



EL IMPACTO DEL ACUERDO DE BOLONIA EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

THE IMPACT OF BOLOGNA AGREEMENT
IN THE CHILEAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

O IMPACTO DO ACORDO DE BOLONHA
NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CHILENO

Oscar Espinoza¹
Luis Eduardo González²

RESUMEN

El propósito del presente artículo, que se basa en un estudio de carácter descriptivo, es dimensionar el impacto que ha tenido el Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior chileno. Con ese fin y por intermedio del uso de fuentes primarias y secundarias, se analizan distintos aspectos del devenir del sistema universitario, asociados con los objetivos trazados en el Acuerdo de Bolonia. La evidencia compilada permite concluir que el Acuerdo tuvo repercusiones positivas en ámbitos, tales como: la asimilación del sistema de créditos transferibles (SCT-Chile) en las universidades del CRUCH, principalmente; la movilidad académica y estudiantil en el pre y el postgrado que ha experimentado un incremento sustantivo aunque bajo en relación a la matrícula bruta del sector, por lo que todavía está lejos de registrar el nivel observable en países desarrollados; la cooperación interinstitucional y el trabajo en redes (entre instituciones de América Latina y entre universidades latinas y europeas), que han tenido un avance notable en la última década lo que en el mediano-largo plazo podría facilitar la creación de un espacio de educación superior latinoamericano. En cambio, tuvo repercusiones débiles o de poca significación en lo que respecta a: las titulaciones y los procesos de convalidación de estudios asociadas a ellas, dado que se sustentan en normativas de muy diversa índole y de distinta data; la estructura curricular y la formación organizada en torno a ciclos, dado que sigue coexistiendo en las universidades chilenas una mezcla entre el modelo napoleónico tradicional y el esquema de ciclos propuesto en Bolonia; la excesiva vinculación de los estudios de pregrado con los requerimientos del sector productivo lo que redundó en el deterioro de la función académica de la universidad; y los procesos de aseguramiento de la calidad que se han continuado desarrollando en Chile y en la región latinoamericana de manera más autónoma.

PALABRAS-CLAVE: Educación superior. Acuerdo de Bolonia. Chile. Créditos transferibles. Movilidad académica

ABSTRACT

The purpose of this article, which is based on a descriptive study is measure the impact that had the Bologna Agreement in the Chilean higher education system. To this end and through the use of primary and secondary sources, analyzes different aspects of the future of the university system, associated with the objectives outlined in the Bologna Agreement. The compiled evidence to conclude that the Agreement had a positive impact in areas such as: the assimilation of transferable credit system (TCS-Chile) in CRUCH universities, mainly; academic and student mobility in pre y graduate who has experienced a substantial increase albeit low relative to gross enrollment of the sector, so it is still far from the record level observed in developed countries; interinstitutional cooperation and work in networks (between institutions in Latin America and between Latin and European universities), who had a remarkable progress in the last decade, which in the medium to long term could facilitate the creation of a higher education space Latin American. On the other hand, it had weak impact or little significance in relation to: the titrations and validation processes for studies associated with them, as

¹ Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián e investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales. E-mail: oscar.espinoza@uss.cl

² Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA. Doctor en Planificación Educacional y Master en Educación de la Universidad de Harvard (USA); Magíster en Educación e Ingeniero Civil Electricista de la Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: lgonzalez@cinda.cl

Submitido em: 24/10/2015 – **Aceito em:** 18/01/2016

they are supported by very diverse nature of normative and different dates; the curriculum and training organized around the cycle, as follows coexisting in Chilean universities a mix between the traditional Napoleonic model and the cycle scheme proposed in Bologna; excessive linking of undergraduate studies with the requirements of the productive sector, which results in deterioration of the academic function of the university; and processes that ensure the quality that continue to evolve in Chile and the Latin American region more autonomously.

KEYWORDS: Higher education. Bologna agreement. Chile. Transferable credits. Academic mobility

RESUMO

O propósito do presente artigo, que se baseia em um estudo de caráter descritivo, é dimensionar o impacto que teve o Acordo de Bolonha no sistema de educação superior chileno. Com esse fim e por intermédio do uso de fontes primárias e secundárias, analisa-se diferentes aspectos do porvir do sistema universitário, associados com os objetivos traçados no Acordo de Bolonha. A evidência compilada permite concluir que o Acordo teve repercussões positivas em âmbitos, tais como: a assimilação do sistema de créditos transferíveis (SCT-Chile) nas universidades do CRUCH, principalmente; a mobilidade acadêmica e estudantil na pré y pós-graduação que experimentou um incremento substancial ainda que baixo em relação à matrícula bruta do setor, pelo que ainda está longe de registrar o nível observável em países desenvolvidos; a cooperação interinstitucional e o trabalho em redes (entre instituições da América Latina e entre universidades latinas e europeias), que tiveram um avanço notável na última década, o que em médio-longo prazo poderia facilitar a criação de um espaço de educação superior latino-americano. Por outro lado, teve repercussões frágeis ou de pouca significação no que diz respeito: às titulações e processos convalidação de estudos associadas a elas, dado que se sustentam em normativas de índole muito diversa e de diferentes datas; a estrutura curricular e a formação organizada em torno a ciclos, dado que segue coexistindo nas universidades chilenas uma mescla entre o modelo napoleônico tradicional e o esquema de ciclos proposto em Bolonha; a excessiva vinculação dos estudos de pré-graduação com os requerimentos do setor produtivo, o que redundava na deterioração da função acadêmica da universidade; e os processos que asseguram a qualidade que continuam se desenvolvendo no Chile e com a região latino-americana de maneira mais autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Acordo de Bolonha. Chile. Créditos transferíveis. Mobilidade acadêmica

Presentación

El propósito del presente artículo es determinar las repercusiones que ha tenido el Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior chileno. En particular, el análisis se centra en el nivel universitario, debido a que no se dispone de información suficiente para los otros niveles de formación terciaria no universitaria (institutos profesionales y centros de formación técnica).

En el plano universitario el análisis se concentra preferentemente en las instituciones públicas que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), dado que tampoco se dispone de información suficiente y agregada a nivel nacional de las entidades privadas.

Para realizar el análisis de impacto se optó por seguir el ordenamiento de los seis objetivos trazados en el Acuerdo de Bolonia, esto es: la adopción de un sistema de titulaciones común, la homogeneización de una estructura curricular, la creación del sistema de créditos transferibles (SCT), la promoción de la movilidad académica, el aseguramiento de la calidad, y el fortalecimiento de un trabajo en red que consolide el espacio europeo de

educación superior. Junto con ello, se analizaron dos procesos surgidos con posterioridad para la implementación del Acuerdo, vale decir: desarrollo curricular centrado en el estudiante y empleabilidad de los egresados.

Cabe destacar que al hacer análisis de impacto en el caso de Europa se trata de lo que ocurre a nivel de un continente, mientras que en el caso de Chile se trata solo de un país. Por ello, en algunas instancias se utiliza como referente el ámbito latinoamericano y el espacio europeo. Como es evidente, las condiciones de desarrollo de la educación superior en uno y otro hemisferio son sustancialmente diferentes.

El artículo se ha estructurado en cinco apartados que incluyen los antecedentes sobre el acuerdo de Bolonia, los objetivos del acuerdo y su implementación en Europa, las repercusiones del Acuerdo en el sistema universitario chileno, las conclusiones y los desafíos y prospectivas.

Antecedentes generales del acuerdo de Bolonia

El acuerdo suscrito por los ministros de educación de Europa en la Universidad de Bolonia (Unión Europea, 1999) debe entenderse en el marco de un proceso más amplio que contemplaba la creación de una comunidad de países que conformaban la unión europea que tenía expresamente una intencionalidad económica, política, demográfica, cultural y de posicionamiento estratégico del continente europeo en el concierto mundial, tal como se detalla a continuación:

- En el plano económico se intenta: expandir la demanda eliminando las barreras comerciales para alcanzar a una población más amplia; incrementar la mano de obra mediante una oferta de recursos humanos a nivel internacional facilitando su traslado sin barreras de movilidad; mejorar la competitividad de los productos europeos en un mundo globalizado, mediante las alianzas productivas entre las empresas, la creación de industria de maquila y el desarrollo de un stock de mano de obra que potencie la oferta.
- En lo político se pretende consolidar una unidad internacional que genere estabilidad de largo plazo, evite las dificultades de los nacionalismos exacerbados y promueva la integración entre los ciudadanos de distintos países que otrora se enfrentaron en diversos conflictos bélicos. Ello justifica la creación de los organismos de gobierno de la comunidad europea.
- En lo demográfico se trata de enfrentar mancomunadamente el envejecimiento de la población y la sostenibilidad de la población pasiva.
- En lo que concierne al ámbito cultural, se plantea el fortalecimiento de una identidad propia que fortalezca la cohesión social entre países.
- En cuanto al posicionamiento estratégico del continente europeo, se propuso generar un sistema de defensa articulado que garantizara la unidad regional y evitara las posibles amenazas externas.

El Acuerdo de Bolonia se concreta para: satisfacer los requerimientos del sector productivo de la unión europea, tanto en la preparación de los cuadros de mayor cualificación como en el desarrollo científico y tecnológico; y, para fortalecer una cultura identitaria que contribuya a conformar el espacio europeo.

Con posterioridad, se ha ido constituyendo paulatinamente el Espacio Europeo de Educación Superior, impulsado por la Unión Europea, para: a) armonizar los sistemas universitarios de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de pregrado y postgrado; b) tener una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones; y, c) establecer una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros. El objetivo es dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible, flexible y de calidad, que permita a los estudiantes y titulados universitarios una mejor preparación y una mayor movilidad.

Entre los cambios más positivos que se derivan del acuerdo de Bolonia se pueden señalar: el mejoramiento de las capacidades laborales de los egresados, el reconocimiento internacional de los títulos; y la valoración del trabajo académico a través de un sistema estandarizado de créditos. Sin embargo, el acuerdo de Bolonia ha sido cuestionado desde diversas perspectivas, argumentándose que: el incremento de horas obligatorias dificulta la compatibilización entre estudio y trabajo; el surgimiento de un segundo ciclo de especialización redundante en una prolongación de los estudios y en una elitización de la universidad; y la excesiva vinculación de los estudios con los requerimientos del sector productivo redundante en el deterioro de la función académica de la universidad.

Sin lugar a dudas, parte importante de las propuestas establecidas en el Acuerdo de Bolonia, conjuntamente con los avances logrados en términos de la certificación, reconocimiento y armonización curricular al interior de los sistemas educativos, la orientación hacia el trabajo y la movilidad de estudiantes, se han proyectado hacia América Latina, y hacia Chile particularmente a través del proyecto TUNING. Estas propuestas han estado presentes en alguna medida en los sistemas de educación terciarios de América Latina, aunque no necesariamente han tenido un impacto significativo debido a que se establecen en condiciones de contexto muy distintas (Espinoza & González, 2009).

Criterios para analizar el impacto: objetivos del acuerdo de Bolonia y los procesos relevantes posteriores a su puesta en marcha

A continuación, se presentan los objetivos perseguidos con el Acuerdo de Bolonia y dos procesos de implementación derivados de dichos objetivos, los cuales serán utilizados como referentes para analizar las repercusiones del Acuerdo en el sistema terciario chileno.

2.1. *Objetivos del Acuerdo de Bolonia*

Los objetivos consignados en el Acuerdo de Bolonia son los siguientes: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, pregrado y grado; el establecimiento de un sistema de créditos transferibles; la promoción de la movilidad académica; la cooperación europea para el aseguramiento de la calidad; y la promoción de la cooperación inter-institucional a nivel europeo (Unión Europea, 1999).

La adopción de un sistema de titulaciones más homogéneo en Europa

En Europa existía bastante heterogeneidad en materia de títulos y grados. En términos generales co-existía el sistema británico organizado en bachillerato, maestrías y doctorados y el sistema de Europa continental que consideraba la licenciatura y los doctorados. A ello se suma el carácter profesionalizante desde los inicios de cada carrera del modelo de universidad napoleónica en contraposición con una formación más amplia en un primer nivel, y la especialización del modelo británico en un segundo nivel. Bajo esas condiciones la movilidad de estudiantes y académicos se hacía muy compleja e incompatible.

En consecuencia, el Acuerdo de Bolonia intenta buscar la convergencia hacia un sistema flexible, comparable y compatible que, por una parte, evitara la disociación entre las actividades de los mercados europeos y los sistemas de titulación nacionales y, por otra, asegurara la pertinencia de los estudios y facilitara la movilidad laboral de los egresados entre los distintos países (Haug, s/f; De Cozar, 2003).

En esta línea, con posterioridad al Acuerdo de Bolonia, se elaboró un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente que permite normalizar la totalidad de las competencias para el desempeño laboral de gran parte de las profesiones y oficios (Comisión Europea, 2009).

Desde el punto de vista de los estudiantes, un sistema más ordenado permitiría que los estudiantes tuvieran la posibilidad de optar por distintos tipos de formación técnica y profesional y que el sistema provea puentes para pasar de un nivel a otro con un criterio de flexibilidad que permita la coexistencia con carreras del ámbito terciario no universitario.

Una nueva estructura curricular basada en ciclos en Europa

Las dificultades que se generaban por una estructura curricular de carácter única y profesionalizante que concluía con una licenciatura y un título representaba un obstáculo para la consecución de un régimen curricular más flexible, con salidas intermedias y que incrementara las oportunidades laborales de los egresados en los distintos niveles. A ello se suma la duración de los estudios que contemplaban una formación de carácter más amplia y

académica. En este enfoque por ciclos se intenta privilegiar la empleabilidad por sobre la adquisición de los conocimientos enciclopédicos (Haug, s/f).

Para revertir esta situación se propuso una estructura curricular organizada sobre la base de tres ciclos: un primer ciclo asociado al pregrado pero que permitiera una cualificación para el ingreso al mercado laboral. Dicho ciclo, que ha tendido a asociarse con el grado de bachiller, tiene una duración de tres a cuatro años y entre 180 y 240 créditos transferibles (SCT). En relación al desarrollo del pregrado, se han planteado tres opciones formativas que aún no han sido sancionadas: una de carácter profesionalizante, otra de formación general con énfasis en competencias transversales y la tercera concebida como una etapa preparatoria a la formación del segundo ciclo (Haug, s/f).

Un segundo ciclo de mayor especialización que permitiera obtener el grado de maestría y un grado superior de experticia para insertarse en los niveles de mayor desempeño del mercado laboral. En este nivel, suele distinguirse entre las maestrías profesionalizantes de un año de duración y las maestrías de orientación más científica con dos años de duración para aquellos que pretendan cursar a posteriori estudios de doctorado. Los títulos profesionales estarían asociados a este segundo nivel formativo desapareciendo por tanto la licenciatura tradicional del sistema europeo.

Un tercer nivel de alta especialización estaría destinado a la formación de doctores con a lo menos dos años posteriores a la maestría científica.

El establecimiento de un sistema de créditos transferibles en Europa

Uno de los problemas para fomentar la movilidad estudiantil era la convalidación de estudios sobre la base de currículos muy disímiles y con diversos contenidos. Frente a ello, se tornaba necesario establecer una medida que permitiera valorar el trabajo real de cada estudiante tanto dentro como fuera del aula y asignar más preponderancia a los aprendizajes en desmedro de los contenidos de las asignaturas. Así nace el concepto de armonización que reconoce más bien el trabajo académico en reemplazo de la convalidación que certifica contenidos.

Para resolver la situación planteada previamente se estableció la incorporación del sistema de créditos (ETCS), para medir la carga académica centrada en el trabajo del estudiante tanto en el aula como fuera de ella. Para ello se asume que un estudiante de tiempo completo puede registrar cursos por un total de 60 créditos anuales. Si se considera que el trabajo de jornada completa es de 48 horas a la semana y cada semestre es normalmente de 18 semanas se tiene que en un año un estudiante tiene una carga total de 1.728 horas por lo cual cada crédito equivaldría aproximadamente a 29 horas de trabajo académico.

González & Wagenaar (2003) han identificado diversos obstáculos para la implementación del sistema SCT en Europa, entre los cuales cabe mencionar:

- El concepto de tiempo de aprendizaje de un estudiante está influido por al menos los siguientes elementos: la diversidad de tradiciones, el diseño y contexto del currículo, la coherencia del currículo, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, la organización de la enseñanza, la habilidad y destrezas del estudiante, y, el respaldo financiero de carácter público y/o privado.
- El concepto de tiempo de aprendizaje corresponde al número de horas que se supone que un estudiante necesitará como promedio, para lograr los resultados del aprendizaje que se especifiquen para ese nivel. Como se sabe, dependiendo de cada estudiante, hay distintos ritmos de aprendizaje por lo cual es difícil estereotipar un “estudiante promedio”.

Promoción de la movilidad (académica y administrativa) entre universidades e instituciones de investigación en Europa

La movilidad académica en la actualidad forma parte de la actividad institucional que se inserta en “una política estratégica de largo plazo, fortaleciendo los lazos transnacionales y contribuyendo a la formación de los estudiantes, al desarrollo del personal docente y administrativo, y, a la innovación curricular” (Rudzki, 1998).

Según la Comisión Económica Europea hacia el año 2004 anualmente se movilizaban alrededor de 185.000 académicos en Europa en el marco del Programa Erasmus (Senent, 2007). En cambio, hacia el año 2009 la movilidad estudiantil bordeaba los 213.000 estudiantes anuales, superando los 3 millones de beneficiarios desde la creación del Programa Erasmus (Comisión Europea, 2011).

A partir del Acuerdo de Bolonia ha habido una especial preocupación por eliminar los obstáculos de carácter administrativo y social; se han adoptado medidas para estimular los encuentros entre estudiantes y profesores de distintos países; y, para favorecer la adquisición de cualificaciones básicas suficientemente amplias, cuya transferencia y transferibilidad estén garantizados a nivel europeo (González Lodeiro, 1998).

Los programas de movilidad han operado exitosamente gracias a la construcción de un cuerpo de medidas o procedimientos destinados a garantizar explícitamente el reconocimiento académico de los estudios realizados en las instituciones de destino, como parte de los estudios de la universidad de origen (CINDA, 2005a).

La promoción del aseguramiento de la calidad en Europa

La Declaración de Bolonia no fue clara en cuanto al tipo de mecanismos de aseguramiento de la calidad que debían implementar las universidades. Sin embargo, en todas las reuniones de ministros de educación posteriores al Acuerdo se tomó la decisión de fortalecer a través de la red ENQA un mecanismo de reconocimiento mutuo de las acreditaciones de estudios realizadas por las agencias internacionales europeas (Haug, 2012). No hay que olvidar, que en la tradición europea, la evaluación de carreras/programas es

mucho más relevante que la acreditación institucional para la cual se ha establecido un sistema organizado por el Consejo de Rectores Europeos (CRE) (Bricall, 2000).

Promoción de las dimensiones europeas particularmente para el desarrollo curricular, la cooperación inter-institucional, la movilidad, los programas de estudio y la investigación en Europa

El Acuerdo de Bolonia se produce en el contexto de una secuencia de reuniones bienales de ministros de educación europeos y más, específicamente, en la reunión preliminar de la Sorbona en donde se alcanzaron acuerdos de cooperación bilateral y multilateral. Con posterioridad, se ha reforzado la participación de Europa en distintas redes, incluyendo, dos importantes redes euroamericanas (CINDA y COLUMBUS) y una europea (COIMBRA). Dichas redes formularon en el año 2004 la Declaración de Lovaina que apoyaba una estrategia de mayor cooperación entre Europa y América Latina, basada en los objetivos del Acuerdo de Bolonia (CINDA, COLUMBUS y COIMBRA, 2004).

Tras el acuerdo de Bolonia ha habido un esfuerzo por expandir la influencia europea en diversas regiones del mundo en aspectos curriculares, de movilidad y desarrollo científico e investigación. En ese marco, se ha tratado de incorporar dichas dimensiones tanto en las redes conformadas por países europeos, como en aquellas de cooperación internacional que buscaban o perseguían fortalecer la presencia europea fuera de los límites continentales. Un ejemplo claro de ello es el Programa ALFA que abarcó diversos proyectos de investigación y gestión con una amplia participación de entidades europeas y latinoamericanas. De igual forma, algunos proyectos de movilidad como ERASMUS Mundo han servido como mecanismos para facilitar la participación de estudiantes latinos en universidades europeas.

Por otra parte, en el plano curricular se ha patrocinado el proyecto TUNING que incorpora el desarrollo del currículum basado en competencias para distintas áreas del conocimiento utilizando la experiencia disponible en las instituciones de educación superior europeas.

2.2. Procesos para la implementación del Acuerdo de Bolonia

A los objetivos propiciados en el Acuerdo de Bolonia se puede agregar el desarrollo de procesos derivados de éstos a través de programas especializados, los que serán analizados con el fin de determinar el impacto que ha tenido el Acuerdo de Bolonia en el sistema terciario chileno tanto en lo que concierne al desarrollo curricular (TUNING) como en lo que respecta a la empleabilidad de los egresados de la educación superior (REFLEX y PROFLEX).

El Proyecto TUNING de desarrollo curricular en Europa

El objetivo que persigue dicho proyecto es desarrollar perfiles profesionales expresados en competencias y resultados de aprendizaje, y fomentar el aprendizaje centrado

en el estudiante. En otras palabras, se pretende que tanto estudiantes como empleadores tengan claridad sobre sus capacidades para incorporarse al mundo laboral. El proyecto TUNING no se centra en los sistemas educativos, que son más bien responsabilidad de los gobiernos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios que están a cargo de las instituciones de educación superior. Particularmente, se focaliza en una revisión curricular en algunas áreas del conocimiento (González & Wagenaar, 2003).

Los objetivos que se plantearon inicialmente para el proyecto TUNING eran los siguientes:

- Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en algunas áreas del conocimiento (Administración, Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones compartidas de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, en términos de competencias genéricas para las áreas señaladas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, así como estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una metodología para: analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas, y, encontrar la forma de alcanzar consensos.
- Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas (por ejemplo, las propias universidades, el Grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores, la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), y los organismos de aseguramiento de la calidad, entre otras) (Unión Europea, 2002).

Proyectos sobre empleabilidad en Europa

La empleabilidad, por sus alcances, ha sido tema de constante preocupación y análisis para los gobiernos y la comunidad europea. Por lo mismo, ella fue abordada en Europa con bastante anterioridad al Acuerdo de Bolonia. Una de las primeras experiencias en esta línea es el proyecto CHEERS que se llevó a cabo entre 1998 y 1999 con la participación de 9 países y alrededor de 37,000 graduados. Los resultados de este proyecto revelaron una

marcada diversidad en la formación postsecundaria entre los países que forman parte de la unión europea (Ginés-Mora, et al., 2008).

Algunos años más tarde, se desarrolló el Proyecto REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society) (Van der Belden, 2003) que consistió en una iniciativa de investigación donde estuvieron involucradas diez universidades europeas, y cuyo objetivo era conocer la integración profesional de los egresados universitarios de doce países correspondientes a la cohorte 1999/2000. El estudio en cuestión, analiza las competencias de los graduados, el rol de las universidades en la inserción laboral, y la relación que se da entre las universidades y empresas donde se emplean los egresados.

Posteriormente, se llevó a cabo el proyecto PROFLEX que contó con la participación de 36 universidades de 10 países latinoamericanos, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico y Uruguay. El objetivo de PROFLEX fue brindar un servicio a las universidades para implantar un sistema de seguimiento de egresados utilizando una herramienta (encuesta on-line), ampliamente probada y adaptable a necesidades específicas. Gracias a dicho instrumento, cada institución puede obtener información relevante de sus egresados respecto a su adaptación al mundo laboral y el reconocimiento que hace el sector productivo de la formación de sus egresados.

Características del sistema de educación superior chileno

3.1. Descripción general del sistema

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de los años 1980 y 1981³, en el que pasó de estar conformado por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Orden.

Entre las universidades se puede distinguir aquellas que reciben financiamiento directo del Estado (que se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH) y aquellas que se autofinancian. Entre las primeras hay entidades estatales y privadas que existían antes de la reforma del año 1981 o que se generaron como entidades derivadas de éstas después de dicha fecha.

³ A través de los DFL N° 1 de diciembre de 1980, DFL N° 5 de febrero de 1981 y DFL N° 24 de abril de 1981.

Tabla 1. Evolución del sistema de Educación Superior chileno en cifras (1980-2013)

Tipo de institución	1980		1990		2013	
	Número instituciones	Matrícula	Numero instituciones	Matrícula	Número instituciones	Matrícula
Universidades del CRUCH	8	118.978	20	108.119	25	
Universidades Privadas nuevas	0	0	40	19.509	35	
Total	8	118.978	60	127.628	60	645.355
Universidades Profesionales	0	0	81	40.006	44	324.920
Centro de Formación Técnica	0	0	161	77.774	61	144.365
Total Educación Superior	8	118.978	302	245.408	165	1.114.640
Cobertura sobre población de 18 a 24 años	7,5%		14,2%		45,8%*	

* Cobertura (Año 2011)

Fuente: Elaboración de los autores sobre la base de datos oficiales del MINEDUC; SIES (2013), Informe Matrícula 2013. En http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informematrícula_2013.pdf; CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx

Como puede verificarse en la Tabla 1 el número total de instituciones de educación superior ha tendido a disminuir en las últimas tres décadas pasando de 302 entidades a un total de 165, en el periodo 1980-2013, reduciéndose casi a la mitad. Este decrecimiento se explica, fundamentalmente, por la disminución de los institutos profesionales (de 81 a 44) pero sobre todo por la caída que experimentaron los centros de formación técnica que disminuyeron en un total de 100 en el lapso 1990-2013.

La matrícula de pregrado, en contraste, ha experimentado un aumento significativo en el lapso 1980-2013, en especial en el sector privado. Ello es lógico si se considera que en Chile el sistema post-secundario desde el momento que se instaura la dictadura de Pinochet hasta nuestros días se ha desarrollado bajo los parámetros de un Estado subsidiario y de la política del *laissez faire*.

La matrícula del pregrado está altamente concentrada en las universidades y se divide en partes prácticamente iguales entre las universidades del Consejo de Rectores y las universidades privadas nuevas. Frente a esta realidad se puede destacar que en los últimos 30 años la matrícula universitaria prácticamente se ha quintuplicado (ver Tabla 1).

Por otra parte, la matrícula en los institutos profesionales también ha crecido en los últimos seis lustros pero en términos más moderados representando en la actualidad alrededor de la teera parte de la matricula total del sistema. A su vez, la matrícula en los centros de formación técnica ha tenido un comportamiento oscilante en las últimas tres décadas, aunque

en el lapso 1990-2013 evidencia un crecimiento significativo, llegando a duplicarse (ver Tabla 1).

Cabe destacar, por otra parte, que la cobertura en el sistema terciario para el grupo etéreo comprendido entre los 18 y 24 años se ha incrementado de manera notable en el período 1980-2013 pasando de 7,5% a 45,8%, respectivamente. Ello ha sido posible, fundamentalmente, por dos razones: la creciente privatización del sistema y la reducción de las barreras de entrada que han establecido, principalmente, las instituciones privadas.

Las repercusiones del acuerdo de Bolonia en el sistema terciario chileno

4.1. Impacto en relación con los objetivos del acuerdo

Conforme a lo reseñado anteriormente, el análisis del impacto se llevará a cabo sobre la base de los objetivos trazados en el Acuerdo de Bolonia y de dos procesos derivados para su implementación.

4.1.1. Impacto del Acuerdo de Bolonia para la adopción de un sistema de titulaciones más homogéneo en Chile

En el caso chileno desde el año 1981 existen normativas generales que rigen el otorgamiento de los diplomas de egreso. Chile, es uno de los pocos países de América Latina que hace la distinción de los grados académicos (Bachiller, licenciatura, maestría y doctorado) de los títulos habilitantes laboralmente (técnico superior y profesional). Se denomina “pre-grado” al conjunto de carreras técnicas profesionales y a los programas de bachillerato y licenciatura. En algunas ocasiones el bachillerato es concebido como una salida intermedia de una carrera profesional. Para los estudios de cuarto nivel se hace la diferencia entre los post títulos que están asociados a lo laboral (diplomados, programas de perfeccionamiento y especialidades médicas) y los postgrados vinculados al desarrollo académico (maestrías y doctorados). Un caso particular es el de las maestrías profesionalizantes (en especial, los Master in Business Administration-MBA), que a pesar de su denominación podrían catalogarse como post títulos.

En Chile tanto los títulos como los grados académicos están definidos en términos amplios por Ley. Sin embargo, la normativa es acotada, respetando más bien el principio de la autonomía universitaria y la competitividad en la oferta educativa con una lógica de un mercado abierto. Eso ha generado bastante diversidad. Los procesos de acreditación de instituciones y carreras, así como los organismos de intercambio académico (como los consejos de rectores, las asociaciones de decanos) y los colegios profesionales, han tendido a generar cierto grado de regulación de carácter voluntario.

Cabe señalar que en Chile los títulos profesionales y de técnico son otorgados por las propias instituciones postsecundarias con excepción de la carrera de Derecho en que es entregado por la Corte Suprema de Justicia. También existen exámenes de conocimientos y

habilidades para graduados en las carreras de Educación y Medicina, pero estos no son vinculantes.

Un aspecto que no puede ser ignorado es que la articulación entre niveles (formación profesional y formación técnica de nivel superior) se da de distinta manera dependiendo de la institución. A su vez, el reconocimiento de estudios previos es subjetivo, lo cual no contribuye obviamente a estimular la movilidad estudiantil.

Ahora bien, al dimensionar la repercusión que ha tenido el Acuerdo de Bolonia para el caso chileno es posible constatar que en el plano de las titulaciones ha sido mínimo. Por una parte, porque las normativas vigentes en Chile son muy anteriores y bastante heterogéneas (CINDA, 1998). Por otra, porque la oferta privada emergente de las últimas décadas, sustentada en una lógica de mercado, ha redundado en un incremento de la diversidad para el otorgamiento de títulos y grados, sin una adecuada supervisión. En relación a la mayor vinculación de los estudios con las necesidades del mercado ello está explícitamente señalado en el caso chileno en la legislación promulgada el año 1981 de abierta orientación neoliberal.

4.1.2. Incidencia de la nueva estructura curricular basada en ciclos, propuesta en Bolonia, en la estructura curricular en Chile

El Acuerdo de Bolonia propone modificar la estructura curricular vigente en Europa continental que estaba orientada a la preparación de profesionales y cuyo diploma se entregaba en conjunto con la licenciatura después de cinco o seis años de estudio. El bachillerato se entregaba al término de la enseñanza media. Las carreras del área tecnológica se impartían en los institutos politécnicos que en su mayoría se transformaron en universidades a mediados del siglo pasado. La propuesta de Bolonia en lo que concierne a estructura curricular, como se ha precisado, comprende tres ciclos: el pregrado que se tiende a asociar a un bachillerato, el postgrado con un segundo ciclo de especialización vinculado a una maestría, y, el tercer ciclo de doctorado (González, 2004).

En contraste con lo estipulado en Bolonia, en Chile la Ley entrega la opción de establecer una estructura curricular que combina grados y títulos, manteniendo la opción tradicional de la licenciatura. A ello se agrega la influencia norteamericana de tres ciclos (bachelor, master, doctor). Lo anterior, para el caso chileno, redundo en una estructura híbrida que mezcla los dos modelos. En Chile, los bachilleratos, generalmente, están orientados a la formación general en un área, no son demasiado frecuentes y tampoco constituyen una condición necesaria para la licenciatura. En otros casos se consideran salidas intermedias de carreras profesionales. Solo algunas carreras denominadas de riesgo social (Por ejemplo: Medicina, Odontología, e Ingeniería) exigen una licenciatura previa al título profesional (González, 2006a).

A diferencia del modelo europeo en cuanto a la duración de los estudios no existen normativas estrictas excepto para obtener el título de técnico que debe tener una duración de

1.800 horas (dos años y medio), sin que necesariamente se trate de horas presenciales. Por lo general, los programas de bachillerato tienen una duración de dos años, las licenciaturas tienen una duración de 4 a 4,5 años y las carreras profesionales entre 5 y 5,5 años. Los postítulos son programas de duración muy variada, oscilando comúnmente entre uno y dos semestres. Las maestrías profesionalizantes normalmente duran un año y las científicas dos años. Las maestrías requieren de una licenciatura o un título profesional previo. Los doctorados, en cambio, comúnmente tienen una duración de cuatro años posteriores a la maestría, siendo requisito el desarrollo de una tesis.

Sobre la base de los antecedentes expuestos se constata que el impacto del Acuerdo de Bolonia tanto en el plano de la estructura curricular como en materia de una formación organizada en torno a ciclos es bastante débil en Chile, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos. Ello es así, dado que sigue coexistiendo en las universidades chilenas una mezcla entre el modelo napoleónico tradicional y el esquema de ciclos propuesto en Bolonia.

4.1.3. Impacto del sistema de créditos transferibles establecido en Bolonia en el sistema de educación superior chileno

El establecimiento del sistema de créditos, como medida del trabajo académico del estudiante dentro y fuera del aula, data en Chile de la década de los años sesenta. Sin embargo, la propuesta de tener un sistema homogéneo en todo el país, que facilite la movilidad estudiantil y permita la convalidación de estudios, se ha fortalecido solo en años recientes, pero sin alcanzar una cobertura total. En efecto, el Consejo de Rectores de las 25 universidades del sistema público acordó en el año 2003 asumir en su totalidad el modelo europeo ECTS denominándolo “SCT-CHILE”. Luego, en el año 2005 se elaboró un instructivo y un manual para su implementación (CRUCH, 2005). A esa fecha una investigación sobre el tema mostraba que 7 de 12 universidades del CRUCH ya habían implementado el SCT en sus planes de estudio (CINDA, 2005b). Un estudio reciente (Marchant, 2013) muestra que a la fecha solo 6 universidades públicas tenían más de la mitad de sus programas de estudio operando con el régimen SCT. En contraste con ello, 11 instituciones del CRUCH tenían menos de la cuarta parte de sus programas de estudio bajo el régimen SCT. Para el año 2014 estaba previsto que el 62% de las carreras (sobre un total de 1.030 carreras que ofrecen las universidades del CRUCH) estén regidas por el régimen SCT. Para el resto de las instituciones de educación superior privadas no se dispone de información sobre la aplicación del SCT-CHILE, si bien en varias universidades privadas nuevas ha habido preocupación por implementarlo.

Las dificultades para la implementación del sistema SCT-Chile son múltiples, incluyendo: las diferencias entre la duración de los períodos académicos de las distintas instituciones (entre 16 y 21 semanas por semestre), las horas lectivas, la dedicación del estudiante y, las más importantes para efecto de la transferencia de estudiantes son, el área de estudio de cada carrera, el nivel de la misma y los objetivos propuestos. En síntesis, la

definición del crédito supone entonces no sólo un método de cuantificación de las horas presenciales y horas no presenciales, sino que responde a una forma de organizar el currículum.

De los antecedentes expuestos es plausible concluir que en el marco del proceso para implementar el sistema de créditos transferibles (SCT-Chile) ha habido una influencia significativa del Acuerdo de Bolonia y que el modelo establecido en Europa ha primado al menos en el sistema chileno de las universidades públicas.

4.1.4. Impacto del desarrollo de la movilidad académica europea en la educación superior chilena en el contexto latinoamericano

El análisis del impacto de la movilidad académica europea en el caso chileno debe hacerse desde diversas perspectivas. En primer lugar, diferenciando a los actores involucrados, eso es: estudiantes, académicos y personal administrativo. En segundo término, es necesario distinguir entre la movilidad nacional y la que se da a nivel del continente latinoamericano, de tal suerte que la realidad de Europa y la chilena sean comparables. En la literatura se suele hacer el análisis de la movilidad basado en el modelo de Davis que incluye tres dimensiones: Dinámica (Qué estrategias y recursos), Demográfica (Quién, esto es, que actores están involucrados), y, Dirección (Dónde, Cuándo, Cómo se realiza) (CINDA, 2005b). Pero, además, pueden identificarse varios tipos de movilidad, a saber: a) según su carácter (Interna, entre especialidades o carreras, e Interinstitucional); b) según su permanencia (temporal o parcial y de programas completos); y, c) según modalidad (presencial y virtual) (González, 2008). La movilidad de docentes y estudiantes se vincula, a su vez, a tres áreas de desarrollo: la de asociatividad institucional, la de fortalecimiento de las unidades de cooperación internacional y la del intercambio de estudiantes. En este caso, el análisis se centrará, preferentemente, en la movilidad estudiantil, entregando algunos antecedentes sobre la movilidad de los docentes y excluyendo al personal administrativo ya que no se dispone de datos para dicho estamento.

Movilidad estudiantil

La movilidad estudiantil para que se concrete requiere que se den un conjunto de condiciones, incluyendo: a) una comprensión unívoca del proceso; b) una decisión política institucional; c) un sentido de colaboración de trabajo conjunto; d) confianza y reciprocidad entre las entidades involucradas; e) una estructura organizacional adecuada; f) la certeza que existe una calidad similar en la oferta de las instituciones; g) transparencia y lenguaje común; h) disponibilidad de recursos suficientes; i) interés de los estudiantes; j) claridad de los beneficios que se obtienen; y, k) claridad y difusión de las formas de reconocimiento de estudios (homologación y armonización) (Zúñiga, 2005; CINDA, 2005b). A diferencia del caso europeo varias de estas condiciones no se dan ni entre las instituciones de educación superior chilenas ni en las latinoamericanas, lo cual limita el intercambio estudiantil.

Movilidad estudiantil entre instituciones nacionales

La movilidad estudiantil en Chile es todavía incipiente debido a la heterogeneidad de las instituciones y a la prevalencia de currículos muy rígidos. Dada la creciente importancia que ha adquirido este tema, muchas universidades han creado unidades encargadas del intercambio estudiantil.

A nivel nacional, la principal experiencia la constituye el Programa de Movilidad Estudiantil (MEC) del Consorcio de las 16 Universidades Estatales (CUE) que se inició el año 2002. A ello se suma la creación de algunas redes de carreras afines del CRUCH beneficiadas con proyectos MECESUP, tales como: Psicología, Enfermería, Bioquímica, Educación Física, Veterinaria, Diseño, etc. A través de estos programas se pretende, entre otros aspectos: favorecer la formación integral; ofrecer alternativas complementarias; propiciar la convergencia y armonización entre los planes de estudios; y, satisfacer los requerimientos establecidos por organizaciones internacionales y regionales (Zúñiga, 2005; CINDA, 2005b; Consorcio de Universidades Estatales, 2004).

De acuerdo a algunos datos del año 2013 para las 25 Universidades del CRUCH se corrobora que 23 entidades han enviado estudiantes a otras instituciones miembros a través de programas de intercambio, de las cuales 8 lo han hecho utilizando el SCT-CHILE. Por otra parte, 24 de estas universidades han recibido estudiantes de otras instituciones nacionales de las cuales solo 5 han implementado el mecanismo de los créditos transferibles. Eso significa que de un total de aproximadamente 265.000 estudiantes matriculados el año 2013, solo 592 alumnos se desplazaron hacia otras universidades del CRUCH en el marco de algún programa de movilidad lo que representa un promedio de 26 estudiantes por universidad (lo que equivale al 0,0022 de la matrícula total del CRUCH (Ver Tabla 2). Si el análisis se realiza por áreas del conocimiento se puede constatar que la mayor movilidad entre instituciones del CRUCH se da en el área de ciencias sociales y la menor en las carreras de derecho (Del Valle, 2013). De las universidades estudiadas, 21 contaban con mecanismos de financiamiento específico para estos fines.

Tabla 2. Estado de la movilidad estudiantil al 2013 entre universidades del CRUCH

Amplitud Movilidad CRUCH (promedio 2010-2012)	
Matrícula total anual CRUCH	264.733
Matrícula promedio anual por universidad del CRUCH	10.694
Total de estudiantes en movilidad nacional	592
Promedio de estudiantes en movilidad nacional por Universidad	26
% total de matrícula CRUCH en movilidad nacional	0,0022 %
Total de estudiantes que salen en movilidad internacional	1.520
Promedio estudiantes que salen en movilidad internacional por Universidad	61
% total de matrícula CRUCH que ha salido en movilidad internacional	0,015%
Total de estudiantes recibidos en movilidad internacional	3.847
Promedio de estudiantes recibidos en movilidad internacional por Universidad	154

Fuente: Del Valle (2013).

Movilidad estudiantil chilena en el contexto latinoamericano e internacional

En relación al pregrado, en Chile el intercambio estudiantil internacional ha venido aumentando en los últimos años. Ello se explica porque varias universidades han generado y/o fortalecido programas de intercambio de estudiantes de pregrado desde mediados de los años 90. Las cifras muestran que Chile se ha constituido en una opción importante para acoger a estudiantes de países limítrofes. Por ejemplo, la Universidad de Chile ya recibía 380 estudiantes extranjeros en 1996, la Pontificia Universidad Católica de Chile ya en el año 1997 enviaba 160 alumnos a otros países y recibía 450 extranjeros, la Universidad de Tarapacá recibía 160 estudiantes extranjeros a comienzos de los años 90, mientras que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso había creado el Programa especial PIE para atender a los alumnos extranjeros (González & Espinoza, 1998; González, 2001).

En cuanto a la movilidad internacional de estudiantes de pregrado que ostentan las universidades del CRUCH, los datos revelan que hacia el año 2013 de las 25 universidades que conforman este grupo 24 habían enviado a estudiantes de intercambio a universidades extranjeras con un total de 1.520 alumnos lo que representa el 0,015 de la matrícula total del conglomerado (Ver Tabla 2). De estas entidades, solo 7 han utilizado para estos fines el sistema de créditos transferible. A su turno, estas universidades han recibido cerca de 4.000 estudiantes extranjeros lo que implica un promedio de 154 alumnos por institución. De las universidades involucradas solo 6 usaron para este intercambio el sistema de créditos transferibles (Ver Tabla 2). Al desagregar los datos por área del conocimiento, se verifica que la mayor concentración se da en las áreas de tecnología y de ciencias sociales mientras que la menor se da en el área de derecho (Del Valle, 2013).

En el nivel de postgrado es donde existe mayor tradición en Chile de intercambio académico. Las universidades chilenas por largos años acogieron en sus programas de postgrado a una cantidad significativa de alumnos de otros países, particularmente de América Latina. Incluso ciertos programas se dictaban específicamente con apoyo de organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA) o la Organización Mundial de la Salud (OMS) y su público eran estudiantes provenientes de toda la región. Por ejemplo, ya en el año 1997 un 15% de los estudiantes graduados era extranjero. De igual forma, dado que los programas de postgrado en Chile son más recientes, la mayoría de los graduados chilenos se formó en universidades extranjeras, lo cual más allá de las formas dio curso a una cantidad importante de convenios para el intercambio estudiantil, incluyendo tesis (González & Espinoza, 1998). En el ámbito del MERCOSUR (que incluye Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile y Venezuela) cabe reseñar la creación en el año 2005 del Programa de Movilidad Académica Regional en Carreras de Grado (MARCA), para los cursos acreditados por el MEXA (Veglia y Perez, 2011).

Movilidad de los docentes en Chile

La movilidad de académicos de Chile hacia América Latina y de extranjeros hacia Chile se da normalmente a través de: programas formales de estadías de un profesor en otra universidad, invitaciones para actividades docentes o de investigación, becas de perfeccionamiento, y en algunos casos en forma de intercambio virtual. La gran mayoría de las universidades chilenas, ha tenido incorporado el intercambio de académicos desde hace varias décadas. No obstante, el relevamiento que el Acuerdo de Bolonia le ha dado a esta actividad ha sido un estímulo importante para el país, en particular a través de diversos programas como ERASMUS, ALFA y la red Columbus (González, 2001). En el ámbito de la movilidad de docentes chilenos en la región suramericana tiene relevancia la creación del Programa de Movilidad de Corta Duración de Docentes de Grado del Mercosur cuyos propósitos son el fortalecimiento de la capacidad docente, de la investigación científica, de la innovación tecnológica y del intercambio cultural (Veglia y Pérez, 2011).

Cooperación entre Europa y América Latina como una expresión del impacto de Bolonia

Por razones históricas la mayor influencia de países europeos en la región Latinoamericana corresponde a España y Portugal. Es así como desde 1995 en las diversas Cumbres Iberoamericanas de los Jefes de Estado se ha recomendado fortalecer la colaboración en el campo de la cooperación universitaria (Panamá 2000, Río 2000, Lima 2001, Madrid 2002, entre otras). Uno de los productos concretos derivados de esas reuniones ha sido el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), que desde el año 2001 constituye un aporte importante trascendente al desarrollo de una agenda de apoyo a la cooperación y movilidad académica (CINDA, 2005b).

Con ocasión de la primera y segunda Cumbre de Jefes de Estado de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, (Río de Janeiro, 2000, Madrid, 2002), se planteó la idea de establecer un apoyo decidido a la cooperación universitaria, con el propósito de fomentar el intercambio de conocimientos, las iniciativas conjuntas y la movilidad de estudiantes. En ellas, se ha mencionado la necesidad de establecer un “Espacio Común de Educación Superior Unión Europea – América Latina y el Caribe” (UEALC). En el plan 2000-2004 se plantea el apoyo a la movilidad de profesores, estudiantes y administrativos, lo cual vendría a emular la creación del espacio europeo. Como consecuencia de lo manifestado por los jefes de gobierno, los Ministerios de Educación han venido trabajando en el desarrollo de una agenda para fomentar la integración y la movilidad, así como la necesidad de avanzar en la comparación de los estudios de nivel terciario (CINDA, 2005b). En el caso especial de Chile, se suma a los acuerdos políticos referidos que el país tiene un tratado de libre comercio con Europa que le abre otras posibilidades para el intercambio académico y el trabajo profesional.

Comentarios sobre el impacto de Bolonia en la movilidad académica tanto en Chile como en América Latina

Ciertamente, la experiencia de la movilidad académica en Europa acentuada con el Acuerdo de Bolonia, así como los cambios curriculares que se derivan de éste, han tenido una influencia importante en América Latina y en especial en Chile. Empero, dicha experiencia está mucho menos desarrollada en esta región, en particular en lo que respecta a la incorporación de los cambios curriculares, la valoración de la carga académica y el reconocimiento y validación de los estudios. No obstante, hay que reconocer que han surgido múltiples iniciativas que vinculan a instituciones universitarias en esta materia.

Entre las dificultades que han debido enfrentar las instituciones de educación superior y que han impedido un mayor desarrollo de la movilidad académica en Chile pueden citarse: las restricciones financieras (financiamiento estable de largo plazo), la falta de experiencia en técnicas adecuadas para la coordinación de redes e instituciones, la desconfianza de las instituciones para reconocer estudios previos debido a la heterogeneidad de la oferta académica, las limitaciones reglamentarias institucionales, las deficiencias en el manejo de idiomas, la insuficiente promoción y difusión de los programas de movilidad; las normativas impositivas y/o migratorias. Asimismo, existe un conjunto de riesgos que se suman a las dificultades señaladas, entre los cuales se puede mencionar: el de la inequidad asociada a la exclusión de los estudiantes de menores ingresos, el de adaptación de los estudiantes a realidades diferentes, el de debilitamiento del sentido académico y la posibilidad de “fuga de cerebros” (González, 2008).

4.1.5. La incidencia de los criterios de aseguramiento de la calidad del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior chileno

Cabe resaltar que la oferta de educación post secundaria es muy heterogénea y comprende instituciones de excelencia, que por lo general reclutan a una élite y son de alto costo, hasta entidades de menor calidad que absorben preferentemente la demanda de los sectores estudiantiles de nivel socioeconómico medio y bajo. A ello se suma un conjunto importante de instituciones post secundarias no universitarias. En los sistemas de educación superior de América Latina se dan todas las combinaciones posibles entre las dos opciones mencionadas, incluyendo tanto a las instituciones públicas como a las privadas (González y Espinoza, 2014).

Por otra parte, la fuerte influencia del modelo de economía neoliberal implementado a comienzos de los años 80 llegó a postular al menos en algunos países y en particular en Chile, que el mercado a través del libre juego de la oferta y la demanda lo regularía todo, dejando al Estado un rol más bien pasivo. A poco andar quedó en evidencia la ineficiencia de dicho modelo para mejorar la calidad (Brunner, 2000). En ese contexto, a comienzos de 1990 se crea en Chile el Consejo Superior de Educación (CSE) que sería el organismo responsable de velar por el desarrollo de las nuevas instituciones privadas creadas a partir de la legislación

de 1981. Para estos fines se establecieron criterios, se capacitó a pares académicos y se establecieron instrumentos y manuales para evaluar a las instituciones en distintas áreas. Bajo ese nuevo marco, todo el proceso de licenciamiento de las nuevas entidades privadas se implementó en forma ordenada y cuidando de mantener estándares de calidad preestablecidos.

Sobre la base de la experiencia de los procesos de licenciamiento, en el año 1998 se creó en Chile, una Comisión Nacional de Acreditación, dentro del programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior), estableciéndose un proceso de evaluación institucional voluntario y abierto a las entidades públicas y privadas. Este proceso tuvo una gran acogida en el medio nacional y se extendió pronto a la acreditación de carreras y programas. Estando ya este proceso bastante consolidado en el año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de la Calidad que junto con establecer que las carreras de Medicina y Educación debían acreditarse obligatoriamente antes del año 2011, autorizó la creación de agencias privadas para la acreditación de carreras.

En toda América Latina se han establecido desde la década de los 90 procesos de aseguramiento de la calidad con algunas variaciones en las etapas y en los plazos. En varios países como, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, El Salvador, México y República Dominicana, los sistemas son de larga data, mientras que en otros son de generación más reciente, tal como acontece con los casos de Paraguay, Ecuador, Uruguay, Perú, Bolivia, Panamá, y Nicaragua (Espinoza & González, 2013; Pires & Lemaitre, 2008). A fines de los años 90 se estableció la Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (RIACES). Por su parte, en el MERCOSUR se firmó en el año 1998 el memorándum de entendimiento mediante el cual se estableció un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA) para el reconocimiento de títulos de grados universitarios en los países firmantes, el cual es conducido por las agencias nacionales de acreditación. Para ello se definieron de consuno estándares para distintas carreras (Veglia & Pérez, 2011; González, 2001, 2006b). De esta manera, Chile se ha integrado a los sistemas regionales de aseguramiento de la calidad.

Se colige de lo señalado que los sistemas de aseguramiento de la calidad europeos se desarrollaron en forma paralela o con posterioridad al chileno. En efecto, los orígenes de los sistemas de aseguramiento de la calidad en Chile y en varios países de América Latina son anteriores al Acuerdo de Bolonia, como también sus procesos de implementación. De igual manera, existen acuerdos de convalidación de los procesos a nivel regional, en particular con el MERCOSUR. Asimismo, la participación de Chile en las redes iberoamericanas y en INQUAAHE han sido instancias válidas para compartir experiencias y buenas prácticas.

4.1.6. Impacto de la promoción de las dimensiones europeas en la educación superior chilena particularmente para el desarrollo curricular, la cooperación inter-institucional, la movilidad, los programas de estudio y la investigación

La influencia europea en cuanto a la docencia, la investigación y la iteración entre las instituciones de educación superior en Chile a partir del Acuerdo de Bolonia se ha expresado de diferentes maneras. En el plano curricular, sin dudas es donde hay una mayor presencia a través del Programa TUNING y en el plano de la empleabilidad a través de: los proyectos: CHEERS; REFLEX; y PROFLEX, que fueron implementados también en algunas universidades chilenas y latinoamericanas, así como el desarrollo de proyectos e investigaciones conjuntas financiadas al amparo del Programa ALFA (González, 2003).

Se ha fortalecido, por otra parte, el desarrollo de redes de cooperación interinstitucional que fomentan al intercambio de profesores, estudiantes y el desarrollo de proyectos en las que participan tanto entidades europeas como latinoamericanas, incluyendo instituciones chilenas. Entre otras, pueden mencionarse: la Asociación Universitaria Iberoamericana (AUIP) y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC), la Asociación Columbus, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Red Universia, la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (REDIBEP), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), y, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de Educación Superior (RIACES) (Zúñiga, 2005; Veglia & Pérez, 2011).

Sin dudas, el Acuerdo de Bolonia y la experiencia posterior han servido de incentivos para promover la creación de un espacio de la educación superior latinoamericano. No obstante, esta idea no ha prosperado, porque no existe una plataforma política previa que lo sustente y porque existe una gran heterogeneidad tanto de normativas a nivel de los sistemas como respecto a la calidad de las instituciones.

Se deriva de la información recopilada que las dimensiones europeas que el Acuerdo de Bolonia intentaba promover y fortalecer han sido asimiladas en América Latina y también en Chile. Sin embargo, varias de las propuestas ya se habían desarrollado con antelación al Acuerdo en el caso de Chile y de la Región. A partir de la firma del Acuerdo de Bolonia se puede sostener que se han intensificado las relaciones entre ambos continentes y se ha acrecentado en América Latina el esfuerzo para lograr un mayor grado de integración en la educación superior de los distintos países.

4.2. El impacto de los procesos para la implementación del Acuerdo de Bolonia en Chile

Como se ha señalado anteriormente además de los objetivos establecidos en el Acuerdo de Bolonia para dimensionar el impacto se analizan dos procesos para su

implementación: el Proyecto Tuning orientado al desarrollo curricular y los proyectos asociados a la empleabilidad de los egresados.

Impacto del Proyecto TUNING en la educación superior chilena

El proyecto TUNING fue asimilado por los sistemas latinoamericanos como un espacio de reflexión de académicos y empleadores para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, en relación con las competencias, los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; los créditos académicos; y la calidad de los programas. En el caso de Chile, desde el año 2004 el efecto del Proyecto TUNING se ha visto reflejado en los lineamientos asociados a la movilidad estudiantil y la implementación de currículos basados en competencias (Espinoza & González, 2009).

El proyecto TUNING-América Latina se ha implementado en 18 países de la región con una participación de 182 universidades de las cuales 13 son chilenas. En Chile el proyecto se incorporó como parte del Programa MECESUP comprometiendo una cantidad significativa de aportes estatales. En el proyecto se trabaja en base al desarrollo de las áreas de Matemática, Historia, Educación y Administración. En una segunda fase se incorporó Química, Física, Geología, Enfermería, Medicina, Derecho, Agronomía e Ingeniería Civil a nivel regional, definiéndose 27 competencias genéricas muy similares a las europeas y competencias específicas para cada una de las áreas (Reich, 2005).

La implementación del proyecto TUNING en Chile ha tenido implicancias significativas para perfeccionar el diseño curricular en especial para las universidades del CRUCH que han contado con recursos (provenientes del Programa MECESUP) para realizar los cambios en las áreas seleccionadas. Este ha sido, quizás, el impacto más relevante del Acuerdo de Bolonia en la educación superior del país.

El impacto del Acuerdo de Bolonia en la articulación entre formación y empleabilidad para el caso Chileno

El incremento gradual del número de egresados de la educación superior ha generado una mayor competitividad para conseguir empleo. La dificultad para integrarse al mundo del trabajo de los egresados de educación superior se hace cada vez más evidente entre los jóvenes de menores ingresos debido, entre otras causas, a que cuentan con menos redes sociales de apoyo y porque existe una sobreoferta de profesionales en determinadas áreas del conocimiento. Por otra parte, el incremento de la oferta de mano de obra calificada genera mayores niveles de competitividad entre quienes buscan trabajo y redundan en muchos casos en subempleo y o en remuneraciones que están muy por debajo de las expectativas de los egresados (CINDA, 2012; Espinoza & González, 2013).

Conclusiones

Al analizar el impacto del Acuerdo de Bolonia en la educación superior chilena, en el contexto latinoamericano, se torna necesario precisar que este debe ser sujeto de un discernimiento ya que según los antecedentes y evidencia analizada pueden observarse tanto elementos positivos y otros que no se ajustan a los requerimientos de los países latinoamericanos que desde una perspectiva más política han planteado críticas al modelo neoliberal. Uno de los países donde el modelo ha sido más resistido y cuestionado en los últimos años ha sido Chile, donde los estudiantes y sus familias han marchado por las calles para solicitar cambios profundos para la sociedad y para sus instituciones de educación superior (González & Espinoza, 2012).

Entre los aspectos positivos del Acuerdo cabe mencionar el esfuerzo por lograr la construcción de un espacio común de educación superior en Europa, donde se buscaba la convergencia entre las diferentes naciones del viejo mundo sin violar la autonomía institucional. La intencionalidad tras esa acción era facilitar un mayor intercambio y la comparabilidad de títulos de manera de configurar un sustrato común en la formación de las distintas carreras sin dejar de velar por la calidad de la formación, de cara a ampliar las posibilidades educativas de los estudiantes a través de la movilidad inter institucional. Se esperaba, en último término, que los estudiantes bajo este nuevo escenario contaran con la preparación necesaria y con los espacios de desarrollo suficientes para incorporarse a un campo ocupacional mucho más vasto que trascendiera las fronteras nacionales. Resulta positivo, igualmente, el sentido de integración regional y la creación de una identidad propia que contribuyera a la mejor convivencia y a la consolidación de una sociedad más amplia, diversa, pero armónica. No menos importante es la cooperación interinstitucional transnacional que se ha venido promoviendo y desarrollando en la última década en Europa y que junto con permitir la optimización de recursos favorece la complementación y el desarrollo sostenido de las instituciones.

Entre los aspectos cuestionables del Acuerdo de Bolonia, cabe mencionar el riesgo que supone supeditar únicamente la formación de los estudiantes a las demandas del sector productivo, ignorando la esencia de la universidad que es su capacidad de reflexión crítica, el desarrollo científico desinteresado, el compromiso con la verdad científica por sobre cualquier interés particular, y, la preocupación por un sentido de servicio público que supere las demandas individuales.

Si el impacto de Bolonia se entiende solamente como un intento de replicar el modelo europeo en América Latina, no está claro que sea beneficioso en todos sus componentes y ciertamente es inviable de implementar en la región en determinadas áreas. No obstante, para la mayoría de los objetivos y procesos que se establecieron en Bolonia constituyen aspiraciones que pueden guiar las políticas y el quehacer corporativo y que a través del tiempo podrían irse logrando.

Con respecto a la mayor homogeneización de una estructura curricular y la creación de ciclos con potenciales salidas laborales, se contraviene con la tradición latinoamericana del modelo napoleónico con una única salida de licenciatura. En casi todos los países de América latina, y más aún en el caso chileno, por una ley orgánica constitucional está definida la licenciatura como requisito para el otorgamiento de títulos profesionales más prestigiosos. Por lo señalado, el cambio es prácticamente imposible de realizar y, por tanto, el modelo planteado por el Acuerdo de Bolonia no es factible. No obstante lo anterior, ha habido cierta influencia de dicho Acuerdo en el esfuerzo realizado por las entidades de educación superior chilenas para acortar la formación y articular tanto carreras afines mediante salidas intermedias como entre programas de pre y post grado.

La movilidad académica y, principalmente, la movilidad estudiantil se ha desarrollado de manera creciente en Chile como una forma de ampliar la oferta curricular. Para ello también se ha mirado con atención la experiencia europea. Sin embargo, la proporción de estudiantes que se movilizan en comparación con la matrícula post secundaria total es nimia. Además, el cambio de mentalidad para pasar de una convalidación de materias a una armonización de la carga académica se dificulta por el recelo académico de las distintas entidades, situación que se ve agravada por la heterogeneidad institucional. Estas dificultades se ven aún más acrecentadas en el plano de la movilidad regional. Una posibilidad de enfrentar estas restricciones es facilitar los acuerdos inter- institucionales entre entidades con características similares y entre las cuales se puedan establecer vínculos de confianza y credibilidad. Para estos fines los países de la región podrían establecer convenios marcos que sirvieran de plataforma para los acuerdos inter-institucionales.

El campo del desarrollo y la innovación curricular es una de las áreas donde ha habido mayor impacto del Acuerdo de Bolonia, a través del Proyecto TUNING en las distintas áreas del saber. La participación de 13 universidades chilenas en dicho proyecto, comprometidas para definir competencias genéricas y específicas de egreso, similares a las europeas, es un indicador potente de aquello. A lo anterior, se suman los acuerdos de innovación curricular en las universidades estatales (CUE). En este caso particular, cabe destacar el Programa MECESUP que ha entregado un monto significativo de recursos a las universidades del CRUCH y cuyos objetivos coinciden en gran medida con los proyecto TUNING. En el marco del MECESUP se ha desarrollado la red “RINAC” que promueve el diseño curricular en base a competencias. El apoyo al fortalecimiento del proyecto TUNING en Chile y América Latina representaría una herramienta importante para favorecer el desarrollo y la innovación curricular.

La implementación del proyecto PROFLEX en América Latina para mejorar la empleabilidad de los egresados con la participación de 17 universidades chilenas es una muestra de la influencia que ha tenido, en la región latinoamericana, esta herramienta generada en Europa con posterioridad al Acuerdo de Bolonia y que provee información sobre las trayectorias laborales. La utilización de las herramientas que provee PROFLEX podría ser trascendente para mejora la empleabilidad de los egresados de la región.

Coincidiendo con varios autores (Zgaga 2006; Brunner 2008; Schwartzman, 1992; Gacel-Avila, 2011; Malo, 2005) se puede sostener que hasta la fecha el impacto de la Declaración de Bolonia ha sido débil en América Latina y en Chile en particular por las razones que ya se han esgrimido. Sin embargo, al menos en el caso chileno hay ciertos ámbitos donde el acuerdo de Bolonia y algunas experiencias de su implementación han repercutido favorablemente en la educación superior nacional.

Referências

- Argüelles, P. (2009). El Proceso de Bolonia en América Latina: Caso de Chile. En <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-435.html>
- Bricall, J. (2000). Europa. En J. Bricall & J.J. Brunner, Universidad Siglo XXI Europa y América Latina: Regulación y Financiamiento (pp.7-34). Santiago: CINDA.
- Bruner, J.J. (2008). “El proceso de Bolonia en el horizonte Latinoamericano: Límites y Posibilidades”. Revista de Educación, número extraordinario, 119-145. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- Brunner, J. J. (2000). América Latina. En CINDA-Columbus, Universidad Siglo XXI Europa y América Latina. Regulación y Financiamiento. PARTE 2 América Latina (pp. 35-70). Santiago: CINDA.
- CINDA, COLUMBUS y COIMBRA (2004). Declaración de Lovaina Universidad Católica de Lovaina La Nueva, Bélgica.
- CINDA (1998). Reconocimiento y convalidación de estudios superiores y títulos profesionales en América Latina y el Caribe. Santiago: CINDA.
- CINDA (2005a). Marco general del Proyecto FDI 2004. Documento de Trabajo. Santiago: CINDA.
- CINDA (2005b). Movilidad Estudiantil Universitaria. Santiago: CINDA.
- CINDA (2012). Seguimiento de Egresados e Inserción Laboral: Experiencias universitarias. Santiago: CINDA.
- CNED (2013). INDICES: Estadísticas y Bases de Datos. En http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_BDS.aspx
- Comisión Europea (2011). Erasmus: Record en el número de estudiantes que obtienen becas de la UE para estudiar y formarse en el extranjero. En http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-675_es.htm
- Comisión Europea (2009). Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea.

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2005). Sistema de Créditos Transferibles (SCT). Manual Medición de la Carga del Estudiante. Santiago: CRUCH.

Consortio de Universidades Estatales de Chile (s/f). Principios Generales del Programa de Movilidad Estudiantil del MEC. Santiago: CUE.

De Cózar, R. (2003). Convergencia Europea. Presentación realizada en la Universidad de Cádiz, 25 de Febrero.

Del Valle, R. (2013). Diagnóstico 2013 de Movilidad Estudiantil en Universidades del CRUCH. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Espinoza, O. & González, L.E. (2013). Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences. En *Quality Assurance in Education*, Vol.21 (1), 20-38. Sydney, Taylor & Francis.

Espinoza, O. & González, L.E. (2009). Propuesta para el Desarrollo de un Sistema de Información que Apoye el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Working Paper. Santiago, CNIC, Ministerio de Economía.

Gacel-Avila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 8, N.º 2, págs. 123-134.

Ginés-Mora, J., Carot, J.M. & Conchado, A. (Editores)(2010). Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa. En http://www.encuesta-profLEX.org/documents/Informe_PROFLEX.pdf

Ginés-Mora J, Badillo, L. & Carot, J.M. Conchado A. Peiró A. Vila L.(2008). Proyecto: Programa de Estudios y Análisis, 2007. Valencia, España: Universidad Politécnica de Cartagena, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Valencia.

González-Lodeiro, F. (1998). El Papel de las Universidades en la Libre Circulación de los Ciudadanos: El Caso Europeo. En González, L.E. & Espinoza, O. (Editores). El impacto de la globalización en la educación superior chilena (pp.49-64). Santiago: Ministerio de Educación.

González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Editado por Universidad de Deusto & Universidad de Groningen.

González, L.E. (1997). Políticas para el Proceso de Internacionalización de las Universidades Chilenas. Documento presentado en la Universidad de Santiago el 8 de abril. Santiago: USACH.

González, L.E. (2001). La Globalización en las Universidades Chilenas. Documento presentado en Seminario “La Globalización en América Latina y su Impacto en la Educación Superior”. Septiembre. Ciudad de México, México.

González, L.E. (2003). Los Nuevos Proveedores Externos de Educación Superior en Chile. Santiago: IESALC-UNESCO.

González, L.E. (2004). Breves notas sobre la estructura de los sistemas de la educación superior en Estados Unidos y en Europa. Santiago: Mimeo.

González, L.E. (2006a). Comparación entre las Estructuras Curriculares en Europa y América Latina a partir de los Cambios de Bolonia y Consideraciones para una Integración en el Contexto de las Realidades de Latinoamérica. Texto presentado en el Seminario “Nuevas tendencias de la Educación Superior Europea: Desafíos y Oportunidades para América Latina y el Caribe. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia 27 al 31 de Marzo.

González L.E. (2006b). Movilidad, Aseguramiento de la Calidad y Reconocimiento Mutuo de Títulos de Educación Superior en América Latina. Documento presentado en el Seminario “Movilidad, Aseguramiento de Calidad y Reconocimiento Mutuo de Títulos de Educación Superior”. Ciudad de México, 11 y 12 de Septiembre.

González L.E. (2008). La Movilidad Estudiantil: Actualidad y Perspectivas. Documento presentado en la IV Reunión de Directores de Relaciones Internacionales de las Universidades de CINDA. Universidade de Sao Paulo, Brasil, 28 y 29 de abril.

González, L.E. (2009). Los Desafíos de la Universidad Latinoamericana desde la Perspectiva de la Globalización y la Sociedad del Conocimiento. UNILA, Foz de Iguazú, Brasil, 19 al 22 de agosto.

González, L.E. & Espinoza, O. (1998). Estado de la Situación de las Universidades Chilenas en Relación con la Globalización y la Internacionalización. En O. Espinoza & L.E. González (Editores), El Impacto de la Globalización en la Educación Superior Chilena (pp.167-184). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior.

González, L.E., Espinoza, O. & Belfegor, J. (2015). Trends in the Latin American Higher Education Systems. En J. Cifuentes, P. Landoni & X. Llinas (Editors). Strategic Management of Universities in the Ibero-America Region: A Comparative Perspective (pp.45-68) (Chapter 2). Switzerland: Springer.

González, L.E. & Espinoza, O. (2012). Secuelas del Movimiento Estudiantil: Una Evaluación Preliminar. En Barómetro de Política y Equidad, A Mitad de Camino. Punto de No Retorno, pp.104-121 (**Volumen 4, Capítulo 5, Abril**). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.

Haug, G. (s/f). El Futuro de la Educación Superior en Europa. Comisión Europea en Bruselas en el Departamento de Políticas Educativas, Comisión Europea (Bruselas). En: <http://www.redes-cepalcala.org/.../EL%20FUTURO%20DE%20LA%20EDUC...>

Haug, G. (2012). Políticas de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Europea. En M.J. Lemaitre & M.E. Zenteno (Eds.). Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012 (pp.74-89). Santiago: CINDA.

Lemaitre, M.J & Zenteno, M. E. (Eds.) (2012). Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012. Santiago: CINDA.

Malo, S. (2005). El Proceso Bolonia y la Educación Superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*, abril-junio 2005. En <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%20Bolonia.htm> (Consulta: 03/2009)

Marchant, E. (2013). Diagnóstico Planes de Estudio en SCT-Chile. Santiago: Universidad de Santiago.

Ministerio de Educación (2014). Becas Chile: Estadísticas generales. En http://www.becaschile.cl/index2.php?id_portal=60&id_seccion=3536&id_contenido=15472

Pires, S. & Lemaitre, M.J. (2008). "Higher Education Accreditation and Assessment Systems in Latin America and the Caribbean". En UNESCO, *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp.286-305). Caracas: IESALC-UNESCO.

Reich, R. (2005). Proyecto TUNING América Latina. Santiago: Ministerio de Educación, Programa MECESUP.

Rudzki, E.J.R. (1998). Educación Internacional en el Ámbito de la Educación Superior: Algunos Elementos Conceptuales. En CINDA, Gestión de la Docencia e Internacionalización en Universidades Chilenas. Santiago: CINDA.

Schwartzman, S. (2002). Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America. Background paper for the World Bank's report on Closing the Gap in Education and Technology, Latin American and Caribbean Department, <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/flagship.pdf>

Senent, J. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa en la perspectiva de la creación del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 361-399.

SIES (2013). Informe Matrícula 2013. En http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matrícula/informematricula_2013.pdf

Sirat, M., & Ling, O. P. (2009). *Global higher education: what alternative models for emerging higher education systems?* En <http://globalhigheredwordpress.com/2009/04/07>

STATCOM (2007). Evaluación en profundidad programas de becas de postgrado. Santiago: Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores y MIDEPLAN.

Suárez, B. (2007). Repercusión del Espacio Europeo de Educación Superior en las relaciones con las universidades latinoamericanas. Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona 16 de Octubre.

Unesco-IESALC (2013). Declaración de la Ciudad de Panamá. V Encuentro de RedES Universitarias, Asociaciones & Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe. En <http://www.iesalc.unesco.org.ve/documents/articulos/declaracion.pdf>

Unión Europea (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. En <http://www.crue.org/decbolongnaingles.htm>

Unión Europea (2002). Tuning Educational Structures in Europe. En <https://ujiapps.uji.es/estudis/eees/titols/documents/docs/tuning.pdf>

Van der Velden, R. (Coord.) (2003). REFLEX. The Flexible Professional in de Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe. En <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

Veglia D. B. & Pérez V. G. (2011). “El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR”. I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana. 9 al 12 de mayo Universidad del Litoral Argentina.

Zgaga, P. (2006). External Dimension of the Bologna Process. Working Group on the external dimension of the Bologna Process, First Report. En <http://www.bolognaoslo.com/expose/global/download.asp?id=28&fk=11&thumb=>

Zúñiga, M. (2005). Movilidad Estudiantil y Articulación Horizontal entre Universidades. Presentación preparada para el Seminario Internacional de CINDA “Intercambio Estudiantil y Cambio Curricular. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 11 y 12 de agosto.