*Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* Bruselas: Comisión Europea.

European Network of Information Centres in the European Region – ENIC. Consultado en: <http://www.enic-naric.net/>

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* ENQA: Helsinki.

European Student Union – ESU (2012). *Bologna with Student Eyes 2012.* Bruselas: ESU.

Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.* Consultado en: <http://rusc.uoc.edu>.

Hou, A. Y. C. (2012). Mutual Recognition of Quality Assurance Decisions on Higher Education Institutions in Three Regions: A Lesson for Asia. *Higher Education*, No. 64, pp. 911-926.

National Academic Recognition Information Centres in the European Union - NARIC. <http://www.enic-naric.net/>

OCDE (2014). *Education at a Glance.* París: OCDE.

OCDE (2012). *Tertiary Education in the Dominican Republic.* París: OECD.

OCDE y Banco Mundial (2012). *Tertiary Education in Colombia.* París y Washington DC: OCDE y BM.

OCDE y Banco Mundial (2009). *Tertiary Education in Chile.* París y Washington DC: OCDE y BM.

Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la educación superior en Colombia. *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia.* Bogotá: Ministerio de Educación.

SECAB (2015). Integrar educativamente a los países de la región es una idea vieja, que no se ha podido concretar. *Observatorio de la Universidad.* Consultado en: [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5625:2015-04-12-13-33-12&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=5625:2015-04-12-13-33-12&catid=16:noticias&Itemid=198)

Smidt, H. y Sursock A. (2011). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies.* Bruselas: Asociación Europea de Universidades.

Unesco Institute of Statistics – UIS (2014). *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up: The Rise of Graduate Education and University Research.* Montreal: UIS.





PBX: (+57) 644 9292

Calle 93 B No. 17-49 Of. 401 - 402

Bogotá, D.C. - Colombia

[www.convenioandresbello.org](http://www.convenioandresbello.org)