



Universitat de Girona

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LOS DEBATES PARLAMENTARIOS

Montserrat PALMA I MUÑOZ

Dipòsit legal: Gi. 766-2013

<http://hdl.handle.net/10803/112126>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesis Doctoral

EL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ESPAÑA:
ANÁLISIS DE LOS DEBATES
PARLAMENTARIOS
1999-2010

Montserrat Palma i Muñoz

2012



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

**EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LOS DEBATES
PARLAMENTARIOS 1999-2010**

Montserrat Palma Muñoz

2012

PROGRAMA DE DOCTORAT EN CIÈNCIES
SOCIALS, DE L'EDUCACIÓ I DE LA SALUT

Dirigida por: Doctora María Lluïsa Pérez Cabaní y
Doctor Francisco Michavila Pitarch

Memoria presentada para optar al título de doctor/a por la Universitat de Girona

“Aunque ahora soy más comprensivo con quienes se ven obligados al silencio, sigo mirando con desprecio el lenguaje confuso. Cuando ya no soy libre para ejercerla yo mismo, aprecio más que nunca lo vital que es la comunicación para el bien común: no solo el medio mediante el cual vivimos juntos, sino parte de lo que significa vivir juntos. La riqueza de palabras en la que me crie era un espacio público por derecho propio; y de espacios públicos adecuadamente conservados es de lo que carecemos hoy. Si las palabras se deterioran, ¿qué las sustituirá? Son todo lo que tenemos.”

Tony Judt, 2010

“En resum, una de les exigències més urgents de l'educació al llarg de tota la vida, destinada a l'atorgament de poder”, és la reconstrucció de l'espai públic, com més va més abandonat, un espai en que homes i dones puguin establir un diàleg continu entre allò que és personal i allò que és col·lectiu, entre els interessos comuns i els particulars, entre els drets i els deures”.

Zygmunt Bauman, 2006

AGRADECIMIENTOS/AGRAÏMENTS

A la Dra.M. Lluïsa Pérez Cabaní y al Dr. Francisco Michavila Pitarch, por su atenta y recta dirección en la elaboración de esta tesis.

Als companys i companyes de la Universitat de Girona, en particular als de la Facultat d'Educació i Psicologia, per la seva col.laboració i ajut sempre.

A los compañeros y compañeras, parlamentarios de todos los grupos con los que he compartido muchas horas de debate, formal e informal, sobre educación superior y política universitaria durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX.

A l'equip de la Càtedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, que m'han facilitat mantenir la connexió i la participació amb el món acadèmic universitari durant els anys dedicats a l'activitat política.

A los servicios técnicos del Congreso de los Diputados, en particular al Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca y al Grupo Parlamentario Socialista.

Als experts que amablement es van prestar a col.laborar, Mario Bedera, Francesc Canet, Adolfo González, Juan José Mateos, Salvador Ordóñez i Marius Rubiralta.

Als col.laboradors en les tasques de suport per a l'elaboració del document, Gemma, Laura, Jordi i Marcel, Ricard, Irene, Teresa i Anna.

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| AECI | Agencia Española de Cooperación Internacional |
| ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación |
| AQU | Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya |
| BFUG | Bologna Follow Up Group |
| BNG | Bloque Nacionalista Galego |
| BOE | Boletín Oficial del Estado |
| BUP | Bachillerato Unificado Polivalente |
| CANAE | Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes |
| CAP | Certificado de Aptitud Pedagógica |
| CC | Coalición Canaria |
| CCAA | Comunidades Autónomas |
| CCU | Consejo de Coordinación Universitaria |
| CD | Congreso de los Diputados |
| CE | Comisión Europea |
| CEDEFOP | Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional |
| CEE | Comunidad Económica Europea |
| CES | Confederación de Estudiantes |
| CEUNE | Consejo de Estudiantes Universitarios Estatal |
| CiU | Convergència i Unió |
| COM | Comisión |
| CRE | Conferencia de Rectores Europeos |
| CRUE | Conferencia de Rectores de Universidades Españolas |
| CWSEI | Carl Weiman Science Education Initiative |
| DS | Diario de Sesiones |
| ECTS | European Credit Transfer System |
| EEES | Espacio Europeo de Educación Superior |
| EEl | Espacio Europeo de Investigación |
| EGB | Educación General Básica |
| EHEA | European Higher Education Area |
| ENQA | European Association for Quality Assurance in Higher Education |
| EQAR | European Quality Assurance Register in Higher Education |
| ERA | European Research Area |
| ERC | Esquerra Republicana de Catalunya |
| ES | Educación Superior |
| ESG | European Standards and Guidelines |
| ESU-ESIB | European Students' Union |
| EU2015 | Estrategia Universidad 2015 |
| EUA | European University Association |
| EURASHE | European Association of Institutions in Higher Education |
| EURATOM | Comunidad Europea de la Energía Atómica |
| FAEST | Federación de Asociaciones de Estudiantes |
| FP | Formación Profesional |
| FPI | Formación del Personal Investigador |
| FPU | Formación del Profesorado Universitario |
| GATS/AGCS | General Agreement on Trade in Services/Acuerdo General del Comercio de Servicios |

| | |
|---------------|---|
| GMx-BNG | Grupo Mixto-Bloque Nacionalista Galego |
| GMx-CC | Grupo Mixto-Coalición Canaria |
| GMx-ICV | Grupo Mixto-Iniciativa per Catalunya Verds |
| GMx-IU | Grupo Mixto-Izquierda Unida |
| GPC-CiU | Grupo Parlamentario Catalán – Convergència i Unió |
| GP ERC-IU-ICV | Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana-Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya Verds |
| GPF-IU | Grupo Parlamentario Federal de Izquierda Unida |
| GP IV-IU-ICV | Grupo Parlamentario Izquierda Verde- <i>Izquierda Unida</i> -Iniciativa per Catalunya Verds |
| GPP | Grupo Parlamentario Popular |
| GPS | Grupo Parlamentario Socialista |
| GPV EAJ-PNV | Grupo Parlamentario Vasco Euzko Alderdi Jeltzalea-Partido Nacionalista Vasco |
| I+D+i | Investigación, Desarrollo e Innovación |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| JpD | Jueces para la Democracia |
| LCTI | Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación |
| LES | Ley de Economía Sostenible |
| LOCE | Ley Orgánica de Calidad de la Educación |
| LOE | Ley Orgánica de Educación |
| LOGSE | Ley Orgánica General del Sistema Educativo |
| LOMLOU | Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades |
| LOPS | Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias |
| LORU/LRU | Ley Orgánica de Reforma Universitaria |
| LOU | Ley Orgánica de Universidades |
| LRC | Lisbon Recognition Convention / Convenio de Reconocimiento de Lisboa |
| LRU | Ley de Reforma Universitaria |
| LUC | Ley de Universidades de Cataluña |
| ME | Ministerio de Educación |
| MEC | Marco Europeo de Cualificaciones |
| MEC | Ministerio de Educación y Ciencia |
| MECES | Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior |
| MICINN | Ministerio de Ciencia e Innovación |
| MIT | Massachusetts Institute of Technology |
| NARIC | Network of National Academic Recognition Information Centres |
| Núm. | Número |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| OMC | Organización Mundial del Comercio |
| OPI | Organismo Público de Investigación |
| p. / pp. | Página / páginas |
| PAS | Personal de Administración y Servicios |
| PNECU | Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades |
| PDI | Personal Docente e Investigador |
| PIB | Producto Interior Bruto |
| PL | Proposición de Ley |

| | |
|-------------|---|
| PNECU | Plan Nacional para la Evaluación de la Calidad de las Universidades |
| PNL | Proposición No de Ley |
| PNV | Partido Nacionalista Vasco |
| PP | Partido Popular |
| PSOE | Partido Socialista Obrero Español |
| RD | Real Decreto |
| RUCT | Registro Universitario de Centros y Títulos |
| SET | Suplemento Europeo al Título |
| SEU | Secretario de Estado de Universidades |
| SEUI | Secretario de Estado de Universidades e Investigación |
| SUE | Sistema Universitario Español |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| UE | Unión Europea |
| UIMP | Universidad Internacional Menéndez Pelayo |
| UNED | Universidad Nacional de Educación a Distancia |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| USO | Unión Sindical Obrera |
| WUS Austria | World University Service Austrian Committee |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Categorías de competencia de Bunk (1994), adaptado por Mora, J.G. (2011) | 62 |
| Figura 2. Distribución de programas de primer ciclo de 180 créditos ECTS, 240 créditos ECTS u otro número de créditos, 2010/11 (Fuente: Comisión Europea, Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia)..... | 83 |
| Figura 3. Distribución de programas de segundo ciclo (master) con 60-75, 90, 120 u otro número de créditos ECTS, 2010/11 (Fuente: Comisión Europea, Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia)..... | 83 |
| Figura 4. Estrategia Universidad 2015 | 94 |
| Figura 5. Cuadro becas ayudas. Documento ME Balance IX legislatura | 95 |
| Figura 6. Del Campo al Texto al Lector | 115 |
| Figura 7. Interés y objetivos de la investigación | 118 |
| Figura 8. Diseño general de la investigación..... | 120 |
| Figura 9. Diseño de la investigación..... | 121 |
| Figura 10. Estrategias metodológicas y materiales para el análisis/fuentes de información | 124 |
| Figura 11. Procedimiento de la investigación | 128 |
| Figura 12. Fases de la investigación | 129 |
| Figura 13. Análisis de los datos..... | 132 |
| Figura 14. Matriz. Declaración de Bolonia 1999..... | 146 |
| Figura 15. Matriz. Comunicado de Praga 2001 | 147 |
| Figura 16. Matriz. Comunicado de Berlín 2003 | 148 |
| Figura 17. Matriz. Comunicado de Bergen 2005 | 149 |
| Figura 18. Matriz. Comunicado de Londres 2007..... | 150 |
| Figura 19. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009 | 151 |
| Figura 20. Eje 1. Títulos: comprensibilidad y comparabilidad | 152 |
| Figura 21. Eje 2. Estructura titulaciones..... | 153 |
| Figura 22. Eje 3. Créditos ECTS | 154 |
| Figura 23. Eje 4. Movilidad | 155 |
| Figura 24. Eje 5. Garantía de calidad..... | 156 |
| Figura 25. Eje 6. Dimensión europea | 157 |
| Figura 26. Iniciativas relativas a EEES y/o Bolonia | 166 |
| Figura 27. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias | 168 |
| Figura 28. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias, según si éstas tienen lugar en Pleno, Comisión u otros..... | 168 |
| Figura 29. Preguntas orales en Pleno relativas a EEES y/o Bolonia..... | 169 |
| Figura 30. Preguntas orales en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 169 |
| Figura 31. Propositiones no de ley en pleno relativas a EEES y/o Bolonia | 170 |
| Figura 32. Propositiones no de ley en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 170 |
| Figura 33. Interpelaciones relativas a EEES y/o Bolonia | 171 |
| Figura 34. Interpelaciones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 171 |
| Figura 35. Mociones relativas a EEES y/o Bolonia | 172 |
| Figura 36. Mociones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 172 |
| Figura 37. Comparecencias relativas a EEES y/o Bolonia | 173 |
| Figura 38. Comparecencias respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 173 |

| | |
|---|----------|
| Figura 39. Preguntas orales en Comisión relativas a EEES y/o Bolonia | 174 |
| Figura 40. Preguntas orales en Comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 174 |
| Figura 41. Proposiciones no de ley en comisión relativas a EEES y/o Bolonia..... | 175 |
| Figura 42. Proposiciones no de ley en comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 175 |
| Figura 43. Preguntas escritas relativas a EEES y/o Bolonia | 176 |
| Figura 44. Preguntas escritas respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias ... | 176 |
| Figura 45. Solicitudes de informe relativas a EEES y/o Bolonia..... | 177 |
| Figura 46. Solicitudes de informe respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 177 |
| Figura 47. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia | 178 |
| Figura 48. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones (Tipo A)..... | 179 |
| Figura 49. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones (Tipo B)..... | 180 |
| Figura 50. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno | 181 |
| Figura 51. Intervenciones en Pleno respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 181 |
| Figura 52. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Comisión de Educación | 182 |
| Figura 53. Intervenciones en Comisión de Educación respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 182 |
| Figura 54. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en otras comisiones..... | 183 |
| Figura 55. Intervenciones en otras comisiones respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 183 |
| Figura 56. Matriz. Declaración de Bolonia 1999 frente a bienio parlamentario 99-01 | 194 |
| Figura 57. Matriz. Comunicado de Praga 2001 frente a bienio parlamentario 01-03 | 209 |
| Figura 58. Matriz. Comunicado de Berlín 2003 frente a bienio parlamentario 03-05..... | 2333-234 |
| Figura 59. Matriz. Comunicado de Bergen 2005 frente a bienio parlamentario 05-07 | 289-292 |
| Figura 60. Matriz. Comunicado de Londres 2007 frente a bienio parlamentario 07-09.... | 324-328 |
| Figura 61. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009 frente a debate parlamentario 09-10 ... | 347-351 |
| Figura 62. Relación de expertos consultados..... | 370 |
| Figura 63. Guía para elaboración informe expertos | 371 |
| Figura 64. Matriz. Informe de los expertos | 373-380 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Congreso de los Diputados. Distribución de escaños 1999-2010 | 104 |
| Tabla 2. Iniciativas relativas a EEES y/o Bolonia | 166 |
| Tabla 3. Iniciativas relativas a EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias..... | 167 |
| Tabla 4. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias según si éstas tienen lugar en Pleno, Comisión u otros | 168 |
| Tabla 5. Preguntas orales en pleno relativas a EEES y/o Bolonia | 169 |
| Tabla 6. Preguntas orales en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 169 |
| Tabla 7. Propositiones no de ley en pleno relativas a EEES y/o Bolonia | 170 |
| Tabla 8. Propositiones no de ley en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 170 |
| Tabla 9. Interpelaciones relativas a EEES y/o Bolonia..... | 171 |
| Tabla 10. Interpelaciones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 171 |
| Tabla 11. Mociones relativas a EEES y/o Bolonia..... | 172 |
| Tabla 12. Mociones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 172 |
| Tabla 13. Comparecencias relativas a EEES y/o Bolonia | 173 |
| Tabla 14. Comparecencias respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 173 |
| Tabla 15. Preguntas orales en Comisión relativas a EEES y/o Bolonia | 174 |
| Tabla 16. Preguntas orales en Comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 174 |
| Tabla 17. Propositiones no de ley en comisión relativas a EEES y/o Bolonia | 175 |
| Tabla 18. Propositiones no de ley en comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias..... | 175 |
| Tabla 19. Preguntas escritas relativas a EEES y/o Bolonia | 176 |
| Tabla 20. Preguntas escritas respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 176 |
| Tabla 21. Solicitudes de informe relativas a EEES y/o Bolonia..... | 177 |
| Tabla 22. Solicitudes de informe respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias | 177 |
| Tabla 23. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia..... | 178 |
| Tabla 24. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones | 179 |
| Tabla 25. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno..... | 181 |
| Tabla 26. Intervenciones en Pleno respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 181 |
| Tabla 27. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Comisión de Educación | 182 |
| Tabla 28. Intervenciones en Comisión de Educación respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 182 |
| Tabla 29. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en otras comisiones | 183 |
| Tabla 30. Intervenciones en otras comisiones respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias..... | 183 |
| Tabla 31. Intervenciones con referencias a “Bolonia” o “EEES”..... | 195 |
| Tabla 32. Menciones a “Bolonia” y “EEES” VI-VII legislatura: 1999-2001..... | 196 |
| Tabla 33. Análisis de contenido sobre movilidad. Comparecencias 14/06/99 y 20/09/00 | 196 |
| Tabla 34. Comparecencias LOMOU: Referencias contabilizadas por temas | 271 |
| Tabla 35. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia | 291 |
| Tabla 36. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia | 328 |
| Tabla 37. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia | 350 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Fichas del análisis de contenido de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia | 409 |
| Anexo 2. Recopilación de datos: metodología de búsqueda en la base de datos del Congreso de los Diputados..... | 453 |
| Anexo 3. Recopilación de datos: iniciativas e intervenciones sobre Bolonia y EEES | 461 |
| Anexo 4. Relación de iniciativas recopiladas con acceso a los expedientes públicos..... | 467 |
| Anexo 5. Relación de intervenciones en comisiones y plenos con acceso al diario de sesiones | 495 |
| Anexo 6. Consulta a los expertos: carta y mails solicitud de colaboración..... | 523 |
| Anexo 7. Consulta a los expertos: documento dirigido a los expertos | 529 |
| Anexo 8. Informes de los expertos..... | 565 |

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|------------|
| Resum/Resumen/Abstract..... | 27 |
| Introducción | 31 |
| | |
| PARTE I: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO | 35 |
| | |
| Capítulo 1. Objeto de estudio | 37 |
| 1. Las cumbres ministeriales bienales como referencia para el análisis del debate parlamentario..... | 41 |
| 2. Los debates parlamentarios sobre EEES y proceso de Bolonia en el Congreso de los Diputados..... | 43 |
| | |
| Capítulo 2. El contexto teórico, político y parlamentario | 49 |
| 1. La educación superior en la sociedad del conocimiento del siglo XXI | 51 |
| 2. Paradigma de enseñanza y aprendizaje en la educación superior | 59 |
| 3. Políticas de educación universitaria en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con las estrategias de la década 2000-2010 | 65 |
| 4. Las razones del proceso de Bolonia..... | 74 |
| 5. Política universitaria y marco legislativo español (1999-2010) | 84 |
| 6. El Congreso de los Diputados y el debate parlamentario: contexto parlamentario 1999-2010..... | 98 |
| | |
| PARTE II: MARCO METODOLÓGICO..... | 107 |
| | |
| Capítulo 3. Características de la investigación | 109 |
| 1. Antecedentes | 111 |
| 2. Modelo: investigación cualitativa, “Del Campo al Texto al Lector” | 114 |
| 3. Objetivos de la investigación | 116 |
| 4. Diseño de la investigación | 119 |
| 4.1. Recopilación de datos | 122 |
| 4.2. Estrategias metodológicas | 123 |
| 5. Procedimiento y fases de la investigación | 126 |
| 6. Análisis de los datos..... | 130 |
| | |
| Capítulo 4. Matrices de las declaraciones y los comunicados de las cumbres ministeriales: Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 y Viena-Budapest 2010 | 135 |
| 1. Materiales de análisis: las declaraciones y los comunicados del proceso de Bolonia | 137 |
| 2. Procedimiento de análisis | 143 |
| 3. Matrices | 146 |
| 4. Cronogramas..... | 152 |

PARTE III: ANÁLISIS DE LOS DEBATES PARLAMENTARIOS 1999-2010 159

Capítulo 5. Análisis cuantitativo de iniciativas e intervenciones..... 161

1. Material de análisis: iniciativas e intervenciones163
2. Procedimiento165
3. Resultados.....166

Capítulo 6. Analisis cualitativo de los diarios de sesiones 1999-2010..... 185

1. Bienio parlamentario 1999-2001, de Bolonia a Praga187
2. Bienio parlamentario 2001-2003, de Praga a Berlín197
3. Bienio parlamentario 2005-2007, de Berlín a Bergen212
4. Bienio parlamentario 2007-2009, de Bergen a Londres237
5. Bienio parlamentario 2007-2009, de Londres a Lovaina295
6. El debate parlamentario 2009-2010, de Lovaina a Viena-Budapest331

PARTE IV: VALIDACIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA..... 355

Capítulo 7. Informe final y evaluaciones externas 357

1. Informe final.....359
2. Consulta a los expertos.....369

Capítulo 8. Conclusiones y prospectiva..... 381

BIBLIOGRAFÍA..... 393

Resum/Resumen/Abstract

"L'Espai Europeu d'Educació Superior a Espanya: Anàlisi dels debats parlamentaris (1999-2010)"

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi és l'anàlisi del debat parlamentari al Congrés dels Diputats sobre el procés de Bolonya i la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior a Espanya, entre juny de 1999 i juny de 2010. Durant aquest període, que comprèn les legislatures VI (en part, 1999-2000), VII (2000-2004), VIII (2004-2008) i IX (en part, 2008-2010), es produeix el desplegament de l'agenda marcada per la Declaració de Bolonya de 1999, de les fites i programes acordats en les sis conferències ministerials celebrades al llarg d'aquests deu anys que la despleguen.

En aquesta tesi es considera que el Parlament és un dels àmbits preferents per seguir i avaluar el desenvolupament de la política universitària durant un període tant significatiu com aquest. Així mateix, s'estima que l'anàlisi de contingut del debat i la seva evolució permet percebre, comprendre i interpretar les reaccions i posicionaments de diversos agents polítics i socials, així com explicar les fortaleces i dificultats que comporta la incorporació d'Espanya en l'Espai Europeu d'Educació Superior.

L'objectiu de la recerca és, per tant, oferir una perspectiva complementària als treballs publicats fins ara, mitjançant l'anàlisi del debat parlamentari en el que es discuteix la definició, gestió i implantació de les mesures de la política universitària que les administracions responsables i les pròpies universitats han anat desenvolupant durant aquests anys. Així mateix, la comparació de l'anàlisi del contingut de les declaracions i comunicats del procés de Bolonya amb l'anàlisi de contingut del debat parlamentari ofereix una informació cabdal per a l'avaluació contrastada del desenvolupament del procés de Bolonya en el sistema universitari espanyol.

"El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios (1999-2010)"

El objeto de estudio de esta tesis es el análisis del debate parlamentario en el Congreso sobre el proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en España, entre junio de 1999 y junio de 2010. Durante este periodo, que comprende las legislaturas VI (en parte 1999-2000), VII (2000-2004), VIII (2004-2008) y IX (en parte, 2008-2010), se produce el despliegue de la agenda marcada por la Declaración de Bolonia de 1999, de las metas y programas acordados en las seis conferencias ministeriales celebradas a lo largo de estos diez años de desarrollo.

En esta tesis se considera que el Parlamento es uno de los ámbitos preferentes para seguir y evaluar el desarrollo de la política universitaria durante un período tan significativo como éste. Asimismo, se estima que el análisis de contenido del debate y su evolución permite percibir, comprender e interpretar las reacciones y posicionamientos de diversos agentes políticos y sociales, así como explicar las fortalezas y dificultades que conlleva la incorporación de España en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El objetivo de la investigación es, por tanto, ofrecer una perspectiva complementaria a los trabajos publicados hasta la fecha, mediante el análisis del debate parlamentario en el que se discute la definición, gestión e implantación de las medidas de la política universitaria que las administraciones responsables y las propias universidades han ido desarrollando durante estos años. Asimismo, la comparación del análisis del contenido de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia con el análisis de contenido del debate parlamentario ofrece una información esencial para la evaluación contrastada del desarrollo del proceso de Bolonia en el sistema universitario español.

"The European Higher Education Area in Spain: An analysis of Parliamentary Debates (1999-2010)"

The object of this thesis is the analysis of parliamentary debates in the Spanish Parliament (Congress) on the Bologna process and the construction of the European Higher Education Area in Spain, between June 1999 and June 2010. During this period, comprising legislatures VI (partly 1999-2000), VII (2000-2004), VIII (2004-2008) and IX (partly, 2008-2010), the agenda marked by the Bologna Declaration of 1999 begins to unfold, on the basis of the goals and programs agreed in the six ministerial conferences held over the past ten years of development.

This thesis considers that the Parliament is one of the highest priority areas for monitoring and evaluating the development of the university policy for a period as significant as this. It is also estimated that the content analysis of the debate and its evolution contributes to perceive, understand and interpret the reactions and positions of various political and social agents. Moreover, it helps to explain the strengths and difficulties of the inclusion of Spain into the European Higher Education Area.

The aim of this research is, therefore, to provide a complementary perspective to the work published to date, through the analysis of parliamentary debate in which it is discussed the definition, management and implementation of university policy measures that the authorities responsible and the universities themselves have developed over the years. Moreover, the comparison of content analysis of the statements of the Bologna process with content analysis of parliamentary debate provides essential information for contrasted assessment of the development of the Bologna process in the Spanish university system.

Introducción

“Europe is undergoing an economic and financial crisis with damaging societal effects. Within the field of higher education, the crisis is affecting the availability of adequate funding and making graduates’ job prospects more uncertain.

Higher education is an important part of the solution to our current difficulties. Strong and accountable higher education systems provide the foundations for thriving knowledge societies. Higher education should be at the heart of our efforts to overcome the crisis, now more than ever”.

Este fragmento del comunicado de la conferencia ministerial del proceso de Bolonia celebrada en Bucharest el pasado 26-27 de abril de 2012, resume con claridad la preocupación de los países europeos, miembros de la UE o no, en relación al futuro de la educación superior. Después de doce años de trabajo conjunto en torno a la construcción del espacio europeo de educación superior, los 47 países miembros del proceso de Bolonia se encuentran ante un gran dilema. Como impulsar el proyecto de mejora y modernización de la educación superior en sus países y en el entorno internacional en un momento en el que la crisis económica azota con fuerza el mantenimiento de servicios públicos, entre ellos la educación.

Los países miembros del proceso de Bolonia en sus reuniones ministeriales celebradas cada dos años han ido tejiendo un modelo compartido de educación superior y han formulado unos compromisos al respecto. A la vez que proclaman que la educación superior es la clave, no solo para la salida de la crisis sino para el progreso futuro, disminuyen los recursos públicos destinados a la formación aunque con diferencias entre unos países y otros.

Son muchas las razones, más en momentos de crisis, para no bajar la guardia ni reducir esfuerzos y recursos destinados a educación. No se trata solo de razones económicas, como podría parecer en determinados discursos, sino que existen también argumentos culturales y sociales.

El proceso de Bolonia, iniciado en 1999 con la Declaración firmada en la ciudad que le dio nombre y basado en los acuerdos establecidos entre gobiernos de 47 países a lo largo de una década, y la Agenda de Lisboa (2000) de la Unión Europea renovada recientemente con la Estrategia Europea 2020, confluyen en el objetivo de construcción del espacio europeo de educación superior. Con la participación de las instituciones de educación superior, los representantes sindicales y de los estudiantes, además de la Unión Europea y el Consejo de Europa, los comunicados han reflejado el compromiso con la dimensión social del proceso y la consideración de la educación superior como un factor clave para la economía del conocimiento.

Algunas voces críticas han puesto de manifiesto que las dificultades para sacar adelante las propuestas del proceso de Bolonia y construcción del EEES se deben básicamente a dos motivos. El primero, que al ser un foro político intergubernamental la ejecución de los acuerdos depende de los gobiernos nacionales y sus respectivos parlamentos. El segundo, la Unión Europea que comparte, participa y refuerza con sus acciones el proceso, no tiene competencias en educación superior y por lo tanto, las medidas de armonización no tienen fundamento legal en el ámbito supranacional.

A pesar de estas limitaciones, la necesidad y trascendencia del proceso tanto para el proyecto de construcción europea, en unos momentos especialmente complejos, como para las instituciones universitarias es, desde nuestro punto de vista, incuestionable. La Universidad europea, escolástica de nacimiento, históricamente humboldtiana, napoleónica por deber institucional y anglosajona en la aplicación del conocimiento, se encuentra ante el reto histórico de contribuir a que la educación superior sea una historia de éxito. Como afirmaron los rectores de las universidades catalanas en el epílogo del *Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya* (2008:181): “Els indicadors internacionals ens demostren que l’educació superior millora la vida dels graduats, que el percentatge de titulats superiors té una forta correlació amb mesures indicatives d’una societat saludable, més tolerant, compromesa, emprenedora i culturalment activa, i que té un efecte clúster perquè atrau talent i persones creatives i obertes... les històries d’èxit depenen d’una bona estratègia, d’uns recursos adequats i d’una organització intel·ligent”.

En este marco, la oportunidad de llevar a cabo la investigación sobre el debate parlamentario en España en relación con el espacio europeo de educación superior, durante la década de impulso y desarrollo del proceso de Bolonia (1999-2010), se presentó como algo muy pertinente, en particular por la situación de la investigadora, diputada en el Congreso durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX, entre 1996 y 2011. La participación directa en los debates parlamentarios a lo largo de estos años, desempeñando funciones y responsabilidades parlamentarias diversas en el ámbito de la educación, la universidad y la ciencia, ofrecía una coyuntura apropiada para emprender el objeto de estudio de esta tesis. En una democracia parlamentaria gubernamental como la española, la actividad del Parlamento, tanto en su función legislativa como en el control e impulso a la acción del gobierno, es un elemento fundamental para el óptimo desarrollo de un proceso como la construcción del EEES y la aplicación de los acuerdos de Bolonia.

La trascendencia para el futuro de la educación superior, la oportunidad de aportar mediante este proyecto de investigación una nueva perspectiva al estudio del desarrollo del espacio europeo de educación superior en España, la coyuntura de haber participado de forma directa en el debate parlamentario, condujeron pues a plantear como objeto de estudio el análisis de los debates parlamentarios sobre el espacio europeo de educación superior en el Congreso de los Diputados entre 1999 y 2010.

El trabajo que se presenta está estructurado en cuatro partes. La primera parte, dedicada al marco teórico y a describir las características del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, consta de dos capítulos. En el capítulo 1 se define el objeto de estudio a través de los dos elementos fundamentales de referencia para la investigación: los acuerdos de las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia y los debates parlamentarios como reflejo del discurso y de la acción política sobre el tema. En el capítulo 2 se describe el contexto teórico, político y parlamentario, recorriendo de forma obligadamente sintética los aspectos principales del marco socio-político, educativo e institucional del tema en Europa y en España.

En la segunda parte, en el capítulo 3 se exponen los elementos de la investigación relacionados con la metodología utilizada, desde los antecedentes y el modelo sobre los que se apoya, el planteamiento de los objetivos y el diseño, hasta la descripción del procedimiento y fases seguidas así como el análisis de los datos. Dentro de esta parte se incluye también el capítulo 4 dedicado a la elaboración de las matrices de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia que se utilizarán como referencia para el análisis del debate parlamentario.

La parte III corresponde a la investigación aplicada, distribuida en dos capítulos. El capítulo 5 contiene el análisis cuantitativo de las iniciativas e intervenciones parlamentarias sobre EEES y Bolonia a partir de la recopilación realizada de la base de datos del Congreso de los Diputados. El capítulo 6 recoge el proceso realizado para el análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios sobre el proceso de Bolonia y el EEES a partir de la lectura, selección y comentario de los Diarios de Sesiones, de Pleno y Comisión, con las intervenciones sobre el tema entre junio de 1999 y junio de 2010. El análisis se estructura por bienios, con los correspondientes informes y matrices comparativas al final de cada uno de ellos.

La parte IV, dedicada a la validación, conclusiones y prospectiva, contiene en el capítulo 7 el informe final, elaborado a partir de los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo. También en este capítulo se incluye la valoración que del informe final han realizado un grupo de expertos para la validación de los resultados de la investigación. Finalmente, en el capítulo 8 se exponen las conclusiones y se apuntan propuestas para posibles líneas de investigación en el futuro.

PARTE I:
MARCO TEÓRICO y CONTEXTO

Capítulo 1. Objeto de estudio

1. Las cumbres ministeriales bienales como referencia para el análisis del debate parlamentario
2. Los debates parlamentarios sobre EEES y proceso de Bolonia en el Congreso de los Diputados

El objeto de estudio de esta investigación son los debates parlamentarios sobre el proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en España, que se produjeron en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010, período que comprende el desarrollo de la agenda marcada por la Declaración de Bolonia 1999 y su antecesora la Declaración de La Sorbona 1998, para el proceso de convergencia europea en educación superior con el horizonte 2010.

La decisión de tomar el debate parlamentario como objeto de estudio se basa en la concepción del mismo como un tipo de discurso político y público a través del que se construyen realidades sociales, significados y construcciones simbólicas que asignamos a un hecho social, en este caso el proceso de Bolonia y el desarrollo del EEES en España durante la década 1999-2010. El debate parlamentario es además, de acuerdo con Van Dijk, un “contexto discursivo dominante”, que ostenta una posición privilegiada y diferencial en la medida en que puede plasmar políticas activas y prácticas sociales concretas en documentos normativos (Van Dijk 2003, Márquez Lepe 2006) e, incluso más allá del discurso escrito o hablado, “la actividad parlamentaria, lejos de su consideración como escenario neutro de validación de las reglas democráticas, se utiliza como instrumento activo en el proceso de creación, definición y gestión de un hecho social” (Márquez Lepe 2006: 176).

Durante la década 1999-2010, en el Congreso de los Diputados al igual que en otras instituciones y en diversos medios de la opinión pública, se suscitaron debates sobre los cambios en la educación universitaria derivados de la aplicación de los acuerdos de Bolonia y la construcción del EEES, con etapas de mayor intensidad, especialmente en torno a las reformas legislativas que llevaron a cabo los distintos Gobiernos o en momentos de intenso debate público por el anuncio de nuevas medidas por parte de los distintos Gobiernos.

Así pues, esta investigación parte de la convicción de que el Parlamento es una atalaya o plataforma que permite tomar el pulso a los cambios previstos o realizados en la Universidad durante este período, percibir las reacciones que estos cambios provocaron así como comprender y explicar las fortalezas y las dificultades que la incorporación al proceso de convergencia europea en educación superior puso de manifiesto. En este sentido, el análisis de la actividad parlamentaria a través de los documentos oficiales del Congreso de los Diputados, boletines y diarios de sesiones, permitirá registrar y valorar la información relativa al debate suscitado en torno a la incorporación del sistema universitario español al proceso de Bolonia y el EEES. Para acudir al debate parlamentario y proceder a su análisis de contenido más allá del registro, cálculo de frecuencias, distribución y tratamiento de los temas, se han tomado como referencia los comunicados bienales de las conferencias de ministros de los países participantes en el proceso de Bolonia, que a su vez han sido sometidas previamente al correspondiente análisis de contenido. De esta forma, los comunicados

bienales constituyen un primer objeto de estudio, en principio desde una posición instrumental, para convertirse en una aportación nueva y distinta a la extensa literatura ya existente sobre el proceso de Bolonia. El análisis sistematizado de las declaraciones y comunicados aporta una mirada complementaria y facilita la comparación entre las medidas y acuerdos tomados en cada cumbre ministerial y el desarrollo del proceso en España a través del debate en el Parlamento español. No es tanto un análisis que pretenda valorar el grado de cumplimiento del proceso de Bolonia en España, que tiene su propio espacio en los informes y evaluaciones que los países participantes presentan antes de cada conferencia ministerial a través del Grupo de Seguimiento (BFUG- *Bologna Follow Up Group*), sino el análisis de las decisiones, las tomas de posición respecto a las mismas, los argumentos, las prioridades que sobre el proceso se expusieron y debatieron en el ámbito parlamentario, a través de las iniciativas legislativas y el control al Gobierno.

Definir con precisión el objeto de estudio es imprescindible para, más allá de las convicciones teóricas, proporcionar una base argumental sólida a la posterior toma de decisiones y fundamentar así la metodología utilizada a lo largo del estudio, tarea que se desarrollará de forma detallada en el capítulo 4. Más allá de la controversia clásica representada en el ámbito de la sociología por Durkheim (1974)¹ y Weber (1964)², con indiscutible influencia en las ciencias sociales en general, sobre el objeto y método de estudio de los fenómenos sociales, entendidos respectivamente como hechos sociales o acción social, estudiados para ser explicados o comprendidos, poniendo énfasis en el carácter objetivo o subjetivo de los mismos y utilizando técnicas cuantitativas o cualitativas, el foco central de esta investigación es la descripción y comprensión de la evolución del proceso de Bolonia y construcción del EEES en España a través del análisis del debate parlamentario en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010. Para ello se utilizará la metodología cualitativa de análisis de contenido, garantizando la adopción de los correspondientes criterios de rigor y excelencia mediante el control de calidad que nos permite la triangulación con el uso de diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas, así como el contraste a través de informes externos.

En la medida en que se pretende describir la evolución y captar el sentido de las diversas situaciones que se han producido a lo largo de los diez años de “proceso de Bolonia” en España, así como explicar la complejidad de su implantación dentro de un determinado contexto social, político y universitario, la metodología cualitativa es la más adecuada para los objetivos de la investigación, ya que la definición del problema es más situacional que operacional, estableciendo más contacto con el mismo que fijando límites, de forma abierta y provisional, entendiendo que “definir el problema de la investigación equivale a seleccionar una dirección concreta (que luego puede resultar equivocada y deberá ser eventualmente alterada) o seleccionar un evento,

¹ Durkheim, E., *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid, 1974

² Weber, M., *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1964

una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas, el contexto en donde uno se decide a investigar” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 54). Así pues, el problema de este estudio no es tanto responder a una pregunta concreta y formulada a priori sobre el debate parlamentario y el proceso de Bolonia en España como analizar cómo se ha producido este debate y qué aportaciones pueden extraerse del mismo.

1. Las cumbres ministeriales bienales como referencia para el análisis del debate parlamentario

A pesar del planteamiento abierto, contextualizado y situacional que se adopta para el análisis cualitativo, se ha considerado oportuno contar con algún tipo de referente para orientar el análisis. Así, en la primera parte del estudio, el objetivo es establecer los puntos de referencia sobre el EEES y el proceso de Bolonia que se utilizarán para el análisis del debate parlamentario en España entre 1999 y 2010. Para ello se ha tomado como referencia las cumbres ministeriales bienales, utilizando como fuente de información los documentos –declaración o comunicado– resultantes de cada reunión, desde Bolonia 1999 hasta Viena-Budapest 2010. En esta primera parte de la investigación se analizarán de forma sistemática los acuerdos y medidas tomados cada dos años en las conferencias ministeriales en relación con el proceso de Bolonia y la construcción del EEES y se organizará la información en dos tipos de matrices. Por una parte, el contenido de cada comunicado se analiza, organiza y clasifica en función de los seis ejes de la Declaración de Bolonia 1999, elaborando para cada uno de ellos una matriz. Por otra, a partir de las matrices de los comunicados bienales se elaboran unas nuevas matrices por ejes cuyo resultado es un cronograma para cada uno de los seis ejes de Bolonia que permitirá una lectura más longitudinal del proceso.

En cualquier caso, el contenido de las declaraciones y comunicados como objeto de estudio debe situarse a su vez en el contexto de las instituciones europeas, sus acciones, posicionamientos y políticas en relación con la educación superior. Por ello, en el capítulo correspondiente al marco teórico de la investigación se exponen los antecedentes y referencias europeas. El objeto de estudio de esta investigación, centrado en el debate parlamentario en España, debe inexorablemente ubicarse en el contexto europeo más amplio.

A riesgo de simplificar y a la espera de tratar el tema con mayor profundidad en capítulos posteriores, ilustra este contexto la Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2012, sobre la contribución de las instituciones europeas a la consolidación y progreso del Proceso de Bolonia (2011/2180(INI)) como síntesis de las valoraciones y las intenciones de las instituciones europeas en el momento de realizar el balance de una década de trabajo conjunto, debates y acuerdos sobre el EEES, superada la fecha de 2010. En este sentido, el Parlamento Europeo considera que “el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un logro importante para la

creación y el desarrollo de una auténtica ciudadanía europea; considera que ello debe reflejarse en un refuerzo del EEES recurriendo a los instrumentos y procedimientos pertinentes; subraya que el Proceso de Bolonia y el EEES tienen un papel clave en la Estrategia Europea 2020 y resalta la función esencial desempeñada por la conjunción entre enseñanza e investigación como rasgo distintivo de la educación superior europea;...”³. El texto de la resolución ahonda en aspectos concretos del proceso como la movilidad, la dimensión social, el sistema de cualificaciones profesionales, el triángulo “educación, investigación e innovación”, la financiación de la educación superior o la gobernanza, entre otros. Todos ellos configuran el objetivo de construcción del EEES, entendido como un proceso compartido y progresivo, basado en el compromiso, el acuerdo y la rendición de cuentas entre los países firmantes de la Declaración de Bolonia, para alcanzar altas cotas de calidad, pertinencia, modernización y cohesión social en relación con la educación superior. Todo ello se ha venido reflejando a la largo de la década 1999-2010 en las declaraciones y comunicados que se analizan en este estudio.

Cabe recordar que, en la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999 así como en la previa Declaración de La Sorbona de 1998, considerada por algunos como la verdadera acta fundacional del proceso europeizador en el ámbito universitario (Michavila, 2005), el objetivo principal fue la creación del Área Europea de Educación Superior como instrumento para promover la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos así como el desarrollo global de Europa, entendiendo la educación como un elemento clave de este desarrollo. En la base del proceso se sitúa la independencia y la autonomía de las universidades, explícita ya en la *Magna Charta Universitatum* de 1988, garantizando la capacidad de los sistemas de educación superior e investigación para responder a las necesidades de cambio y a las demandas sociales, así como a los avances del conocimiento científico.⁴

Por su parte, en la Declaración de Budapest-Viena de marzo de 2010 que cerró el círculo de la década, los ministros responsables de educación superior de los 47 países integrantes del proceso de Bolonia realizaron un balance general, destacando especialmente el valor de la cooperación entre Gobiernos, la visibilidad alcanzada por

³ La Resolución del Parlamento Europeo, de 13 de marzo de 2012, sobre la contribución de las instituciones europeas a la consolidación y progreso del Proceso de Bolonia (2011/2180(INI)) realiza un exhaustivo repaso a las diferentes declaraciones, comunicados del proceso de Bolonia así como a los documentos del Parlamento Europeo, del Consejo Europeo, de la Comisión Europea y otros organismos e instituciones comunitarias, que a lo largo de estos diez años se han pronunciado sobre la construcción del EEES y sus diferentes aspectos. Así mismo, realiza una serie de recomendaciones y peticiones que emplazan a las instituciones europeas y a los Estados miembros a continuar con el desarrollo del proceso con el horizonte 2020.

⁴ Las declaraciones de La Sorbona 1998 y Bolonia 1999 formulan con toda claridad los objetivos generales del proceso, descritos y comentados por diversos autores (Haug, 2008, Michavila 2008, Salaburu, Haug y Mora, 2011), que después profundizarán y desarrollarán a través de medidas específicas y diversas los comunicados de las cumbres ministeriales bienales.

la educación superior europea y el interés suscitado en otras regiones del mundo. En esta declaración –nótese que recupera el nombre de “declaración” igual que la de 1999 a diferencia de los sucesivos “comunicados”– los ministros reconocieron y asumieron el compromiso de mejorar aquellos objetivos no suficientemente alcanzados u objeto de críticas pero valoraron positivamente los logros en reformas curriculares y titulaciones, garantía de calidad, reconocimiento, movilidad y dimensión social. De alguna forma, la Declaración de Budapest-Viena constituyó el “official launching” del EEES en la medida en que certificaba la construcción de un marco de referencia común y el inicio de una nueva fase de consolidación. Los representantes de los países miembros del proceso de Bolonia derivaron a la conferencia ministerial de 2012 en Bucarest el desarrollo de la agenda marcada en Lovaina 2009⁵. Hasta el cierre del ciclo en 2010, los ministros responsables de educación superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia (29) y los que se fueron incorporando progresivamente al proceso (18) hasta completar los 47 actuales se reunieron cada dos años bajo el formato de cumbre ministerial, generando pues la Declaración inicial de Bolonia 1999, cinco comunicados –Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009– y la Declaración de Budapest-Viena de 2010, cuyo contenido, como se ha dicho al inicio de este epígrafe, constituye un primer objeto de estudio como referencia para el posterior análisis de los debates parlamentarios sobre el proceso de Bolonia y el EEES en España.

2. Los debates parlamentarios sobre EEES y proceso de Bolonia en el Congreso de los Diputados

Respecto al debate parlamentario, la cuestión principal que se plantea en esta investigación es en qué medida la construcción del EEES y el proceso de Bolonia han formado parte del debate y la actividad parlamentaria en el Congreso de los Diputados a lo largo de la década 1999-2010, cómo se ha producido este debate y cuáles son sus relaciones con el desarrollo del propio proceso. Para ello, se analizarán los datos recopilados sobre las iniciativas e intervenciones que fueron motivadas por el tema en cuestión y aquellas intervenciones o debates parlamentarios que, aun no siendo suscitados por el tema, contienen referencias al mismo. Se realizará pues un análisis cuantitativo de las iniciativas e intervenciones parlamentarias a lo largo de las cuatro legislaturas que abarca el período 1999-2010 para valorar su evolución y tendencia en función de factores temporales, cuantitativos y tipológicos.

Pero el objeto de estudio de esta investigación no se limita a la valoración de los aspectos cuantitativos sino que, como se ha dicho anteriormente, se pretende ofrecer una perspectiva complementaria sobre el EEES y el proceso de Bolonia en España, a través del análisis del debate parlamentario en la medida en que éste refleja la

⁵ De hecho el balance y cierre más específico y objetivo de las medidas acordadas e impulsadas a lo largo de la década se realizó en la Conferencia de Lovaina 2009, a partir de la cual se preparó la cumbre de Bucarest 2012 para orientar los objetivos hacia la próxima década 2020, de acuerdo también con los objetivos planteados en el documento Europa 2020 de la Comisión Europea.

definición y gestión del desarrollo e implantación de los acuerdos del proceso de Bolonia y construcción del EEES en España entre 1999 y 2010. Para ello, el análisis cualitativo del contenido de las intervenciones que se transcriben en los Diarios de Sesiones del Congreso de los Diputados proporcionará información contextualizada y situada que, debidamente analizada y procesada en relación con las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales correspondientes, permitirá la valoración por períodos de dos años, de acuerdo con las cumbres ministeriales bienales, para finalmente elaborar un informe final. Esta información y valoración, contrastada con el análisis cuantitativo y los informes de cinco expertos, conocedores del proceso y con responsabilidades diversas a lo largo del mismo, permitirá concluir sobre cómo se ha reflejado en el debate parlamentario el proceso de implantación de los acuerdos de Bolonia y la integración del SUE en el EEES y, a su vez, qué ha aportado el debate parlamentario al desarrollo del proceso de Bolonia y construcción del EEES en España, entre 1999 y 2010.

El estudio del proceso de Bolonia y la construcción del EEES en España a partir del discurso político que contienen los debates parlamentarios llevado a cabo en esta investigación revela información pertinente sobre su evolución y aporta claves para comprender el carácter de los avances, las limitaciones y dificultades, así como el nivel de coherencia con los acuerdos europeos en el ritmo de la implantación de medidas, incorporación al proceso y consecución de objetivos.

Durante la etapa analizada, los debates parlamentarios se sitúan en el marco de las acciones institucionales en relación con el EEES y el proceso de Bolonia, las decisiones y medidas adoptadas por el Gobierno central, los Gobiernos autonómicos, las instituciones europeas y las universidades. Las diferentes etapas, tanto en el Congreso de los Diputados como fuera del mismo, se han caracterizado por actuaciones muy diversas, que han orientado e impulsado el proceso en España de forma distinta y que han provocado efectos y reacciones también diversas.

España no formó parte del grupo de cabeza en el inicio del proceso de Bolonia, situado en el año 1998 con la Declaración de La Sorbona que impulsaron Francia, Italia, Alemania y Gran Bretaña. Por otra parte, como refleja el informe de la OCDE sobre el estado de la educación superior española de 2009⁶, las dificultades y los retrasos fueron más importantes que en otros países. El compromiso político mostrado en las etapas iniciales después de la firma de la Declaración de Bolonia ha sido calificado por fuentes diversas como débil (Michavila, 2004; Palma, 2010) y las demoras, mayores que en otros países, estuvieron acompañadas por cierta falta de coordinación entre los diferentes actores (universidades, Conferencia de Rectores, Gobiernos regionales y Ministerio de Educación), que no siempre trabajaron en la misma dirección en función de objetivos y perspectivas diversas, a menudo divergentes, pero que para la correcta incorporación al proceso de convergencia

⁶ OECD (2009): *OECD Reviews of Tertiary Education- Spain*, por Paulo Santiago, José Joaquín Brunner, Guy Haug, Salvador Malo y Paola Pietrogiamco (www.oecd.org/dataoecd/13/44/42309226.pdf).

Europea requerían nuevas regulaciones para el nuevo modelo (Vidal, 2003). Además, al margen de los desarrollos posteriores, el modelo universitario español presentaba una brecha mayor que la de otros países en relación con el modelo propuesto por “Bolonia” (Salaburu, Haug, Mora, 2011), al que otros países como Gran Bretaña y los países nórdicos se encontraban más próximos de entrada.

A la reunión inicial para la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999, España no acudió con la máxima representación gubernamental a diferencia de la mayoría de países asistentes y de nuestro entorno. Las medidas efectivas para implantar los acuerdos de Bolonia e incorporarse al EEES empezaron a tomarse, aunque de forma muy tímida, en 2003 con la promulgación de los decretos para la aplicación del sistema de créditos europeos –*European Credit Transfer System (ECTS)*– y la implantación del Suplemento Europeo al Título (SET en español o *Diploma Supplement - DS* en inglés). Previamente, en 2002 con la puesta en marcha de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) creada con la LOU de 2001, constituyeron el primer instrumento alineado con los objetivos del EEES y el proceso de Bolonia. Los antecedentes para el impulso de un sistema nacional de evaluación de la calidad y la acreditación de acuerdo con los objetivos comunes europeos se encuentran en los planes de calidad de las universidades promovidos desde el Consejo de Universidades (CU 1992, CCU 2001)⁷. Los objetivos de dichos planes confluyeron con la introducción en la LOU de los nuevos procedimientos de acreditación a través de la ANECA y con los nuevos requerimientos del EEES en materia de garantía de calidad. Se trataba de procesos distintos pero que debían ser necesariamente coordinados, cosa que no siempre fue así (Vidal, 2003). Aunque las razones de los retrasos son múltiples y de origen diverso, destaca, por una parte, la distancia entre el modelo universitario español y el propuesto por “Bolonia”, mayor que en otros países, y, por otra, que “muchas cosas se han entendido o hecho de una manera poco productiva” (Salaburu, Haug y Mora, 2011: 73).

Sin embargo es imprescindible poner en valor el papel de las universidades españolas a lo largo del proceso que, convencidas de la oportunidad excepcional que el proceso de Bolonia representaba para el salto cualitativo en la mejora del Sistema Universitario Español (SUE), para la modernización, internacionalización y especialmente europeización, en línea con las propuestas de la Comisión Europea, el Parlamento Europeo y especialmente los Consejos Europeos de Lisboa 2000 y Barcelona 2002, realizaron importantes esfuerzos para incorporarse a las redes europeas universitarias y a los proyectos que generó el propio proceso de convergencia europea. A través de su participación en redes universitarias y de educación superior, como la *European University Association (EUA)*, la *European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)* o la *European Students' Union (ESU-*

⁷ El primer Plan Nacional para la Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) fue aprobado e impulsado por el Consejo de Universidades en 1995. En 2001 se aprobó el segundo Plan de Calidad de las Universidades.

ESIB), la organización de jornadas, grupos de trabajo y debate sobre experiencias docentes, evaluación, reforma de los planes de estudio y diseño curricular, los responsables académicos –especialmente rectores, profesorado y estudiantes universitarios– impulsaron cambios genuinamente académicos relacionados con el nuevo modelo educativo (como el proyecto Tuning), el reconocimiento académico de las titulaciones y estudios (créditos ECTS, SET) o el sistema de garantía de calidad.

Fue a partir de 2005 cuando se tomaron medidas normativas para la integración efectiva del SUE en el EEES con el horizonte 2010, en sintonía con los demás países integrantes del proceso, aunque la ausencia de un marco legislativo adecuado hasta 2007 impediría una toma de decisiones y de medidas eficaz y eficiente. Seguramente, el mayor esfuerzo de adaptación estructural del SUE tuvo que ver con la transformación de una estructura de las enseñanzas universitarias basada en el catálogo de títulos oficiales a otra basada en la propuesta de títulos por parte de las propias universidades, con su correspondiente verificación, aprobación e inscripción en el Registro Universitario de Centros y Títulos (RUCT). Este modelo que implantó la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007 se fundamenta en una mayor autonomía universitaria y en una concepción flexible de la formación académica que facilita la conexión entre los ámbitos de conocimiento, las opciones de los estudiantes, las demandas sociales y las necesidades profesionales, modelo reiteradamente defendido por diferentes instancias europeas durante los últimos años.

La transformación derivada de la incorporación al EEES ha sido sin duda el mayor reto al que se ha enfrentado el SUE en los últimos años, después de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 que facilitó la transición de las universidades españolas a la democracia después del largo período de la dictadura franquista. Los resultados concretos en el curso 2009-2010 se tradujeron objetivamente en 161.000 estudiantes universitarios que cursaban los nuevos grados, es decir, casi uno de cada dos alumnos que empezaban sus estudios lo hacía con el nuevo sistema⁸ (MEC 2011).

España aceleró la implantación del EEES a partir de 2005, con importantes esfuerzos por parte de los Gobiernos central y autonómicos, universidades, estudiantes y profesores, pero también con etapas protagonizadas por protestas, polémicas públicas y fuertes tensiones. Destacan dos episodios a lo largo de la década, aunque de carácter distinto. El primero se produjo en 2005, en torno al debate sobre la reforma del catálogo de titulaciones, en un clima de cierta confusión sobre las propuestas de cambio y centrado en el mantenimiento o no de determinadas titulaciones. El segundo episodio tuvo lugar durante el curso 2008-2009, cuando una buena parte de las universidades españolas fueron escenario de incidentes con amplia difusión mediática

⁸ El documento del MEC “Balance de la Acción del Gobierno de España en Política Universitaria 2008-2011” elaborado por la Secretaría General de Universidades dedica un apartado específico a las acciones para la incorporación al EEES y realiza múltiples referencias al proceso, en el marco de la política universitaria desarrollada durante los cuatro años de la IX legislatura.

que tenían por objeto poner en duda el proceso de Bolonia y lograr una moratoria en la transformación de las titulaciones. Los dos momentos culminantes de este último fueron los hechos violentos de la Universidad Autónoma de Barcelona y el largo encierro de estudiantes en el edificio histórico del rectorado de la Universidad de Barcelona.

Después del cambio de Gobierno en abril de 2009, con la adscripción de la política universitaria al Ministerio de Educación que estuvo durante un año en el Ministerio de Ciencia e Innovación, el curso 2008-2009 finalizó con más de la mitad de los nuevos títulos presentados por las universidades verificados, produciéndose un cambio en la percepción del proceso de Bolonia por parte de la opinión pública. Así mismo, el final de curso coincidió con la cumbre de abril de 2009 en Lovaina con especial protagonismo de España, que ejercía la presidencia de turno de la UE en el primer semestre de 2009. La presencia y la participación política muy activa de las instituciones españolas generó un punto de inflexión importante al conseguir la incorporación de la “dimensión social” en la Estrategia Europa 2020.

Al final del proceso de implantación que culminó con el inicio del curso 2010-2011, las universidades españolas disponían de todos los grados adaptados en primer curso, aunque persistían muchas dificultades en relación con las reformas estructurales necesarias, no solo para la implantación de “Bolonia” sino también para el cambio de paradigma sobre el papel de las universidades en la sociedad y de la educación superior como factor de desarrollo, especialmente la financiación, la organización interna y la docencia. Esto no es incompatible con poder constatar que los avances han sido muy importantes, especialmente en investigación y en internacionalización, y afirmar que la Universidad española nunca ha sido tan fuerte como hoy (Salaburu, Haug y Mora, 2011).

Capítulo 2. El contexto teórico, político y parlamentario

1. La educación superior en la sociedad del conocimiento del siglo XXI
2. Paradigma de enseñanza y aprendizaje en la educación superior
3. Políticas de educación universitaria en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con las estrategias de la década 2000-2010
4. Las razones del proceso de Bolonia
5. Política universitaria y marco legislativo español (1999-2010)
6. El Congreso de los Diputados y el debate parlamentario: contexto parlamentario 1999-2010

1. La educación superior en la sociedad del conocimiento del siglo XXI

El llamado proceso de Bolonia que se inició con la firma de la Declaración del mismo nombre en junio de 1999 en la histórica ciudad universitaria italiana, más allá de sus bondades, consecuencias y polémicas, ha generado múltiples debates sobre las finalidades, la función y la gestión de la educación superior en el entorno europeo. La primera década del siglo XXI ha sido una etapa de grandes transformaciones para las universidades europeas en general y para las españolas en particular. No solo el proceso de Bolonia sino también otras dinámicas nacionales e internacionales han removido durante la última década los cimientos de las instituciones de educación universitaria y superior. La crisis económica y financiera, los cambios de paradigma en las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales de un mundo globalizado, inmerso ya plenamente en la sociedad de la información y en red, ha situado el debate sobre la educación en general, la formación superior y universitaria en particular, así como la formación a lo largo de la vida, en un lugar central de los análisis y las propuestas acerca de cómo afrontar no solo el presente y el futuro más inmediato, sino también el modelo de sociedad que se pretende.

Adoptando una perspectiva más global pero atendiendo al contexto en el que se producen los cambios para la educación superior y universitaria, estaríamos de acuerdo con Castells en la siguiente afirmación: “estem entrant en un nou estadi en què la cultura fa referència directa a la cultura, un cop dominada la naturalesa fins el punt que es reviu ('preserva') de manera artificial com una forma cultural... hem entrat en un model purament cultural d'integració i organització social. Per aquesta raó, la informació és l'ingredient clau de la nostra organització social i els fluxos de missatges i imatges d'unes xarxes a les altres són el fil bàsic que forma la nostra estructura social.”⁹

El cambio de paradigma para el nuevo milenio basado en la sociedad de la información y la economía del conocimiento, que venía gestándose en las últimas décadas del siglo XX con la aparición de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), augura un mundo más complejo, cambiante, distinto de épocas anteriores. Es el mundo de la sociedad en red, con una nueva economía global y una nueva cultura, la de la virtualidad real; con una lógica que subyace en la acción social y las instituciones de un mundo interdependiente y que, por consiguiente, emplaza a las universidades a replantear su función. Las universidades son desde hace siglos centros de cultura, de conocimiento y de investigación. Tienen como principal misión la transmisión de conocimiento así como la formación de los ciudadanos para contribuir a un desarrollo equilibrado, justo y sostenible. Las universidades son instituciones independientes y autónomas que tienen como principal vocación la creación de

⁹ Castells, M. (2003): *L'era de la informació: economia, societat i cultura. Volum I: La societat xarxa*. Barcelona: Ed. UOC, p. 573.

conocimiento, en un contexto temporal y espacial determinado, distinto a lo largo de la historia y de la geografía, con unas finalidades determinadas –por este contexto– y que, por ello, sirven a la sociedad.

¿Cuál es pues el papel de las universidades en este cambio de era? Si son una institución fundamental para la generación y transmisión de conocimiento y éste es el factor fundamental en la nueva construcción social, ¿están las universidades preparadas para desempeñar esta función de acuerdo con el nuevo contexto? Las universidades sirven a la sociedad en la que se ubican y por lo tanto deben ser capaces de adaptarse a las demandas sociales y a su evolución, contribuyendo al progreso científico y técnico, pero también a la creación de riqueza y bienestar social. Las universidades son fundamentales para el dinamismo económico y para la creación de riqueza, para la innovación y la transferencia del conocimiento. Éste es su contrato con la sociedad y para cumplirlo deberían demostrar una vez más, como han hecho en la mayoría de ocasiones, que pueden ponerse a la cabeza del proceso de transformación ejerciendo su capacidad adaptativa, con el ejercicio de la inteligencia y su cultivo, que, al fin y al cabo, constituyen la misión principal de la universidad (Quintanilla, 1998)¹⁰.

Hoy, el papel de las universidades en el desarrollo socioeconómico colectivo está siendo interpelado con fuerza; interpelación no siempre bien expresada ni bien comprendida, ni siquiera bien resuelta. Más allá de requerirles la formación de capital humano, la preparación de profesionales, líderes y ciudadanos del futuro, de esperar que sea la institución que lidere la generación y transmisión de conocimiento, la producción científica y tecnológica, la transferencia de conocimiento e incluso la innovación, algunas voces recuerdan de forma muy pertinente que las universidades deben ser, como lo han sido a lo largo de sus más de mil años de historia, la conciencia crítica de la sociedad, los principales centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad y quienes lideren las propuestas de solución a los conflictos y crisis diversas, especialmente a problemas mundiales como la reducción de la pobreza, la creación de empleo o el fomento del desarrollo sostenible, entre otros.

Mucho se ha debatido, especialmente en foros impulsados por la UNESCO durante las dos últimas décadas, sobre el compromiso social con la educación superior. Esta preocupación ha tomado mucho más relieve con la reciente crisis económica mediante sonoras declaraciones por parte de países líderes a nivel mundial económica y socialmente (EEUU, Francia, Alemania, China, entre otros), que han manifestado su intención de aumentar el gasto en educación con el argumento de situar la formación en el centro de las políticas para la recuperación económica y para el cambio de paradigma de crecimiento económico y desarrollo social. La financiación pública de la

¹⁰ Quintanilla, M. A. (1998): "Nuevas ideas para la universidad", en J. M. Luxán Meléndez (coord.), *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs, pp. 341-351.

educación, el papel del sector privado y de la sociedad civil, el carácter público o privado de la educación, su consideración como bien público o prestación de servicio sujeto a las leyes del mercado, el papel de la cooperación internacional en la transferencia de conocimiento, la reflexión sobre la responsabilidad social de las universidades y las instituciones de educación superior se han convertido en temas de análisis con la intención de definir, no siempre de forma precisa, qué esperamos de las universidades para superar los grandes retos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI.

Ya en 1998, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO¹¹, celebrada en París, describió minuciosamente cuáles eran los retos de futuro para las universidades haciendo especial énfasis en el carácter de bien público de la educación superior, en la función social que desempeñan y en la responsabilidad de los Gobiernos en apoyarlas económicamente. En julio de 2009, la última Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, titulada *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*¹², se reafirmó en la declaración de 1998 y reformuló sus conclusiones de acuerdo con el contexto socioeconómico actual. En este sentido, la declaración final insistió en la necesidad de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en el acceso, que podría verse afectada por la recesión económica, y en asegurar la inversión en enseñanza superior ahora más que en ningún otro momento de la historia “por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad”.

Así pues, la responsabilidad social de las universidades para cumplir con las misiones que les han sido encomendadas históricamente y que definió de forma diáfana y precisa Ortega y Gasset¹³ hace casi un siglo –formación, investigación, innovación y dimensión social– sitúa las universidades y las instituciones de educación superior en el eje de los cambios necesarios para un nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento. Las universidades son claves para el crecimiento económico, más sostenible, con más y mejores empleos, con capacidad para responder de forma eficaz a los grandes retos globales de las sociedades modernas del siglo XXI. Pero no todo el mundo ve con claridad que las universidades estén en condiciones óptimas para el cumplimiento de esta finalidad, más bien al contrario. Son muchas las voces de expertos en la materia, analistas e instituciones que vienen reclamando desde hace tiempo cambios en las universidades para responder a los retos de la sociedad del conocimiento. En este sentido y a modo de ejemplo de estas voces, José-Ginés Mora (2009) expresa de forma rotunda esta posición cuando afirma que “pensar que la

¹¹ UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998.

¹² UNESCO (2009): *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009.

¹³ Ortega y Gasset, J. (1930): "Misión de la Universidad", *Revista de Occidente*.

universidad puede ser una herramienta útil en la economía del conocimiento con unas estructuras y modelos creados para la sociedad del siglo XIX es una penosa ilusión.”¹⁴ La opinión general es que son necesarios los cambios. El problema es acertar en qué dirección deben producirse y cómo la responsabilidad de las universidades es apoyada por el compromiso social de las administraciones para priorizar realmente las políticas educativas, de investigación científica, desarrollo tecnológico, social y cultural. La propia UE reclama a los Estados miembros que elaboren nuevos marcos de normas y objetivos de política universitaria en los que las universidades deben tener la libertad y la responsabilidad de establecer sus propias misiones, prioridades y programas en materia de investigación, educación e innovación, de decidir sobre su propia organización y sobre los órganos necesarios para su gestión interna y ejercer la representación de los intereses de la sociedad.

Algunos documentos recientes de la Unión Europea reflejan también con claridad estas tendencias aunque con matices en el lenguaje que pueden generar interpretaciones distintas. El documento de la Comisión Europea *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente sostenible e integrador (marzo 2010)*¹⁵ afirma que es necesario mejorar la calidad de la educación en el marco de la formación a lo largo de la vida, consolidar los resultados de la investigación y promover el espíritu emprendedor e innovador. Para ello, insta a los Estados miembros a garantizar la inversión eficaz en educación a todos los niveles, priorizar los gastos en conocimiento, reforzar la cooperación entre universidad, investigación y empresa, mejorar los resultados educativos, reducir el abandono escolar y favorecer la empleabilidad. Así mismo, el crecimiento integrador significa que la mayor cualificación y mejor empleabilidad tienen como objetivo garantizar el acceso y las oportunidades para todos, es decir más cohesión social y territorial. Los objetivos se concretan en incrementar el porcentaje de la población entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior, del 31% actual al 40% en 2020. Por otra parte, la previsión respecto a las cualificaciones es que en 2020 aumentará en 16 millones el número de puestos de trabajo que requerirán cualificaciones altas, mientras que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones. Actualmente 80 millones de personas se sitúan en los niveles de cualificaciones bajas o básicas. Es pues necesario corregir el desequilibrio entre la oferta y la demanda de conocimientos, preparar a las personas para las transiciones laborales y para el uso de las nuevas tecnologías y capacidades, como se afirma también en el *Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030*¹⁶.

¹⁴ Mora, J. G. (2009): "Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España", *Papeles de Economía Española*, nº 119. La educación en España.

¹⁵ Comisión Europea (2010): *Europa 2020: la nueva estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo*. Bruselas.

¹⁶ González, F. et al. (2010): *Proyecto Europa 2030: Retos y oportunidades. Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030*. Mayo 2010.

Coincidiendo con el inicio de siglo, la última etapa de dos décadas de debate, reflexión, propuestas y objetivos para la educación universitaria comparte escenario con una de las crisis económicas y financieras más graves de la historia, especialmente para Europa. El cambio necesario ya no es solo por la transformación sociológica y tecnológica que apuntaba Castells con el inicio del nuevo siglo. La crisis socioeconómica obliga a plantear cuál es el papel de las universidades, de la educación, de la formación y el desarrollo de talento, de la investigación y la innovación en este nuevo contexto.

Las universidades europeas en el marco de la EUA, reunidas en Aarhus en abril de 2011, compartieron con el presidente de la Comisión Europea, José Manuel Durao Barroso, la convicción de que las universidades tienen un papel clave para ayudar a Europa a salir de la crisis. En su intervención, el presidente de la CE abrió la puerta a un incremento del presupuesto de la Unión Europea para educación e investigación después de 2013. Las universidades insistieron en sus conclusiones –*Declaración de Aarhus-EUA 2011 Investing Today in Talent for Tomorrow*– en que el desarrollo de talento (formación, investigación, innovación) depende en buena medida de la inversión en educación superior. Reiteraron las peticiones realizadas por la EUA en 2009 para que las decisiones políticas tuvieran en cuenta el papel crucial de las universidades en el futuro de Europa, para formar ciudadanos preparados y con altas capacidades, para afrontar los retos de la nueva sociedad y como motores en la recuperación económica, creando entornos óptimos para la creatividad, la innovación y respondiendo a las demandas cambiantes del mercado laboral.

La Declaración de Aarhus-EUA 2011 afirma con contundencia que Europa no puede permitirse perder el talento de una generación mientras otras regiones del mundo como Latinoamérica o Asia emergen con fuerza en el apoyo a la formación superior ni ignorar a "la próxima generación de gente joven que serán los innovadores de mañana."¹⁷ Para ello, considerando las declaraciones del presidente de la CE, emplaza a las instituciones europeas a realizar un mayor esfuerzo inversor conjunto en educación universitaria, investigación e innovación en los presupuestos europeos posteriores a 2013 e insiste en que determinadas sinergias no pueden producirse solo a nivel nacional. Así pues, para conseguir la calidad y la excelencia imprescindibles para el desarrollo socioeconómico, es necesario no solo un enfoque interdisciplinar sino también internacional, basado en el equilibrio entre cooperación y competitividad. En este sentido, los objetivos que se plantean van más allá de los avances en la construcción y desarrollo del EEES y del EEI que vienen desarrollándose durante los últimos años y que deben seguir guiando las actividades de las universidades europeas, en el sentido de construir un proyecto real y reforzado, basado en la solidaridad europea, superando los riesgos, que los hay, de nacionalismo y proteccionismo. Para ello, los miembros de la EUA en su declaración destacan dos

¹⁷ EUA-European University Association (2011): *Aarhus Declaration 2011. Investing Today in Talent Tomorrow*. Aarhus, abril 2011.

cuestiones fundamentales a tener en cuenta: la financiación sostenible y el proyecto europeo común.

La incorporación de nuevas fuentes de financiación al margen de los presupuestos públicos no debe ser en ningún caso para sustituir la financiación pública sino para complementarla. Toda nueva financiación debería ser para suplementar los recursos públicos que se estiman en general en un 75% y para ello las universidades deberían disponer de autonomía suficiente para captar recursos adicionales.

En cuanto al proyecto europeo común, el papel de las universidades en la construcción de una Europa fuerte en un contexto global es fundamental para incrementar el número de personas con altas capacidades y la atracción de talento, más teniendo en cuenta las perspectivas demográficas europeas en los próximos años.

Las universidades europeas proponen en la Declaración de Aarhus una agenda de acciones centrada en:

- 1) seguir potenciando la autonomía de las universidades y sus perfiles especializados,
- 2) la interdisciplinariedad en la investigación centrada en clústeres regionales y el trabajo en red para la consolidación de una comunidad de investigación competitiva en el mundo,
- 3) asegurar la identificación de la comunidad universitaria con la misión y responsabilidad social de la universidad, sus valores históricos, el equilibrio entre cooperación y competición, abierta y en sintonía con la sociedad.

Así mismo, se propone la adopción de estrategias claras para promover el talento, fortaleciendo los vínculos entre docencia e investigación, especialmente en el currículo para la formación de investigadores, mejorando las condiciones laborales y de desarrollo profesional que hagan más atractiva la carrera investigadora, con más apoyo a la formación de doctorado, la movilidad y circulación de talento, no solo de las personas que forman la comunidad universitaria (profesorado, investigadores, estudiantes, técnicos, personal de administración y gestión) sino también la movilidad entre centros, instituciones, equipos y países. Para ello, es imprescindible remover los obstáculos para la movilidad especialmente en la portabilidad de las becas y ayudas. La Declaración de Aarhus 2011 propone como base de las políticas transversales para apoyar el desarrollo de talento:

- 1) la existencia de fuertes liderazgos para defender a medio y largo plazo, de forma estable y sostenible, la financiación y las acciones políticas,
- 2) una clara estrategia de internacionalización más allá del contexto europeo,
- 3) un compromiso general y firme con la calidad y
- 4) el reconocimiento de la importancia de las agregaciones y asociaciones con el entorno social, a diferentes niveles, desde el impacto local al contexto

internacional, a través del diálogo y el intercambio entre la comunidad universitaria y la sociedad.

En un documento inmediatamente posterior a la Declaración de Aarhus y prácticamente en la misma línea, las universidades europeas a través de la EUA respondieron a la consulta de la Comisión Europea sobre modernización de la educación superior en Europa¹⁸ para revisar y actualizar la Comunicación de la Comisión Europea de 2006 sobre "*Delivering on the Modernisation Agenda for Universities*"¹⁹. La EUA realiza en este documento un exhaustivo balance de los cambios y avances en la educación superior europea durante los últimos cinco años y establece las prioridades futuras de una agenda renovada. Destaca como principal avance la diversificación y la especialización de las instituciones de educación superior que han sido capaces de acentuar sus perfiles y misiones. Otros objetivos alcanzados tienen que ver con la construcción del EEES y el proceso de Bolonia que han configurado un esquema común sobre el que hay que seguir trabajando para su consolidación y que ha venido acompañado de reformas en la gobernanza de las instituciones que han incrementado la autonomía de las universidades y su capacidad de acción. También considera que se ha mejorado en participación, en visibilidad y reconocimiento internacional. Así mismo formula propuestas para el desarrollo en relación con la mayor autonomía y rendición de cuentas, mayor inversión en formación e investigación y reclama el necesario liderazgo estratégico. Para la renovada agenda de modernización, la EUA establece como prioridad, a diferencia de la comunicación de 2006, la garantía y aseguramiento de la calidad tanto en formación como en investigación, núcleo central de las reformas del proceso de Bolonia y probablemente el aspecto con más concreción y mayores logros del proceso. En términos generales y seguramente por el objetivo y destinatario del documento, la EUA alerta de tres cuestiones fundamentales que pueden poner en riesgo el proyecto estratégico conjunto europeo en educación superior. En primer lugar, el tema presupuestario: el contexto socioeconómico es distinto de 2006 y la crisis económica y financiera en la que se encuentra Europa puede poner en riesgo el compromiso de la UE con la educación superior con serios riesgos de retroceso en los avances experimentados en educación, investigación e innovación. En segundo lugar, la EUA refuerza su apuesta por el papel central de la formación a lo largo de la vida y de las universidades como motores del desarrollo regional. En tercer lugar, reclama intensificar la dimensión europea de la educación superior, el liderazgo estratégico y cooperación institucional entre universidades, Gobiernos y la propia Comisión Europea.

¹⁸ EUA (2011): *Statement by the European University Association in response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe*. European University Association.

¹⁹ Comisión Europea (2006): *Agenda para la modernización de las universidades europeas*.

Por otra parte, pero de forma simultánea y también a cargo de la propia EUA, el Informe *Trends 2010*²⁰, que será comentado con más detalle en apartados posteriores, evalúa positivamente el proceso de cambios en las instituciones europeas en la medida en que ha permitido unificar valores y principios en torno a dos políticas europeas de gran relevancia, el proceso de Bolonia y la Agenda de Modernización de las Universidades de la estrategia de Lisboa. El análisis institucional coincide básicamente con el documento anterior y resalta el papel excepcional de las universidades para garantizar la interrelación entre la educación, la investigación y la innovación, el triángulo del conocimiento. Sobre el proceso de Bolonia, considera que se trata de un medio que conduce a un fin, en este caso la construcción del EEES en el marco de la Europa del conocimiento. Analiza con detalle todos y cada uno de los ejes del proceso de Bolonia y del EEES, que serán comentados más adelante pero, en este punto de la exposición del marco teórico del estudio que se presenta, es pertinente destacar el énfasis de *Trends 2010*, en línea con los cuatro informes anteriores, sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, la renovación curricular y pedagógica que implica el cambio hacia un nuevo modelo educativo y una perspectiva de aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Estas llamadas de atención sobre el cambio en el modelo educativo van acompañadas de apelaciones a la empleabilidad, la cohesión social, la calidad y la ampliación de las posibilidades de acceso a la educación superior.

En este sentido, los medios para conseguir los niveles de preparación esperados y demandados adquieren un papel fundamental. Más allá de los recursos a disposición de las instituciones de educación superior, es imprescindible plantear de qué forma los cambios en la naturaleza y gestión del conocimiento requieren también analizar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en las universidades y de qué forma condicionan el cumplimiento de objetivos. Si la universidad es un espacio privilegiado para la producción, distribución e intercambio social del conocimiento, si los cambios en su transmisión y gestión en la sociedad del conocimiento nos han obligado a replantear una buena parte de los procesos y dinámicas sociales, parecería necesario, como mínimo conveniente, repensar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad en función de estos cambios.²¹

²⁰ Surssock, A. y Smidt, H. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: European University Association. <http://www.eua.be/publications.aspx>

²¹ Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003): *La Universidad ante una nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Ed. Síntesis. Madrid

2. Paradigma de enseñanza y aprendizaje en la educación superior

El papel de la formación universitaria en la sociedad ha cambiado y mucho desde el nacimiento de la institución universitaria en la Edad Media hasta nuestros días. Las diferencias entre las funciones que se le atribuyen actualmente, como institución de máximo nivel en el sistema educativo que proporciona formación cualificada a una parte muy importante de la población, con las que tenía hasta no hace mucho tiempo – en España unos cincuenta años– como formadora de élites culturales, científicas y políticas son muy profundas. La visión elitista, afortunadamente, ha sido superada y, hoy, además de que muchas personas cursan estudios universitarios, instituciones como la Unión Europea plantean entre sus objetivos estratégicos incrementar el número de titulados universitarios (40% en 2020). Esta visión de la extensión de la formación universitaria como una conquista social y como una respuesta a las necesidades del sistema económico y social va acompañada de una concepción diferente a la tradicionalmente mantenida sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“No es raro encontrar en los medios de comunicación representaciones de la docencia universitaria como paradigma de la anquilosis y del empecinamiento en prácticas de carácter medieval, entre las que destaca la denominada clase magistral. Por otra parte, el menosprecio de los conocimientos y la fascinación tecnológica han llevado a algunas personas a proclamar que ya no hace falta aprender nada, salvo a aprender, ya que todo conocimiento está en la red, es decir que se tendría que proceder a una reforma pedagógica en la que el profesorado debería abstenerse de enseñar y, en particular, de impartir clases magistrales (propuesta que, por cierto, causaría la mayor perplejidad en cualquiera de las universidades del mundo que suelen considerarse modélicas), para pasar a ejercer un papel de guía en el proceso de aprender a aprender” (Corominas y Sacristán, 2011: 63). Sirva este fragmento literal del artículo publicado por los autores citados, que bajo el epígrafe “¿Cómo enseñar como aprender?”, plantean de forma bastante clara la polémica acerca del modelo de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria actual y en consecuencia los objetivos educativos a plantear así como las metodologías docentes a utilizar. Más adelante los autores citados, refiriéndose a la incorporación de las tecnologías audiovisuales e informáticas a la docencia universitaria, sostienen que es necesario introducir cambios en las actitudes tanto de los profesores como de los estudiantes admitiendo también instrumentos de evaluación de la actividad docente del profesorado más flexibles que los actuales.

Las reformas legislativas, institucionales y muy especialmente el proceso de Bolonia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior han propiciado el debate acerca de los cambios necesarios y deseables en la educación universitaria. Los análisis y propuestas sobre los modelos de enseñanza y aprendizaje están

directamente vinculados a la corrección de los puntos débiles y a la superación de los déficits existentes en las relaciones entre la Universidad y la sociedad, en la atención satisfactoria de las demandas formativas, la participación en proyectos de investigación con impacto socioeconómico, en la contribución al progreso y desarrollo tecnológico a la vez que a la cohesión social y la convivencia (Michavila, 2002). Esta preocupación por el modelo educativo en la formación superior conecta de alguna forma con la apreciación de diversos autores sobre la imposibilidad de separar la discusión en relación con el aprendizaje en la educación superior de la finalidad de las universidades. El aprendizaje se sitúa en la cima de los fines de las universidades (Barnett, 1992, Harvey y Knight, 1996, Dearing, 1997) y, más concretamente, la primera finalidad de las universidades es centrar su atención en el proceso transformador del aprendizaje y estimular condiciones de aprendizaje transformadoras para alcanzar el objetivo más significativo: producir aprendices reflexivos críticos, capaces de afrontar un mundo en rápido cambio. Esta idea de aprendizaje crítico transformador, según la cual la educación superior o universitaria es algo más que el desarrollo del dominio de una materia, tiene que ver con los cambios en los conocimientos y las capacidades de los alumnos, percibidos como personas que pueden producir nuevos saberes, transformar su capacidad conceptual y su autoconciencia (Harvey y Knight, 1996, Brockbank y McGill, 2002).

En la misma dirección se pronuncian Monereo y Pozo (2003: 17) al afirmar que la educación universitaria debe formar a los estudiantes para la autonomía “si se pretende que, como futuros profesionales de la producción, distribución y gestión del conocimiento, los alumnos tengan criterios propios para decidir la validez de un saber teórico o práctico en una situación dada”. Así mismo, en el paradigma de la sociedad del conocimiento no hay lugar para la concepción del saber como algo acabado, cerrado o encapsulado, sino que es necesario asumir el carácter social y constructivo del conocimiento, adoptando pues una construcción más flexible y fiable. En el contexto de reforma e innovación universitaria propia de las últimas décadas en Europa y en España, los debates sobre los cambios se circunscriben a temas estructurales como la creación de nuevas titulaciones o la supresión de algunas existentes, las propuestas de nuevos itinerarios curriculares o asignaturas en detrimento de otras o también quién y hasta dónde decide estas cuestiones. El foco históricamente se ha instalado en qué se enseña, siendo subsidiarios de éste otros aspectos del proceso vinculados a las metodologías docentes y a los factores que influyen en el aprendizaje. Algunos informes aparecidos a finales del siglo pasado como el *Informe Delors* (1996) o el *Informe Bricall* (2000) situaron en el centro del debate universitario la necesidad de “aprender a aprender”, también en la universidad. La discusión planteada por Corominas y Sacristán (2011) sobre la disyuntiva entre enseñar contenidos o enseñar a aprender con la que se ha iniciado este apartado es, de acuerdo con Monereo *et al.* (1999), un falso dilema a la luz de las numerosas investigaciones realizadas sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En este sentido, se puede afirmar con total contundencia que el conocimiento de procedimientos (cómo proceder) y de estrategias (cuándo y por qué proceder) debe

construirse basándose en los contenidos propios de cada disciplina. En este sentido, “todo profesor universitario es, o debería ser, además de especialista en los contenidos de su materia, especialista en la mejor forma de aprender –y seguir aprendiendo en el futuro– esta materia.” (Monereo y Pozo, 2003: 24).

Simultáneamente a los debates abiertos en el entorno institucional y disciplinar mencionados, el proceso de convergencia europea para la construcción del EEES y los acuerdos recogidos en la Declaración de Bolonia desarrollados durante la primera década del siglo XXI que se analizarán en apartados posteriores han impulsado un cambio educativo que engloba concepciones, procedimientos y actitudes en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este cambio implica, por una parte, evolucionar desde una enseñanza basada en el conocimiento del profesor (modelo transmisión-recepción) hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Por otra, como consecuencia de esta transición, la relación entre el profesor y el estudiante y entre los estudiantes entre sí es la base del cambio en el marco de una actividad conjunta y compartida, en la que la enseñanza y el aprendizaje son procesos inseparables.

De acuerdo con Pérez Cabaní (2007) se pueden hacer las siguientes consideraciones en relación con los cambios apuntados:

- Enseñar a aprender consiste en ofrecer la guía más ajustada en cada momento para facilitar el progreso hacia la autonomía del aprendiz.
- Aprender a aprender, es decir, saber qué, cómo, cuándo y por qué tomar una opción en una situación determinada, es una condición indispensable para la autonomía de los estudiantes.
- Para aprender a aprender hay que seguir un proceso sistemático y gradual de cesión de la responsabilidad, inicialmente del profesor, al alumno.
- Las estrategias de aprendizaje son recursos que el estudiante necesita para seleccionar, organizar y comunicar los contenidos curriculares de manera adecuada.
- Aprender a aprender no constituye un objetivo en sí mismo sino un medio para ser más autónomos y conseguir un aprendizaje de mayor calidad.

La Declaración de Bolonia (1999) es el punto de partida de un cambio sustancial en el sistema universitario europeo, no solo en la estructura de los estudios, la mejora de la comprensibilidad y la comparabilidad que pretende la construcción de un EEES en el que la movilidad y el intercambio se produzcan sin dificultades, sino también en la concepción de la educación superior y su razón de ser. Supone el paso de una idea de la educación centrada en la enseñanza, que enfatiza las condiciones del profesorado, la adquisición y transmisión de conocimientos, a una educación centrada en el aprendizaje, en el estudiante y su capacidad de aprender. En este sentido, la educación superior se encuentra en un momento histórico para mejorar no solo los itinerarios curriculares o planes de estudio sino también las metodologías docentes.

Cabe destacar así mismo que la generalización en el acceso a la educación superior y las nuevas demandas del mercado laboral y profesional exigen un modelo pedagógico que dé respuesta a las necesidades de formación de una población cada vez más diversa y compleja, que sea capaz de formar personas y profesionales en un conjunto más amplio de competencias, que incluyen los conocimientos pero también las aptitudes y actitudes (*Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya*, 2008). Con los nuevos requerimientos laborales y profesionales pero también en un contexto social que reclama nuevas habilidades individuales y sociales, la capacidad de liderazgo, la gestión de equipos y proyectos, la comunicación oral y escrita, la capacidad de síntesis y análisis o el dominio de las nuevas tecnologías se han convertido en aptitudes muy importantes y apreciadas.

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes que necesita una persona para desempeñar adecuadamente una responsabilidad laboral o profesional configuran las competencias. Se considera que una persona tiene unas determinadas competencias si dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes que se necesitan para desempeñar determinada tarea, si es capaz de resolver tareas de forma independiente, autónoma y flexible, si tiene voluntad y capacidad para desarrollar su tarea en la estructura organizativa en la que está inmersa (Bunk, 1994). El paradigma de las competencias, como afirma J.G. Mora (2011), se ha convertido en el nuevo paradigma del aprendizaje. Pero no es tan nuevo puesto que ya en el siglo XIX el pedagogo suizo Pestalozzi afirmaba que en la escuela se debían transmitir conocimientos (educar la cabeza), enseñar a hacer cosas (educar las manos) y formar los comportamientos (educar el corazón). Es decir, conocimientos, destrezas y actitudes debían ser los tres ejes esenciales del sistema educativo. De acuerdo con estos autores las competencias pueden agruparse en cuatro categorías:

| COMPETENCIAS ESPECIALIZADAS | COMPETENCIAS METODOLÓGICAS | COMPETENCIAS SOCIALES | COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS |
|---|--|--|---|
| Conocimientos Destrezas Habilidades | Flexibilidad | Sociabilidad Modos de conducta | Participación |
| <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinarios • Específicos • Extendidos vertical y horizontalmente | <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de trabajo variables • Pensamiento independiente • Adaptabilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Voluntad flexibilidad adaptabilidad • Actitud positiva hacia el trabajo • Voluntad de ayudar, espíritu de equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad coordinadora • Organizativa • De persuasión • De toma de decisiones • De asumir responsabilidades • De liderazgo |

Figura 1. Categorías de competencia de Bunk (1994), adaptado por Mora, J.G. (2011)

La globalización, la sociedad del conocimiento, las nuevas demandas sociales y económicas exigen a las universidades dar respuesta con rapidez y de forma adecuada a los cambios del contexto, empezando por los cambios en el modelo educativo. El nuevo modelo de aprendizaje por competencias exige, por una parte, identificar las competencias clave que son las más relevantes para el éxito personal y

profesional de los graduados y, por otra, definir de qué forma desarrollar y promover las adquisición de dichas competencias y con qué medios en el sistema educativo. En consecuencia, la cuestión es cómo modificar los métodos de enseñanza para conseguir estos objetivos. En este sentido el proceso de Bolonia para la construcción del EEES plantea cambios que afectan no solo a la estructura sino también al contenido de los currículos y a las metodologías docentes enfatizando algunas cuestiones:

- mayor importancia del aprendizaje y menor de la enseñanza
- más atención al estudiante y una formación menos centrada en el profesor
- formación más centrada en las exigencias de la sociedad y menos en la capacidad de oferta de las universidades
- más atención al desarrollo de destrezas y habilidades y menos a la mera adquisición de conocimientos
- itinerarios curriculares concebidos en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida en lugar del enciclopedismo inicial con escasas probabilidades de formación posterior.

Así pues y en coherencia con lo expuesto hasta ahora, para este nuevo modelo educativo los retos principales son:

- La transición desde un sistema pedagógico centrado en la enseñanza que pivota sobre el profesorado hacia un nuevo modelo orientado al aprendizaje en el que el estudiante es el eje y el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La atención de los procesos formativos se sitúa en los aprendizajes del estudiante, concretamente en los resultados del aprendizaje expresados en términos de competencias.
- La adquisición de competencias y habilidades, transversales y específicas, requeridas por los empleadores, instituciones, mercado de trabajo y sectores productivos, con el objetivo de favorecer la empleabilidad de los estudiantes.
- La formación básica que ha de proporcionar a los estudiantes los instrumentos necesarios para afrontar el aprendizaje continuado a lo largo de su vida personal y profesional.
- La inserción laboral y profesional evitando el retraso excesivo en la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, para lo que hay que prestar especial atención no solo a la empleabilidad sino también a las facilidades de acceso al empleo de los titulados.

Se trata de cambiar de perspectiva, de reordenar los instrumentos de acceso al conocimiento, de posibilitar este acceso de acuerdo con las coordenadas de la sociedad del conocimiento, en la que cada veinte años se duplica el conocimiento y en la que es evidente que no todos los saberes conocidos son inmediatamente

asequibles. El nuevo paradigma de la sociedad y economía del conocimiento requiere también la capacidad de aprender a emprender, como una actitud individual con resultados transformadores para una sociedad abierta, basada en la flexibilidad, la libertad y la confianza. La innovación como cultura, también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe ser desarrollada desde las etapas de formación más temprana, compartida por toda la sociedad, incluido el tejido empresarial, incorporando buenas prácticas para fomentar la cultura del riesgo, la tolerancia al fracaso y la adecuada administración del éxito (Palma, 2011).

En la actualidad son múltiples las instituciones universitarias en todo el mundo que promueven grupos de trabajo o proyectos para impulsar profundas transformaciones en la actividad docente y construir sus modelos educativos. Entre los muchos desarrollados en los últimos años destacan la *Carl Weiman Science Education Initiative* (CWSEI) de la Universidad de British Columbia en Canadá, el documento *MIT Task Force on Student Life and Learning* del Massachusetts Institute of Technology (MIT), el modelo educativo del Instituto Tecnológico de Monterrey, el de la Universidad de Twente en Holanda, el de Aalborg en Dinamarca, el de la Universidad de Alcalá o el más reciente de la Universidad Politécnica de Madrid, aprobado en 2010 (Uceda, 2011). También, otros proyectos impulsados en el marco de algunos programas europeos, como el proyecto *Tempus Competence. Matching competences in higher education and economy: from competence catalogue to strategy and curriculum development*, coordinado por la Universitat de Girona (Pérez Cabaní y Juandó Bosch) con la participación de FH Joanneum-University of Applied Sciences (Austria), Catholic University College Ghent (Bélgica), Universidad de Zenica (Bosnia), Ss. Cyril and Methodius University of Skopje (Macedonia), University of Montenegro, University of Novi Sad (Serbia) y World University Service Austrian Committee (WUS Austria), tienen como objetivo principal la planificación y gestión de la docencia así como la evaluación de los resultados de aprendizaje en términos de competencias.

En este sentido, los proyectos que llevan a cabo las universidades con vocación de mejora y búsqueda de la calidad constituyen la verdadera intrahistoria de una profunda transformación universitaria que tiene más que ver con que se implante o no un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante, que no orille las metodologías tradicionales sino que las mejore, que refuerce la educación práctica y la aplicación de los conocimientos adquiridos, que con las reformas estructurales y administrativas que demasiado a menudo acaparan todo el protagonismo. Se trata de una transformación en la que la renovación de las metodologías docentes requiere nuevas fórmulas para la coordinación y renovación de los sistemas de evaluación, el trabajo en grupo y por proyectos, así como la implicación y el desempeño de un papel capital por parte de los profesores en el paradigma educativo emergente. En definitiva, el modelo educativo de una universidad que aspire a la excelencia necesita estudiantes activos y profesores comprometidos (Michavila, 2011 a, 2011 b).

3. Políticas de educación universitaria en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su relación con las estrategias de la década 2000-2010

La acción de la UE en materia educativa ha evolucionado de forma considerable desde los tratados fundacionales a mediados del siglo XX hasta la actualidad, en un proceso de consolidación de espacio común. A lo largo de la historia del proyecto de construcción europea se observan momentos y situaciones distintas en relación con las acciones de la Unión Europea en materia de educación, tanto en políticas educativas generales como en educación superior y universitaria. Se podría decir con certeza que no han existido políticas educativas comunes, afirmación que podría ser considerada formalmente cierta ya que la educación no es una política comunitaria. De la misma forma y a través del análisis histórico, se puede considerar que el interés por el tema educativo ha tardado mucho en hacerse patente y que, en cualquier caso, no formaba parte de las prioridades de la UE, centradas históricamente en aspectos económicos, dejando el desarrollo del sistema educativo en manos de los Estados miembros (Pérez Triguero, M. 2000). En términos formales, el papel de las instituciones europeas en materia educativa se circunscribe al apoyo, la consulta y coordinación, sin competencias directas ni capacidad legislativa, aunque el reconocimiento de la educación como derecho primario en el Tratado de Maastricht, como se verá, abrió nuevos horizontes sin dejar de mantener el escrupuloso respeto al principio de subsidiariedad y responsabilidad exclusiva de los Estados miembros. La política educativa no es ni una competencia exclusiva de la UE ni una competencia compartida, por lo tanto las instituciones europeas no disponen de capacidad legislativa en materia de educación, no pueden proceder mediante directivas en este dominio sino solo a través de recomendaciones y medidas de apoyo²². Un análisis detallado de la *Versión consolidada del Tratado de funcionamiento de la Unión* muestra la incorporación en el título XII de las competencias en materia de “Educación, Formación Profesional, Juventud y Deporte”, reconocidas previamente como de apoyo, coordinación y complementarias a las acciones de los Estados miembros en el artículo 6 del mismo tratado²³. Por otra parte, las menciones a las universidades en el texto se encuentran en el título XIX relativo a “Investigación y desarrollo tecnológico y espacio”. No hay en el tratado ninguna mención a la educación superior.

En cualquier caso, la presencia, el interés y el protagonismo de los temas vinculados con la educación, la formación y el conocimiento no ha hecho más que aumentar durante los últimos años en los entornos europeos, especialmente después del

²² Artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht (1992), 149 y 150 del Tratado de Ámsterdam (1997) y del Tratado de Lisboa (2007).

²³ Versión consolidada del Tratado de funcionamiento de la Unión Europea, *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 83/50 de 30 de marzo de 2010, pp. 0001-0388.

Consejo de Lisboa en 2000, en la mayoría de acciones y documentos de la UE, acorde con la formulación de grandes líneas estratégicas para afrontar momentos de crisis y/o horizontes a medio y largo plazo, en el marco de la sociedad del conocimiento.

Como se ha expuesto en el apartado 3.1, el documento de marzo 2001 de la Comisión Europea *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente sostenible e integrador* insta a los Estados miembros a garantizar la inversión en educación a todos los niveles, priorizar los gastos en conocimiento, reforzar la cooperación entre universidad, investigación y empresa, mejorar los resultados educativos, reducir el abandono escolar, favorecer la mayor cualificación y mejor empleabilidad con el objetivo de garantizar el acceso y las oportunidades para todos, en definitiva la cohesión social y territorial. Para la educación superior el objetivo concreto es llegar al 40% de población entre 30 y 34 años con estudios superiores. Este documento, heredero de la estrategia de Lisboa, refleja las prioridades del proyecto europeo dos años después del inicio en 2008 de la gran crisis económica, financiera y social, extendida a nivel internacional, que perdura cuatro años después y que pone a prueba día a día la solidez de la UE y su capacidad, no solo para superar la crisis, sino también para preservar su propia existencia y funcionamiento²⁴.

*El Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030*²⁵, en el marco general de refuerzo de las estructuras e instituciones europeas y de recuperación de liderazgos claros y resueltos, presta especial atención al “crecimiento mediante el conocimiento”, propone corregir el desequilibrio entre la oferta y la demanda de conocimientos y preparar a las personas para las transiciones laborales y para el uso de las nuevas tecnologías y capacidades. En el apartado dedicado al “crecimiento mediante el conocimiento: capacitar a las personas”, apuesta por un mejor aprovechamiento del talento humano y afirma que la UE debe crear excelencia en todas las etapas educativas si quiere hacer realidad la sociedad del conocimiento. Sobre la enseñanza universitaria, insta a la UE a crear una red de centros de máximo nivel, competitivos en el contexto mundial, compatible con el fomento de un mayor acceso a la enseñanza universitaria y la mejora del nivel educativo medio de la población en general. “La excelencia requiere masa crítica y competencia, en la práctica, un 'espacio común' para los estudiantes, las universidades y la investigación universitaria” (2010: 21). Mención especial merece en este documento el programa Erasmus para el que propone un mayor aprovechamiento

²⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

²⁵ *Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades*, de mayo de 2010, es un informe encargado por el Consejo Europeo en 2007, a un grupo de reflexión formado por doce expertos de nacionalidades y procedencias diversas, presidido por el ex presidente del Gobierno español Felipe González, con el objetivo de identificar los principales desafíos a los que habrá de enfrentarse la UE en los próximos veinte años y analizar las respuestas más adecuadas a los mismos. <http://www.european-council.europa.eu/home-page/highlights/project-europe-2030?lang=es>

y más medidas para incrementar la movilidad estudiantil y las titulaciones compartidas. Establece como prioridades la mejora de las capacidades para un mejor ajuste a las transiciones y demandas laborales, la flexibilidad y el aprendizaje permanente.

Más allá del protagonismo y la importancia que los documentos, cumbres e iniciativas europeas de la última década otorgan a la educación, la formación y el conocimiento, la educación sigue siendo considerada como una responsabilidad nacional, exclusiva de los Estados miembros, incluso protegida en los propios tratados y documentos europeos de cualquier intento de armonización, dejando un margen de actuación muy reducido para las instituciones y poderes europeos (Haug, 2008, 2010), limitando las actuaciones propuestas y emprendidas al ámbito de la cooperación y la convención. Desde el Tratado de Roma que prohibía explícitamente en su artículo 127 cualquier intento de armonizar sistemas y políticas nacionales, el número de iniciativas europeas en el ámbito educativo no ha hecho más que crecer a lo largo de los años, sobre la base de nuevas fórmulas de cooperación aunque sin cambiar el marco jurídico (Haug, 2008). Esto llevó a muchos autores a sostener que no existe política educativa comunitaria, que fue muy tardía la aparición de las primeras acciones cooperativas en educación o a definirla como la “aparente” ausencia de acciones educativas en los primeros años de la UE, aunque el propio calificativo de “aparente” lleva a reconocer antecedentes considerados fundamentales para los desarrollos posteriores (Valle, J.M. 2006 b).

En una primera etapa, tras la firma del Tratado de Roma en 1957, predominaron las reticencias de los Estados miembros a permitir que la Comunidad dictara normas en materia educativa por razones vinculadas a cuestiones identitarias, culturales, lingüísticas o históricas. Sin embargo, se produjeron algunos avances con la creación en 1975 del *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*, cuyos objetivos se fundamentaron en la necesidad de afrontar la crisis del petróleo y la reconversión industrial de los setenta mediante la política común de formación profesional. Sus acciones se centraron especialmente en la homogeneización de los niveles de formación, el reconocimiento recíproco de títulos y la movilidad laboral. Las medidas que se adoptaron tuvieron más relación con el ámbito económico y laboral que el educativo, pero apoyaron la creación de infraestructuras institucionales, normativas y especialmente facilitadoras de importantes procesos de debate y reflexión para posteriores desarrollos. En esta primera etapa, destaca también la creación del *Centro Europeo de Desarrollo de la Educación* en 1971 y el *Informe Janne* de 1973, que impulsaron dos objetivos permanentes hasta hoy: el aprendizaje de idiomas y la dimensión europea de la educación, compatibles con las alusiones constantes a evitar la homogenización de estructuras y contenidos de los sistemas educativos, tema especialmente polémico en el desarrollo del proceso de Bolonia, como se verá más adelante. El primer *Programa de Acción en Materia Educativa* se aprobó en 1976, estructurado en seis grandes áreas de actuación, una de ellas referida a la educación superior. Para ésta, se proponía intensificar la cooperación entre instituciones, la movilidad de profesores,

investigadores y estudiantes, los intercambios y el reconocimiento de titulaciones. Este mismo año se creó el *Instituto Universitario Europeo de Florencia*, que ya recogía el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM), en su artículo 9, apartado 2, para el fomento de la investigación en energía nuclear, aunque rápidamente ampliaría su campo de acción, convirtiéndose en una institución universitaria europeísta de alto nivel. Hasta la firma del Tratado de Maastricht en 1992, todas las acciones de la CEE en materia educativa siguieron marcadas por el principio de subsidiariedad y la renuncia a la homogeneización, pero surgieron algunas iniciativas fundamentales para el desarrollo posterior del EEES y el proceso de Bolonia. Destacan especialmente, en relación con la educación superior, por el papel que tendrían años más tarde en el proceso de Bolonia y la construcción del EEES: Eurydice, NARIC y Erasmus.

La *Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (Eurydice)* es una base de datos sobre política educativa que entró en funcionamiento en 1980, estructurada en red a partir de unidades nacionales, que ha crecido e incrementado sus funciones a lo largo de los años, desempeñando tareas de información y evaluación para todas las iniciativas que en materia de política educativa desarrollan las instituciones europeas en conexión con diversos organismos internacionales (OCDE, UNESCO, Consejo de Europa, Banco Mundial), también en el proceso de Bolonia.

La *Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico- Network of National Academic Recognition Information Centres (NARIC)* realiza actividades de asistencia e información desde 1984, en función de los objetivos planteados de origen para el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y certificados, con finalidades de regulación en el ámbito profesional. En formación profesional y educación superior (universitaria y no universitaria), las instituciones europeas han dictado normas de diferente rango para el reconocimiento de títulos y hacer así efectiva la movilidad laboral y profesional. En 1988 se dictó la *Directiva del Consejo, de 21 de diciembre de 1988, relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años* y la *Recomendación, de 21 de diciembre de 1988, relativa a los nacionales de los Estados miembros en posesión de un título expedido en un país tercero*, para acceder al ejercicio de profesiones reguladas. De estas disposiciones surgirían directivas europeas relativas a familias profesionales como la sanidad o la arquitectura que condicionarían la reforma de las titulaciones en el marco del proceso de Bolonia.

Son múltiples las iniciativas que durante la década de los ochenta impulsó la CEE a través del Consejo, especialmente en formación profesional y en temas de juventud, transición a la vida activa y laboral, enseñanza de lenguas, etc. a través de programas

sectoriales²⁶. Pero el programa más vinculado con el objeto de estudio de este trabajo es sin duda el programa Erasmus, surgido, como otras iniciativas, del impacto del *Acta Única Europea* de 1986 que fijaba para 1993 la implantación efectiva del mercado único y la libertad de movilidad de personas, bienes y servicios. En este sentido, aunque la educación y la formación seguían en el ámbito competencial de los Estados, iban cobrando protagonismo en el proyecto de construcción de la Europa de los ciudadanos, más allá de la Europa económica.

El programa Erasmus “no es solo la acción más representativa de la Unión Europea en el nivel de Educación Superior, sino que es uno de los programas más destacados dentro de su política educativa global” (Valle, J.M., 2006: 295). Se adoptó en 1987 con el objetivo de fomentar la movilidad de los estudiantes y así “disponer de un gran número de graduados que tengan experiencia directa de los estudios y modo de vida de otro estado miembro” a la vez que sea posible explotar “más eficazmente el potencial intelectual de cada una de las universidades de la Comunidad mediante la creación de una red que permitiera aumentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios”²⁷. Posteriormente, Erasmus ampliaría su ámbito de acción más allá de las fronteras de la UE con programas como Tempus y Erasmus Mundus y se integraría dentro del programa Sócrates, junto a NARIC y Eurydice, en una etapa ya de mayor consolidación tanto del proyecto europeo como de la política educativa europea, organizada alrededor de los programas integrados, a partir de 1992 con el Tratado de Maastricht.

En la segunda etapa, el Tratado de Maastricht (1992) constituyó el impulso definitivo para la política educativa de la Unión Europea puesto que la educación pasó a formar parte del Derecho primario de la UE incorporando artículos específicos dedicados a Educación, Formación Profesional y Cultura (artículos 126, 127 y 128). Esto representa, por una parte, que la educación adquiere entidad propia más allá de su vinculación a los aspectos económicos, productivos y laborales para potenciar los elementos relacionados con el desarrollo de la ciudadanía europea, con la dimensión social y cultural del proyecto europeo. Por otra, aunque de forma tímida, se produce cierta cesión de soberanía por parte de los Estados al permitir que el Consejo y el Parlamento Europeo puedan dictar disposiciones relativas a educación que deberán ser asumidas por todos los Estados miembros (Valle, J.M. 2006 b). Además de caracterizarse esta década por la integración de los programas sectoriales de enseñanza y formación en tres grandes programas globales, Sócrates, Leonardo y Juventud, mención especial merecen los documentos estratégicos de fin de siglo orientados a los retos del nuevo milenio y especialmente al nuevo paradigma de la

²⁶ La obra de Javier M. Valle (2006), fruto de su tesis doctoral, *La Unión Europea y su política educativa*, publicada en dos tomos por el Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa, ofrece, especialmente en el Tomo II, información detallada y exhaustiva acerca de la evolución de las políticas educativas en la UE.

²⁷ Considerandos 11 y 13 de la Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS).

sociedad de la información y del conocimiento al que se ha hecho referencia en el apartado 3.1. Destacan las temáticas relacionadas con la ciudadanía europea, la dimensión europea de la educación, el papel de las nuevas tecnologías, la globalización e internacionalización, la formación a lo largo de la vida y el aprendizaje permanente. Como documento, el más relevante es la Comunicación de la Comisión de 12 de noviembre de 1997, *Hacia la Europa del conocimiento*, que coincidió con la firma del Tratado de Ámsterdam pocos días antes, el 2 de octubre de 1997, y que representó también un nuevo estímulo para la política educativa europea. Cabe destacar también, especialmente por su influencia e incorporación de hecho al propio proceso de Bolonia, el *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea*, suscrito en Lisboa el 11 de abril de 1997, a iniciativa del Consejo de Europa y la UNESCO, firmado por todos los miembros del Consejo de Europa, excepto Grecia, Mónaco y San Marino, y por otros países no miembros del Consejo de Europa como Australia, Canadá o Estados Unidos. El convenio establecía el reconocimiento equitativo, objetivo y razonado de las titulaciones universitarias y los períodos de estudios, en el marco de la consideración del derecho a la educación, la necesidad de facilitar el acceso a la educación superior por su función en el desarrollo socioeconómico, la promoción de la paz y la convivencia respetando y valorando la diversidad de los sistemas educativos y la autonomía de los centros²⁸

En el año 2000, la Agenda de Lisboa, con la más que conocida afirmación sobre la estrategia europea global para 2010 de “llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y una gran cohesión social”²⁹ marcó una nueva etapa, sin duda el “último gran paso adelante, hasta ahora” (Haug, 2008: 288).

A lo largo de la última década del siglo XX son múltiples los estudios e informes elaborados por las instituciones europeas en relación con la educación y formación en el marco de la sociedad del conocimiento, su papel en el proyecto europeo, los retos que deberán afrontar los sistemas educativos europeos con el cambio de milenio en cuestiones tan diversas como el uso de las nuevas tecnologías, el riesgo de exclusión social y la garantía del principio de igualdad de oportunidades, la competitividad en relación con otras regiones del mundo, la incorporación de nuevos países, los cambios

²⁸ El convenio estipula que las titulaciones universitarias y el tiempo de estudio debe reconocerse a no ser que la institución encargada del reconocimiento pueda probar que existen *diferencias sustanciales*. Los estudiantes y graduados tienen derecho a procedimientos justos, de acuerdo con el convenio, llamado también “Convenio de Lisboa” por la ciudad donde fue firmado en 1997. Aunque la entrada en vigor prevista fue el 1 de febrero de 1999, se aplazó en diversos países hasta la ratificación del convenio. En España no entró en vigor hasta diciembre de 2009.

²⁹ Apartado 5 de las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000.

demográficos y la inmigración, entre otros. Al inicio de este apartado se han citado los documentos *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente sostenible e integrador* y *Proyecto Europa 2030: retos y oportunidades*, muy recientes y de carácter estratégico general, a partir de los que se puede comprender la situación y los retos de la Europa del siglo XXI. Pero es necesario destacar las principales acciones que en materia de educación superior ha impulsado la UE a través de la Comisión, el Consejo y el Parlamento a lo largo de la primera década del segundo milenio.

Más allá de la cumbre de Lisboa en marzo de 2000, el punto de partida de la década para el ámbito educativo lo estableció el Consejo Europeo de Barcelona 2002, como continuación y desarrollo de las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa, con el *Programa de trabajo sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*³⁰ estableciendo un conjunto de objetivos educativos comunes y una metodología precisa. Ambos criterios marcarán los trabajos posteriores, también el proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Posteriormente, en 2004 la Comisión Europea desarrolló ampliamente estos acuerdos en su informe *Educación y Formación 2010*³¹, en el que fijó entre otros los objetivos específicos para la educación superior en relación con la calidad, compatibilidad y capacidad de atracción del sistema de educación superior europeo. Por otra parte, las comunicaciones de la CE al Consejo Europeo, al Consejo de Ministros de Educación y al Parlamento Europeo entre 2000 y 2010 se convirtieron en instrumentos indispensables para fomentar la participación de las universidades en la estrategia de Lisboa y para reconocer y potenciar su papel en la consecución de los objetivos de la misma. Las comunicaciones e informes a destacar en materia universitaria y de educación superior a lo largo de la década que han actuado en paralelo al proceso de Bolonia para la construcción del EEES son:

- "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa", Comunicación de la Comisión, en 2002 COM (2002)779, del 10 de enero de 2003.
- "El papel de las universidades en la Europa del conocimiento", Comunicación de la Comisión, en 2003 COM (2003)58 final, del 5 de febrero de 2003.

³⁰ Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 142, de 14 de junio de 2002 en el que se publica el informe conjunto de la Comisión y del Consejo en el que solicitan que se reconozca explícitamente el Espacio de Educación y Formación como uno de los ámbitos prioritarios clave de la estrategia de Lisboa y fija los objetivos estratégicos para 2010 en estos ámbitos. Establecen como método de trabajo el "Método Abierto de Coordinación", de conformidad con los artículos 149 y 150 del Tratado, que se basa en "la determinación de las preocupaciones y los objetivos comunes, en la divulgación de las prácticas correctas y en la medida de los progresos, tomada mediante instrumentos acordados, comparando los éxitos obtenidos tanto en los países europeos como en el resto del mundo".

³¹ Comisión Europea (2008): *Education and Training 2010*, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/>

- “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa”, Comunicación de la Comisión, en 2005, COM, (2005) 152 final, de 20 de abril de 2005.
- “Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación”, Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, en 2006 COM (2006) 208 del 10 de mayo de 2006.³²
- *From Bergen to London: The contribution of the European Commission to the Bologna Process* en 2007, Informe de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.³³
- “Una nueva asociación para la modernización de las universidades: el Foro de la UE para el diálogo entre las universidades y las empresas”, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, en 2009, COM (2009) 158 final, del 2 de abril de 2009.
- “Apoyar el crecimiento y el empleo- una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa”, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, en 2011, COM (2011) 567 final, de 20 de septiembre de 2011.

En este sentido, los elementos centrales para el ámbito educativo en general de garantía de calidad, movilidad, internacionalización o aprendizaje a lo largo de la vida forman parte de los contenidos principales de estos y otros documentos sobre educación superior elaborados entre 2000 y 2010. En particular para la educación superior todas las comunicaciones de la Comisión Europea sobre la Europa del conocimiento a partir de 2000 insisten en la importancia de que las universidades cumplan con las reformas estructurales y apliquen las medidas acordadas en la agenda de Bolonia (calificaciones, estructura de los estudios, comparabilidad, flexibilidad, garantía de calidad, reconocimiento de titulaciones, etc.) para la construcción del EEES. Pero todos los comunicados citados, así como otros muchos documentos elaborados en el entorno de las instituciones europeas, subrayan especialmente las líneas de modernización de las universidades e instituciones de educación superior alrededor de tres grandes ejes coincidentes con las tres misiones

³² "Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation" COM(2006)208 final, of 10.5.2006 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf

³³ ec.europa.eu/education/policies/.../report06.pdf

de la universidad: docencia, investigación/innovación y gestión estratégica. Es importante subrayar también el desarrollo de un proceso paralelo a la construcción del EEES con la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI), un proyecto político para un espacio europeo de I+D+I a partir del ya consolidado *Programa Marco de I+D+i* y el *European Research Council*, que desarrolla otra rama de la Agenda de Lisboa situando a las universidades en el núcleo esencial de la estrategia de Lisboa para el crecimiento económico y la creación de empleo, poniendo sus capacidades al servicio de la sociedad y propiciando una mayor imbricación con el sistema productivo (Gutierrez-Solana, Solar y Valle, 2011; Salaburu, Haug y Mora, 2011). Como se ha señalado anteriormente, en la *Versión consolidada del Tratado de funcionamiento de la Unión*, las universidades figuran en el título XIX relativo a “Investigación y desarrollo tecnológico y espacio”.

4. Las razones del proceso de Bolonia

En este apartado se expone, de forma muy sintética, el origen y evolución del proceso de Bolonia. No es fácil describir de forma clara dónde se encuentran las fuentes ya que son múltiples y producto de una larga evolución, estrechamente vinculada al proyecto europeo, en la que están implicados agentes de muy diversa índole (instituciones europeas, gobiernos, universidades e instituciones de educación superior, entre otras). Todo ello, en el marco de la evolución del proyecto de construcción europea, en toda su complejidad, especialmente en unos años, los últimos del siglo XX y los primeros del siglo XXI, en los que Europa se ha visto sometida a todo tipo de crisis y convulsiones. La caída del muro de Berlín, la ampliación a 27 países, las crisis económicas, la explosión de los fenómenos migratorios, la transición al paradigma de la sociedad de la información y el conocimiento, la globalización y emergencia de nuevas potencias económicas mundiales, el frustrado texto constitucional son algunas de las situaciones que han interpelado con dureza a Europa y condicionado su desarrollo en los últimos años.

Al dictamen orteguiano: “Europa no es el problema, es la solución” habría que añadir aquí que la evolución de Europa se ha caracterizado y, en cierta manera beneficiado, por los sobresaltos, la irregularidad en los avances y el papel de las crisis, como describe Michavila (2008:73)³⁴:

“... desde que se inició el maravilloso proyecto de edificar un espacio de convivencia en paz y con aspiraciones compartidas para los europeos, se ha hecho habitual que se den dos pasos adelante y uno hacia atrás de manera reiterada. Toca ahora el paso atrás. Para reanudar la marcha adelante, urge que se reequilibren las políticas económicas con las políticas sociales... En un nuevo europeísmo superador de la crisis actual, la economía y la educación constituirán dos argumentos tan fundamentales como complementarios... serán los dos pilares esenciales del europeísmo recuperado a medio o largo plazo”.

La relación entre educación y economía ha protagonizado algunas de las más importantes polémicas acerca de la implantación de las medidas del proceso de Bolonia para la construcción del EEES. Los movimientos *anti-Bolonia* se han hecho notar a lo largo del proceso con intensidades distintas según los países, pero casi siempre alrededor del argumento sobre la mercantilización de la educación superior, convirtiéndolo en “el mito de un proceso que se concibe como una especie de oscura conjura del capitalismo para apropiarse de forma definitiva de la universidad y obligarla a doblegarse a su servicio impulsando en exclusiva las titulaciones requeridas por los agentes económicos” (Salaburu, Haug, Mora, 2011: 143). Las resistencias se han

³⁴ En la obra *La Universidad, corazón de Europa* (2008), Francisco Michavila recoge artículos de prensa, ensayos y colaboraciones sobre política universitaria europea y española publicados entre 2004 y 2008. En un apartado agrupa once trabajos sobre universidades y Europa bajo el epígrafe “Los universitarios y la construcción de Europa”.

manifestado también por razones pedagógicas, de oposición a los cambios metodológicos cuestionando el modelo educativo, por la burocratización de los procesos de evaluación de la calidad, por la dudosa pertinencia del discurso técnico de las profesiones así como por la ausencia del discurso intelectual de los valores humanistas, criticando en general la falta de atención a los aspectos sociales (Carreras, Sevilla, Urbán, 2006; Cascante, 2009; Llovet, 2011; García, 2012). En esta línea, el debate sobre la inclusión de algunos aspectos vinculados a la educación superior como servicios mercantiles en los acuerdos del GATS/AGCS (Acuerdo General del Comercio de Servicios) en el seno de la OMC (Organización Mundial del Comercio) en la cumbre de Seattle de 1999 –prácticamente coincidiendo con la firma de la Declaración de Bolonia– disparó todas las alarmas y a pesar de que en 2003 la Unión Europea, con Romano Prodi al frente, consiguió excluir la enseñanza de la ronda de negociaciones, evitando cualquier cambio y manteniendo la legitimización de la educación como servicio público, el temor duró varios años y no se ha disipado totalmente (Haug, 2008). Aunque la sombra de dicha amenaza sigue alimentando en algunos entornos las posiciones contrarias al proceso de Bolonia por razones fundamentalmente ideológicas, las valoraciones críticas se han concentrado en el balance sobre el desarrollo de las medidas implantadas a lo largo de la década y sus condiciones de aplicación, especialmente por parte de las organizaciones estudiantiles (ESU, 2003, 2005, 2007, 2009, 2010)³⁵. En cualquier caso, el debate ha permitido a día de hoy compatibilizar de forma algo más natural, por una parte, la consideración de servicio público de la educación superior con la necesaria competitividad y, por otra, la formación cívica y humanística con la formación técnica y profesional.

La Agenda de Lisboa diseñada en el Consejo Europeo de 2000, desarrollada posteriormente en diversos tratados, documentos y cumbres como se ha expuesto en apartados anteriores, estableció los vínculos entre las prioridades económicas de la UE y un programa detallado para la consecución de objetivos en educación, formación y modernización de las instituciones educativas. En el documento de Lisboa 2000 por primera vez “se vinculaba la economía con el conocimiento, el crecimiento económico con la cohesión social, la formación y el avance científico” (Michavila, 2008: 73).

En realidad, los puntos de partida del proceso de Bolonia podemos agruparlos en torno a tres grandes ejes.

“El EEES son los programas de movilidad, la agenda de Lisboa y la agenda de Bolonia” afirma, a modo de síntesis, el experto internacional en educación superior Guy Haug (Comas Parra, M.A, 2011: 267). En la explicación sobre los orígenes y los

³⁵ Desde 2003 ESU elabora cada dos años el informe *Bologna with student eyes* como preparación para las cumbres ministeriales. En estos informes los Consejos Estatales de Estudiantes analizan la implementación que el proceso ha conseguido en cada período y se ponen de manifiesto las necesidades y demandas de los y las estudiantes. En 2010 ESU publicó el informe *Bologna at the Finish Line* en el que se realiza el balance de los diez años de proceso desde la perspectiva de los estudiantes. <http://creup-online.ning.com/page/informes-2>

motivos del proceso de Bolonia, se pone de relieve la incorporación por parte de la UE de la idea del EEES a la Agenda de Lisboa 2000 y el impulso a la modernización de las universidades europeas, en investigación, en formación y en aprendizaje a lo largo de la vida. De hecho, la Comisión Europea no participó directamente en la gestación de las declaraciones de *Sorbona 1998* y *Bolonia 1999*, que surgieron de reuniones intergubernamentales y con universidades. El proceso de Bolonia se presentó como un acuerdo político basado en la cooperación y el acuerdo entre Gobiernos, pero sin efectos jurídicos vinculantes sobre los Gobiernos (Haug, 2008). Por su parte, la UE sí asumió, simultáneamente y paralelamente, construir una estrategia para crear el EEES y en definitiva, como afirma Haug (2009, 2011): “Conseguir los objetivos de Bolonia es prerrequisito para la construcción del EEES”³⁶ (Haug en Comas Parra, M.A. 2011: 267). Pero las razones del proceso de Bolonia hay que buscarlas años antes de la firma de la propia Declaración en 1999, en fuentes y motivaciones diversas.

Existe amplio consenso en atribuir buena parte del origen del proceso de Bolonia al programa Erasmus que, como se ha descrito en el apartado anterior, se puso en marcha en 1987 para el intercambio, cooperación y movilidad de estudiantes entre universidades europeas. Desde muy pronto, el programa Erasmus pondría en evidencia algunas cuestiones fundamentales para la creación del EEES. De hecho, el propio programa Erasmus llevaba implícita la creación de un espacio común europeo de enseñanza superior. Por una parte, en el artículo 1.2 de la *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*, se especifica que el término “universidad” se utilizará de forma amplia poniendo las bases para la concepción integrada de instituciones de educación superior (IES), universitarias y no universitarias:

“En el contexto del programa Erasmus, el término universidad se utilizará para abarcar todos los tipos de centros de enseñanza y formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel. Cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros”³⁷.

Por otra parte, la preocupación por el reconocimiento de títulos y períodos de estudios, la necesidad de avanzar en el establecimiento de los créditos europeos, potenciar la red de información y la cooperación universitaria se hizo patente después de cuatro

³⁶ Entrevista a Guy Haug en M. A. Comas Parra (2011): *L’Espai Europeu d’Ensenyament Superior: origen, fonaments i construcció*, Tesis Doctoral, UIC, pp. 255-267, Dipòsit Legal: B-36371-2011, <http://www.tdx.cat/handle/10803/41404>.

³⁷ Consejo de la Unión Europea, Diario Oficial n° L 166 de 25/06/1987 p. 0020, 87/327/CEE: Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS).

años de funcionamiento del programa y así consta en las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo de 25 de noviembre de 1991, sobre cooperación para una mayor movilidad de los estudiantes de enseñanza superior*³⁸. Además, es conveniente recordar la batalla jurídica entre la CE y los Estados miembros sobre los criterios jurídicos para la financiación y desarrollo del mismo así como la inclusión de estas iniciativas en el marco de la “formación profesional” (Haug, 2008), estrechamente relacionada con los aspectos económicos y laborales de las políticas comunes.

En cualquier caso, Erasmus actuó como laboratorio de aprendizaje, de donde surge la necesidad de formar mejor, de colaborar para cambiar el sistema de cualificaciones, la metodología docente o la evaluación. “Sin Erasmus Bolonia no existiría” concluye Guy Haug (Comas Parra, M. A. 2011: 263). El sistema europeo era ilegible e incomprensible y era necesario compatibilizar y mejorar el reconocimiento de títulos, no solo dentro de la UE sino también hacia fuera, como puso también de manifiesto el Convenio de Lisboa en 1997. Así mismo a lo largo de los noventa se constató la pérdida de capacidad de atracción de las universidades europeas a favor de las universidades norteamericanas (Salaburu, 2006) y tanto en la declaración de Sorbona como en la de Bolonia se puso especial énfasis en la capacidad de atracción de las universidades europeas.

Por su parte, las universidades, en ningún caso ajenas a la evolución del proyecto europeo común, en la conmemoración del noveno centenario de la creación de la Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1988 suscribieron la *Magna Charta Universitatum*, en la que reafirmaron su papel como instituciones seculares, centros de cultura, conocimiento e investigación, a quienes corresponde la misión de generar y transmitir conocimientos a las futuras generaciones y a la sociedad en general y que contribuyen a la creación de riqueza y dinamismo económico, bajo los principios fundamentales de autonomía, libertad, indisociabilidad de la docencia y la investigación, así como del humanismo europeo y el saber universal³⁹. “La Europa del conocimiento no se hará sin las universidades. Ellas lo saben...” afirma Claude Allègre (2000), ministro de Educación, Investigación y Tecnología del Gobierno francés y uno de los principales impulsores de la Declaración de La Sorbona en 1998, suscrita por Francia, Alemania, Italia y Reino Unido⁴⁰.

Así pues, en el marco de grandes cambios con el nuevo milenio, de nuevas dinámicas a nivel mundial, de nuevos retos como ya se ha expuesto en el apartado 3.1 de este capítulo, confluyeron durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI las

³⁸ Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 91/C/321/03, C 321, de 12 de diciembre de 1991, pp. 2-3, edición española.

³⁹ <http://www.magna-charta.org/> Observatorio de Magna Charta Universitatum

⁴⁰ Claude Allègre escribe estas reflexiones y las que se citan en el párrafo siguiente en el prólogo de la obra *La Universidad española hacia Europa*, de F. Michavila y B. Calvo, Premio Alfonso Martín Escudero 1999.

voces en defensa de la modernización y relanzamiento de las universidades como instituciones centrales en el desarrollo económico, social y cultural, con las que reclamaban la ampliación y fortalecimiento de la causa europeísta. Después del establecimiento de la moneda única, la consolidación del Espacio Económico Europeo, la ampliación a veintisiete países y la frustración del proyecto de Constitución Europea de 2005, surgió la necesidad de impulsar la dimensión social, humanista, cultural y cívica de la UE.

A principios de 2000, Claude Allègre escribió: “Vamos a conocer un largo período durante el cual la construcción política y social de Europa se hará paso a paso. Es este período el que tenemos que aprovechar para edificar la Europa de la ciencia y de la educación” (Michavila, 2000: 11). Estas reflexiones fueron realizadas en el mismo año del Consejo Europeo de Lisboa, que estableció en el marco de la estrategia global para el decenio 2000-2010 las líneas de actuación para desarrollar la educación y formación de la sociedad del conocimiento, un año después de la Declaración de Bolonia y dos después de Sorbona, que según el propio Allègre, suscitaron grandes esperanzas y demostraron “hasta qué punto los medios políticos y universitarios eran conscientes de la necesidad de construir una Europa del conocimiento, fundada sobre el fortalecimiento de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas” (Michavila, 2000:11).

Más allá de la retórica sobre la necesidad de más europeísmo y la apuesta por la construcción de un espacio común para la educación superior que recogen todos los documentos, la declaración de La Sorbona es el primero que menciona de forma explícita el EEES y con ello se produjo cierta polémica. Es el primer documento “qui touche une vache sacrée européenne”, en palabras de Guy Haug (2011). Evidentemente, la “vaca sagrada” a la que se refiere la expresión es la libertad de cada país para fijar su sistema educativo, como puntualizan todos los tratados europeos. Fue precisamente el término “armonización”, que tanto se ha utilizado para describir el proceso de Bolonia y que sería inaceptable de acuerdo con los tratados europeos, el que generó más reticencias con la declaración de La Sorbona. Además, la limitación a cuatro países firmantes, coincidiendo con los considerados grandes países de la UE, suscitó algunos problemas de comunicación y algún que otro malentendido, que llegaron a poner en riesgo el proyecto en algún momento. La elaboración del primer informe *Trends I* (Haug y Kirstein, 1999) por encargo de la UE propuso un plan de acción y permitió reconducir el tema de cara a la firma en 1999 de la Declaración de Bolonia⁴¹. A pesar de su implicación desde el primer momento, la Comisión Europea no estuvo ni en la reunión de Sorbona ni en la de Bolonia. Se trataba de una iniciativa entre países, un proceso intergubernamental en el que las declaraciones son textos políticos que, con la participación de las universidades,

⁴¹ *Trends and issues in European Higher Education* fue elaborado por Guy Haug y Jette Kirstein para preparar la cumbre de Bolonia. A su vez, este informe inauguraría una serie de informes bianuales financiados por la CE, como instrumentos de información y análisis del proceso para las cumbres ministeriales.

buscan la convergencia, el reconocimiento de títulos y diplomas y facilitar la movilidad, en ningún caso la uniformidad, ni cambios obligados en los sistemas nacionales, aunque éstos se irían produciendo para disponer de los marcos legislativos y administrativos adecuados. En Praga 2001 se invitaría a la Comisión Europea, que como se ha dicho apoyó el proceso desde el inicio y financió los sucesivos informes *Trends*, así como otros instrumentos de apoyo y desarrollo como el proyecto Tuning.

La tensión que mantuvieron en las primeras etapas Gobiernos, instituciones europeas y universidades, en función de cierta competitividad para la definición y liderazgo del proceso, les permitió actuar como motores impulsores, aunque fuera a costa de cierta confusión hasta la cumbre de Bergen. Otro momento importante para el proceso fue la incorporación formal de las universidades a través de la *European University Association* (EUA), que se constituyó en la Conferencia de Salamanca 2001, previa a la cumbre de Praga, a partir de la fusión de la CRE y la federación de asociaciones nacionales de rectores. En 2003, se consolidó la incorporación de estudiantes a través de ESIB y las universidades e instituciones de educación superior (IES) a través de EUA y EURASHE. Entre otras cosas, se materializaron algunos cambios en la metodología de elaboración del informe *Trends III*, preparatorio de la cumbre de Berlín 2003, que pasó a ser responsabilidad de la EUA aunque siguió estando subvencionado por la CE⁴².

Entre las cumbres de Berlín 2003 y Bergen 2005 tuvo lugar la etapa más intensa y productiva del proceso, con el desarrollo de las líneas que estableció la Declaración de Bolonia y el informe *Trends I*. Coincidió también este período con la publicación de los principales documentos de la CE que se han descrito anteriormente (ver apartado 3.3).

A partir de Bergen 2005 se produjeron pocos cambios. En palabras de Guy Haug “no hay ideas nuevas”, y los países se dedicaron a “preservar leur bébé”, entendiendo como su criatura el propio proceso de Bolonia. Desde Londres 2007, la única concreción es la propuesta de incrementar la movilidad hasta el 20% de la población universitaria (Haug, 2011). Probablemente el eje de los avances se desplazó al ámbito propiamente universitario, con la implementación de las medidas, su seguimiento y con los trabajos previos a las cumbres bianuales que llevaron a cabo las universidades a través de la EUA y los estudiantes en ESU, ambos también en el BFUG. Las aportaciones de las reuniones preparatorias de las cumbres, Salamanca 2001, Graz 2003, Glasgow 2005, Lisboa 2007 y Praga 2009 de EUA o las de ESU-ESIB, de Göteborg 2001, Atenas 2003, Luxemburgo 2005, Berlín 2007 y Praga 2009 son consideradas de especial interés para los avances del proceso. Las reuniones de ministros recogen y analizan los trabajos realizados por los miembros del BFUG, conjuntamente y en cada institución (EUA, ESU, CE, Gobiernos), valoran los logros alcanzados y establecen las líneas y compromisos a seguir en los próximos dos años. Esta ha sido la dinámica durante la década y en el tramo final, especialmente desde

⁴² Reichert, S. y Tauch, C. (2003): *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*.

Londres 2007, las dificultades y limitaciones del propio proceso han obligado a reorientar algunas cuestiones, a intensificar el grado de compromiso para alcanzar objetivos incumplidos y a plantear un nuevo proceso más allá de 2010.

El comunicado de Lovaina 2009, como se verá en el apartado de análisis del contenido de los comunicados, tiene una clara intención de relanzamiento del proceso remarcando los principios básicos sobre el papel de la educación superior en el contexto europeo, especialmente en el marco de la crisis económica y financiera y el necesario reforzamiento del proyecto europeo. La proyección más allá de 2010 se formula también en términos de organización y seguimiento del proceso, reafirmando la continuidad de las estructuras de trabajo, especialmente el Grupo de Seguimiento (BFUG). En 2010, la Declaración de Budapest-Viena con un contenido claramente institucional y político reforzó la voluntad de continuidad y los elementos de carácter prospectivo, a partir de una revisión del proceso y del balance que ya desde 2008 venía realizándose desde diferentes instancias.

El hito de 2010, planteado al inicio del proceso como un punto de llegada, se convirtió en el punto de partida no solo de la consolidación de las medidas propuestas en la Declaración de Bolonia en 1999 y los sucesivos comunicados, sino también el punto de referencia para seguir construyendo el EEES y seguir trabajando para potenciar el papel de la educación superior. En torno a la fecha de 2010, en realidad ya dos años antes, se realizaron diversas evaluaciones del proceso. Destacan los documentos elaborados por la EUA, la OCDE, el quinto informe *Trends 2010* y el informe de la CE *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: Rapport sur la mise en oeuvre de Processus de Bologne*⁴³.

El documento publicado por la EUA en 2008 *EUA policy position: The future of the Bologna Process post 2010* reconoce que los logros del proceso de Bolonia han sido consolidados y su sostenibilidad asegurada a nivel nacional e institucional con un esquema europeo coherente. Afirma, sin embargo, que hay que ser conscientes del riesgo de que los cambios estructurales sean solo superficiales. Plantea cuatro grandes objetivos: reforzar el vínculo entre formación e investigación como característica principal de la educación superior europea; ampliar el acceso a la educación superior en el marco de la formación a lo largo de la vida; redefinir la relación entre responsabilidad pública y autonomía institucional y afrontar desafíos globales como la internacionalización y la movilidad. La EUA apuesta por intensificar las estructuras de diálogo, las políticas coordinadas y los objetivos comunes, así como mantener la estructura del BFUG: "the maintenance of the present BFUG structure is important to accompany the next, more qualitative phase of the reforms but also to ensure that the present reforms are implemented in a sustainable manner and do not

⁴³ El informe *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: Rapport sur la mise en oeuvre de Processus de Bologne* ha sido elaborado conjuntamente por Eurostat, Eurostudent y Eurydice, supervisado por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG).

‘run out of steam’” (EUA, 2008, p 3)⁴⁴. Posteriormente, en 2012 y con motivo de la preparación de la conferencia ministerial de Bolonia en Bucharest, la EUA reafirmaría estas propuestas en un documento más elaborado y detallado⁴⁵.

En el mismo entorno de la EUA, el informe *Trends 2010*⁴⁶, al que ya se ha hecho referencia anteriormente, pone de relieve las relaciones del proceso de Bolonia con la agenda política europea y las propias de cada Estado. Destaca la complejidad de esta yuxtaposición de cambios, que requieren cambios de actitud y en la escala de valores, necesariamente pilotados por liderazgos institucionales efectivos y que no siempre se han explicado correctamente. Así mismo, destaca que estos cambios necesitan tiempo y recursos, que más allá de los logros, las divergencias han sido considerables debido a la diversidad de contextos culturales e institucionales en los que deben implantarse las medidas acordadas. Se valora positivamente el grado de implementación de la nueva estructura de las carreras (95% en 2010) pero se observa que no ha habido grandes renovaciones en los planes de estudio. Sobre la empleabilidad de las nuevas titulaciones considera que no se dispone todavía de información suficiente de los nuevos egresados, aunque se observa cierta tendencia a seguir estudiando un máster después del grado. Sobre el cambio de paradigma hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, hay avances pero los recursos se consideran insuficientes. En cuanto a la implementación del sistema de créditos ECTS la valoración es crítica debido a que su uso para la transferencia es todavía muy limitado y el Suplemento Europeo al Título ha adquirido un carácter excesivamente administrativo, no contemplando suficientemente las competencias adquiridas y su relación con los marcos de cualificación. En este sentido, se valora positivamente el desarrollo de los marcos nacionales de cualificación pero sigue siendo deficitaria su comprensión y uso por parte de las instituciones educativas. Los problemas que persisten en el reconocimiento de titulaciones y transferencia de créditos constituyen un obstáculo para la movilidad, que permanece estable y que debería incrementarse convirtiéndose en el punto central de las estrategias de internacionalización. Sobre garantía de calidad, la valoración es muy positiva y coincide con otros informes, especialmente en el impacto positivo de las *Normas y Directrices Europeas* y del *Registro Europeo de la Garantía de Calidad*, impulsados por el ‘E4’, a quien emplaza a seguir ostentando la responsabilidad de futuras revisiones y desarrollos. *Trends 2010* resalta el valor de la dimensión social del EEES, en el marco de la formación continua y el objetivo de ampliar el acceso de la población a la educación superior. Los déficits principales y por lo tanto los desafíos a afrontar en el futuro, serían:

⁴⁴ EUA (2008): *EUA policy position: The future of the Bologna Process post 2010*, <http://www.eua.be/publications/eua-policy-positions.aspx>

⁴⁵ EUA (2012): *Universities in the European Higher Education Area and the contribution of EUA*, <http://www.eua.be/publications/eua-policy-positions.aspx>

⁴⁶ Sursock A. y Smidt, H. (2020): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruselas: European University Association. El informe *Trends V* ofrece un balance de la implementación del proceso de Bolonia en el contexto más amplio de las transformaciones de la educación superior europea durante la primera década del siglo XXI. También formula propuestas para el futuro del proceso de Bolonia y el EEES.

- superar la excesiva visión fragmentada e instrumental de las medidas de Bolonia y considerarlas como herramientas interconectadas a la vez que el medio para conseguir un modelo educativo centrado en el estudiante y la construcción de una Europa del conocimiento;
- el riesgo de los recortes presupuestarios y la necesidad de situar los objetivos de calidad, la infraestructura común y las medidas a implementar entre las prioridades institucionales y nacionales;
- intensificar los esfuerzos de comunicación coordinada para que los estudiantes, los empleadores y la sociedad en general conozcan y valoren los beneficios de las reformas. También incrementar el trabajo conjunto fuera de Europa para reforzar la cooperación y la identidad europea con estrategias de internacionalización compartidas.

El Informe de la OCDE *Tertiary Education for the Knowledge Society*, publicado en 2008, ofrece un análisis internacional, más allá del ámbito del EEES y del proceso de Bolonia, de las políticas de educación superior en todas sus dimensiones. Así entre 2004 y 2008 se han examinado en 24 países diferentes aspectos de las políticas de educación superior como la financiación, la gobernanza, la equidad, la garantía de calidad, la empleabilidad, la internacionalización, la investigación o la carrera docente. El objetivo principal del estudio es analizar el impacto de la educación superior en el desarrollo económico y social de los diferentes países. Aunque el ámbito tanto temático como geográfico sobrepasa los límites del EEES, el análisis de determinados ejes temáticos coincide con las líneas básicas del proceso de Bolonia y el EEES. Especialmente relevantes son las valoraciones sobre garantía de calidad, internacionalización, financiación, equidad o empleabilidad, cuyas conclusiones coinciden en buena parte con los informes de ámbito europeo.

Finalmente, el informe de la CE, *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: Rapport sur la mise en oeuvre de Processus de Bologne* analiza el grado de implantación de las diferentes medidas acordadas en relación con los ejes de la Declaración de Bolonia y su desarrollo a lo largo del proceso entre 1999 y 2010 (títulos y cualificaciones, garantía de calidad, dimensión social, movilidad, tasas de éxito académico y empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida). Especialmente de interés para enmarcar el trabajo de investigación que se presenta es el análisis sobre la estructura de los títulos de primer ciclo (grados) y de segundo ciclo (master), en función del número de créditos y su distribución en los países del proceso de Bolonia.

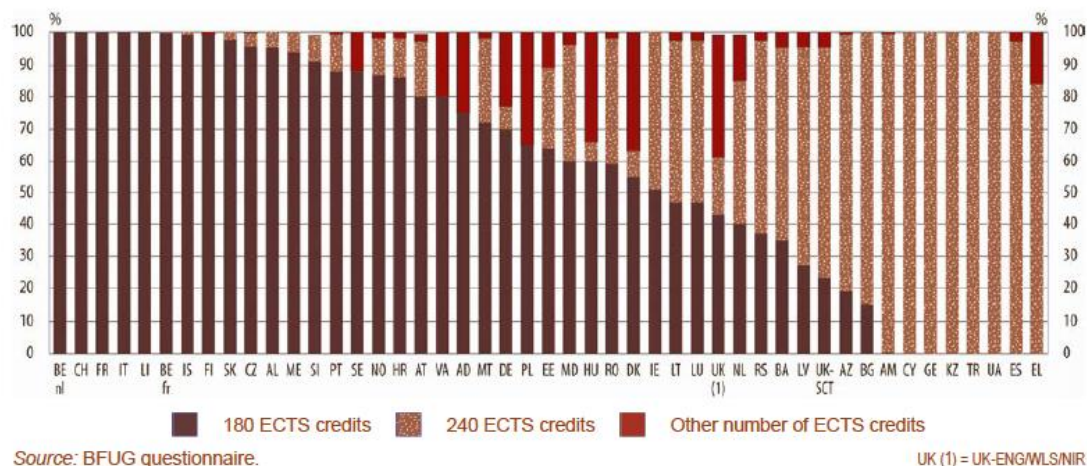


Figura 2. Distribución de programas de primer ciclo de 180 créditos ECTS, 240 créditos ECTS u otro número de créditos, 2010/11 (Fuente: Comisión Europea, Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia)

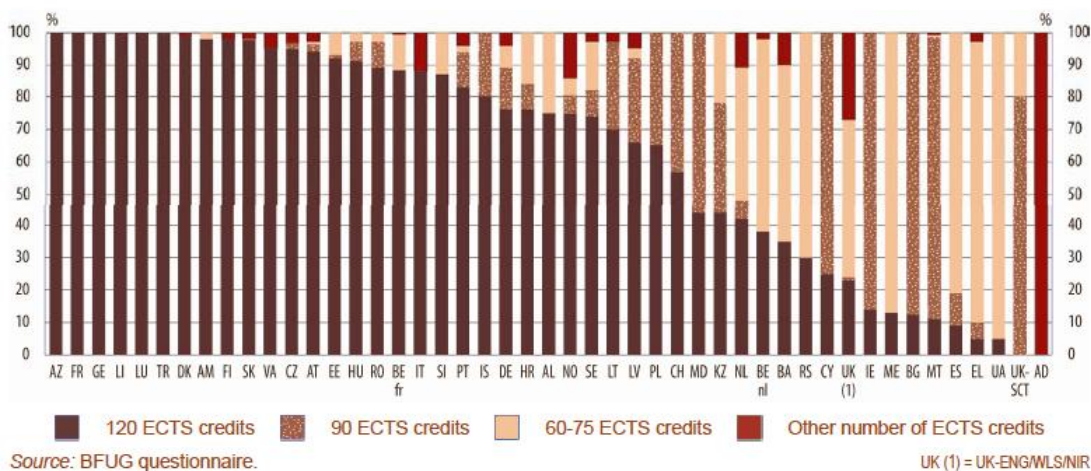


Figura 3. Distribución de programas de segundo ciclo (master) con 60-75, 90, 120 u otro número de créditos ECTS, 2010/11 (Fuente: Comisión Europea, Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia)

5. Política universitaria y marco legislativo español (1999-2010)

Entre 1999 y 2010 las universidades españolas estuvieron reguladas por tres leyes estatales distintas: los tres últimos años de vigencia de la LRU, una ley aprobada en 1983 y que estuvo en vigor dieciocho años; la LOU entre 2001 y 2007 y la LOMLOU a partir de 2007. Así mismo, durante el período comprendido entre la firma de la Declaración de Bolonia en 1999 y la de Viena-Budapest en 2010 la dirección de la política universitaria en España estuvo en manos de Gobiernos del Partido Popular (1999-2004) y del Partido Socialista (2004-2010), con diferentes equipos ministeriales, concretamente con dos ministros del PP –Rajoy y Del Castillo– y cuatro del PSOE – Sansegundo, Cabrera, Garmendia y Gabilondo.

Para describir el contexto político y legislativo del período 1999-2010 es imprescindible tener en cuenta algunas consideraciones respecto a las etapas anteriores, especialmente algunos elementos de la transición en relación con las universidades así como con las décadas de los años ochenta y noventa.

La evolución del sistema universitario español no ha sido ajena a los cambios políticos que España ha experimentado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Al finalizar la etapa de la dictadura franquista en 1975, si bien la escolarización era obligatoria formalmente, no era efectiva en la práctica y la realidad era que un 10% de la población adulta era analfabeta, porcentaje distribuido de manera muy desigual en función del género (más mujeres analfabetas que hombres), de los territorios (más el sur que el norte) o determinados entornos sociales (más rurales que urbanos, más sectores socioeconómicos desfavorecidos). El sistema universitario español en 1965 quedaba reducido a una docena de universidades y menos de cien mil estudiantes, con poco profesorado y con un sistema de investigación prácticamente inexistente y aislado del entorno internacional. La escasa actividad de formación e investigación universitaria quedaba limitada a algunos ámbitos académicos muy vinculados a determinadas élites profesionales y funcionariales (Medicina, Derecho, Ingeniería).

El paso del sistema universitario español de finales de los sesenta al actual se realizó mediante dos oleadas de reformas, fundamentales para el cambio de escenario político y de democratización de la enseñanza. La primera se produjo todavía en la dictadura, con la Ley General de Educación en 1970⁴⁷, en un marco de evolución socioeconómica expansiva y de final de ciclo político. Las universidades, que habían incorporado antes las escuelas técnicas superiores de Ingeniería y Arquitectura, integraron también los estudios de Magisterio, Enfermería o Comercio. Aumentaron,

⁴⁷ La Ley 14/1979, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa, impulsada por el ministro José Luis Villar Palasí, estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años a través de la nueva estructura de la Enseñanza General Básica (EGB) para la educación primaria y obligatoria, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional, para la postobligatoria. Reformó todo el sistema educativo desde la primaria hasta la entrada a la universidad.

así mismo, el número de centros, profesores y estudiantes. Durante unos años el contexto económico negativo y las circunstancias políticas de inestabilidad en los últimos años de la dictadura y la transición a la democracia coincidieron con la incorporación masiva de nuevos estudiantes universitarios y la incapacidad del sistema de dotarse de los recursos necesarios para afrontar las nuevas necesidades (Sanz Serna, 2010).

En 1983, con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LORU o LRU)⁴⁸ las universidades españolas alcanzaron el que, después de años de dictadura, era su objetivo prioritario y vedado hasta entonces: la autonomía universitaria. Junto a la garantía de la libertad de cátedra, de estudio y de investigación, estos preceptos legales darían paso a la democratización de la Universidad española. El artículo 27.10 de la Constitución Española de 1978 “reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”, considerada como un derecho fundamental por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Este reconocimiento de la autonomía como principio jurídico y administrativo es equiparable a los que rigen en otros sistemas de enseñanza superior y universitaria de todo el mundo. También los documentos del proceso de construcción del EEES adoptan como criterio prioritario el otorgamiento de amplia autonomía a las universidades, empezando por los antecesores del propio proceso como la *Magna Charta Universitatum (1988)* o la *Declaración de La Sorbona (1998)*. Sin embargo, es conveniente apuntar que un logro tan importante como el de la autonomía universitaria en España, además de ser motivo de diversos conflictos jurídicos entre administraciones o universidades en los últimos años, ha suscitado recientemente algunos debates y propuestas acerca de la conveniencia de reformar el marco legislativo en este ámbito –no modificado por ninguna de las leyes aprobadas desde 1983–, precisamente para crear las condiciones que permitan mayor diversificación, mayor especialización, mayor responsabilidad y, en definitiva, mayor autonomía de las universidades partiendo de problemas actuales y diagnósticos sobre los mismos que son compartidos por una buena parte de la comunidad universitaria (Mas Colell, 2004; Ferrer, 2010; Embid, 2011). El debate tiene que ver básicamente con la gobernanza del sistema en cuanto a competencias de las diferentes administraciones y las propias universidades, así como con el modelo de gobierno de las universidades.

La reflexión crítica sobre los efectos no deseados de la LRU no impide que los mismos autores que reclaman reformas reconozcan los grandes avances experimentados por el sistema universitario español desde los años ochenta hasta hoy. Una buena muestra de estas posiciones se encuentra en la afirmación de Embid, experto jurista en materia de política universitaria: “Si hablo de una reforma del ordenamiento jurídico actual lo hago con plena conciencia de la gran utilidad que éste ha tenido y de los avances sustantivos que ha determinado para la Universidad española... una

⁴⁸ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983.

normativa (partiendo de la LORU de 1983) que ha propiciado una Universidad notablemente superior en calidad, prestaciones y democratización” (Embid 2011: 35). Por otra parte, sin renunciar ni un ápice a la defensa de la autonomía de las universidades, estas reflexiones se complementan con la necesaria rendición de cuentas, así como la búsqueda de la calidad y la excelencia. “La calidad no es un fin en sí mismo sino un instrumento que debe facilitar la rendición de cuentas. La calidad democrática se vehicula a través de la información, el debate y la toma de decisiones, pero también en la rendición de cuentas por parte de los responsables de las diferentes instancias...” (Marcellán, 2011: 55, 57).

La LRU representó una primera modernización para las universidades españolas y la adopción del modelo humboldtiano de universidad, con la creación de los departamentos universitarios, que asumirían tareas de organización y desarrollo de la investigación así como de las enseñanzas propias de las áreas de conocimiento. La estructura universitaria quedó definida por un conjunto de unidades básicas de enseñanza e investigación –los departamentos– para ubicar al personal académico en función de su especialización científica. Las facultades y escuelas tradicionales pasaron a ser consideradas como unidades administrativas de gestión de los estudios y titulaciones.

La LRU y su desarrollo en las dos últimas décadas del siglo XX coincidió con un crecimiento importante en el número de estudiantes y en consecuencia de profesores, nuevos centros y la creación de nuevas universidades. Así mismo, durante estos años en el marco del desarrollo del Estado autonómico, se produjeron las transferencias de las competencias en materia de política universitaria a las comunidades autónomas. La ampliación de derechos sociales y el desarrollo del “Estado del bienestar”, en el que el derecho a la educación y a recibir una enseñanza de duración adecuada se concibe como uno de los pilares de las sociedades libres y democráticas (Bricall, 1998), reforzó la consideración de la Universidad como servicio público, reconocida en la LRU, propiciando la integración de todos los estudios superiores en la universidad y el crecimiento de todo el sistema. El proceso de desarrollo de la LRU coincidiría en 1990 con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), que introdujo las enseñanzas de formación profesional y enseñanzas especiales de ciclo superior, no universitarias, que al cabo del tiempo compartirían con las universitarias el proceso de construcción del EEES.

Posteriormente, tanto el informe *Universidad 2000* dirigido por el doctor Bricall, ex presidente de la CRE, y promovido por la CRUE, como otras reflexiones sobre la trascendencia y los efectos de la LRU (Sanz Serna, 2010; Salaburu (dtor.), Haug y Mora, 2011), coinciden en que el mantenimiento en manos de la Administración Central de las decisiones respecto a las titulaciones y el sistema de acceso de estudiantes y profesores ha sido, según el criterio de estos autores, el principal freno para el ejercicio real de la autonomía universitaria. Por otra parte, la persistencia de tópicos históricos que trascienden el ámbito universitario ha generado una envolvente

falta de confianza en las universidades por parte de determinados sectores sociales y políticos que perdura incluso en las reformas legislativas posteriores a la LRU; esta falta de confianza es uno de los mayores lastres que tiene la Universidad española y en consecuencia es difícil que tenga los recursos que precisa y que se deje en sus manos una organización mucho más autónoma, por lo que a su vez provoca un exceso de reglamentación a todos los niveles (Salaburu (dtor.) 2011: 88).

En cuanto a la estructura de las enseñanzas y los planes de estudio, la LRU y su posterior desarrollo mantuvieron la estructura tradicional de las titulaciones basada en licenciaturas tipo “túnel”, con poca flexibilidad, larga duración y alto nivel de fracaso y abandono. La reforma de los planes de estudios de 1990, a partir del RD 1497/1987, de 27 de noviembre, de directrices generales para los nuevos planes de estudios, introducía una nueva concepción curricular de las enseñanzas y un alto grado de especialización. En la práctica, el proceso de renovación derivó hacia complejas negociaciones en y entre departamentos en las que predominaron los intereses de profesores y departamentos por encima de las necesidades formativas de los estudiantes, de tal forma que una buena parte de las reformas fueron solo aparentes, limitándose a cambios de rango y nombre de asignaturas, revisión de los listados de contenidos y aumento de la carga de trabajo para los estudiantes sin entrar en los problemas de fondo de la enseñanza universitaria. Esta falta de cumplimiento de las expectativas provocó el descontento de los estudiantes y el alejamiento de los sectores sociales y profesionales con los que se pretendía un acercamiento para dar respuesta a las nuevas necesidades socioeconómicas a través de la formación universitaria (De Miguel, 1997; Ruiz, 1998; Sanz Serna, 2010; Salaburu (dir.), 2011).

En cualquier caso y a pesar de todas las críticas que se pueden achacar a la LRU, a menudo más por el uso de la norma que por su concepción y también porque pueden ejercer tanta o más influencia las inercias, los tópicos y los prejuicios históricos que el propio marco legislativo, la LRU supuso sin ninguna duda, en palabras de Gregorio Peces-Barba⁴⁹, “el cierre de ese siniestro período y la devolución de la libertad y de la autonomía a la Universidad”, refiriéndose lógicamente al oscuro período que la dictadura franquista representó para la Universidad y la ciencia española (Claret, 2006).

A finales de los noventa muchas voces se inclinaron por acometer una reforma de la LRU, especialmente del título V sobre el profesorado. La precarización de una parte importante del profesorado mediante el uso abusivo de contrataciones a través de la figura del asociado empezó a ejercer una gran presión. Sin embargo, la falta de mayorías suficientes impidió a los últimos Gobiernos socialistas de la etapa de Felipe González y al primer Gobierno del presidente Aznar (1996-2000) impulsar la reforma. No sería hasta 2000, con la mayoría absoluta del Partido Popular, cuando

⁴⁹ Peces Barba, G. (2002): “En defensa de la LRU”, artículo publicado en el diario *El País* el 18 de septiembre de 2002.

coincidiendo con la puesta en marcha del proceso de Bolonia y del EEES, el Gobierno promovió el proyecto de ley orgánica de universidades que el Parlamento aprobaría en diciembre de 2001.

Entre 1996 y 2000, durante la primera legislatura del Partido Popular, la imposibilidad de obtener apoyos para una reforma de la legislación universitaria dio paso a una evidente ausencia de política universitaria, dejando discurrir los acontecimientos en unos momentos en los que el entorno europeo estaba impulsando cambios con las declaraciones de La Sorbona en 1998 y de Bolonia en 1999. Algunos expertos en políticas universitarias alertaron de la conveniencia de políticas activas en momentos tan cruciales: "... nos alarma lo que juzgamos una ausencia de política en enseñanza superior, que se manifiesta en la paralización de proyectos importantes y muy aceptados mayoritariamente, en el enfrentamiento de sectores políticos y académicos, en el reducido papel que últimamente juega un organismo de coordinación tan importante como el citado Consejo de Universidades" (Michavila y Calvo, 1998: 18).

Antes de la aprobación de la nueva ley, el debate y las propuestas en sintonía con el entorno internacional vinieron de la mano de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que promovió la redacción del *Informe Universidad 2000*, dirigido por el ex rector de la Universidad de Barcelona y presidente de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE), Josep M. Bricall. Este informe se planteó como un instrumento para el debate, con la participación de todos los sectores implicados, para destacar los interrogantes y problemas que planteaba el sistema universitario español y para proponer soluciones. En la introducción de dicho informe se alertaba de "la tentación de no tocar nada, tan atractiva como suicida" y buena parte de sus aportaciones coinciden con las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO celebrada en París en mayo de 1998. Así mismo, el *Informe Bricall* incorporaba como elemento fundamental de la reforma los principios de la Declaración de Bolonia con el objetivo de superar los obstáculos para la movilidad, la armonización y la apuesta por la calidad (Palma, 2009).

La Ley Orgánica de Universidades⁵⁰ aprobada en diciembre de 2001 no modificó la estructura básica de las enseñanzas universitarias ni estableció los instrumentos para impulsar la integración del sistema universitario español en el EEES. La reforma legislativa se llevó a cabo con la oposición de la mayor parte de los sectores de la comunidad universitaria y de todos los grupos políticos de la oposición parlamentaria, excepto Convergència i Unió (CiU), que la apoyó. Los detalles del debate parlamentario forman parte del objeto de estudio de esta investigación y pueden ser observados en el capítulo 6 en el apartado correspondiente a esta etapa, pero cabe destacar que el proyecto de ley no contenía en origen ninguna mención al proceso de

⁵⁰ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001.

Bolonia ni al EEES. Finalmente incorporó un nuevo título sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, a propuesta del Grupo Parlamentario Socialista y acordada con todos los grupos.

En cualquier caso, la LOU fue una oportunidad perdida en un momento clave de transformación de las universidades en toda Europa, ya que, lejos de dar respuesta adecuada a las demandas que se venían formulando desde finales de los noventa, la LOU sometió a las universidades a un proceso constituyente. La dedicación de las universidades a reformar sus estatutos, de acuerdo con el nuevo marco legislativo, alteró durante un tiempo su funcionamiento en un momento en que debían dirigir sus esfuerzos a promover las reformas acordadas a nivel internacional, ya que, a pesar de la inexistencia de políticas gubernamentales de impulso del proceso de Bolonia en España, las universidades, a través de sus propias redes, participaron en numerosas actividades y proyectos europeos, como el proyecto Tuning, o en la elaboración de los denominados “libros blancos de ANECA” para las nuevas titulaciones.

El desarrollo de la LOU se produjo durante un breve período de tiempo, puesto que en 2004 cambiaría el Gobierno y con ello la orientación de las políticas universitarias. A finales de 2003 el Gobierno aprobó dos reales decretos relacionados con dos cuestiones clave de la convergencia europea: el crédito ECTS y el Suplemento Europeo al Título⁵¹. Por otra parte, hay que resaltar que, a pesar de la contestación que tuvo y las críticas de que fue objeto, la LOU aportó algunas novedades positivas para las universidades que se consolidarían posteriormente. Una fue la incorporación de profesorado universitario contratado permanente, con la que se pretendía facilitar mayor flexibilidad en la gestión de recursos humanos de las universidades e impulsar un sistema de carrera docente e investigadora basado en méritos y capacidades con evaluación continua. Otra novedad importante fue la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la única medida en sintonía con el EEES que contenía la ley. La ANECA se creó con la LOU y asumió el papel que había realizado desde principios de los años noventa el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria⁵² bajo la tutela del Consejo de Universidades. Aunque la organización y dirección de la ANECA en su primera etapa fue algo conflictiva y estuvo muy centrada en la elaboración de los “libros blancos”, sí permitió disponer de las bases para la construcción de un sistema de garantía de calidad y participar de las

⁵¹ Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento por las universidades del Suplemento Europeo al Título, *Boletín Oficial del Estado*, 11 de septiembre de 2003 y Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional, *Boletín Oficial del Estado*, 18 de septiembre de 2003.

⁵² El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) fue promovido por el Consejo de Universidades, de acuerdo con el Real Decreto 1947/1995, publicado en el BOE de 9 de diciembre de 1995. Se desarrolló entre 1995 y 2000 con el objetivo de desarrollar la evaluación institucional en las universidades, la planificación estratégica y facilitar información objetiva y fiable acerca de la calidad de cada institución.

redes internacionales. De hecho, ANECA y la agencia catalana AQU (Agència de la Qualitat Universitària) fueron junto a la agencia flamenco-holandesa los primeros miembros en formar parte del registro europeo de agencias EQAR.

El cambio de Gobierno después de las elecciones generales de 2004, basado en la nueva mayoría del Partido Socialista, significó una modificación importante en la orientación respecto al proceso de Bolonia. El nuevo Gobierno impulsó una reforma legislativa para incorporar el sistema universitario español al proceso de reforma en marcha en toda Europa, salvaguardando la obligación de otro proceso “refundacional” como el que había generado la LOU de 2001. Ya desde los primeros pasos se indicó que las reformas debían disponer de una base firme y consensuada, impulsar los cambios imprescindibles y profundos sin alterar la vida académica, así como acomodar las competencias del Estado y de las comunidades autónomas en materia universitaria con el principio de autonomía de las universidades. Después de dos años de debates, en 2006 el Gobierno presentó el proyecto de modificación de la LOU que sería definitivamente aprobado por las Cortes Generales en abril de 2007.

Entre 2004 y 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia, responsable de la política universitaria, concentró su actividad en tramitar y aprobar una nueva ley de educación, la LOE. Esta prioridad relegaría durante dos años la reforma universitaria, aunque, mientras ésta llegaba, se tomaron algunas medidas en relación con el EEES y el proceso de Bolonia. De entrada, la LOE reforzó el carácter de educación superior de las enseñanzas especiales y de formación profesional de nivel superior (enseñanzas artísticas y deportivas, ciclos formativos de grado superior de la formación profesional), especificó su integración en el EEES y su equiparación al nivel de grado. En cuanto a las enseñanzas universitarias, la medida más destacada fue la aprobación en enero de 2005 de los reales decretos que regulaban las enseñanzas de grado y de postgrado⁵³. La publicación de estas normas, sin un marco legislativo adecuado, dio pie a un intenso debate en la comunidad universitaria sobre el futuro de las titulaciones, con movimientos de oposición muy significativos a las propuestas que se hicieron sobre la reforma del catálogo de titulaciones. Las políticas sobre educación universitaria durante esta etapa estuvieron centradas en incorporar la agenda de Bolonia al marco universitario español y en sentar las bases para el cambio de legislación en materia de universidades sin provocar un nuevo proceso constituyente como el que acababan de pasar las universidades después de la entrada en vigor de la LOU de 2001. Sin duda, algunas rigideces propias del sistema, acentuadas en las últimas etapas de la LRU y no subsanadas por la LOU, como el funcionamiento de los departamentos y áreas de conocimiento, el proceso centralizado de elaboración de los planes de estudio y autorización de titulaciones, la estructura de las titulaciones y su correspondencia en el ámbito profesional, ponían muchas dificultades a cualquier

⁵³ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado, publicados en el BOE el 25 de enero de 2005.

intento de reforma a fondo y en clave europea. Una descripción detallada y una valoración interesante al respecto es la que se encuentra en Salaburu (dir.), Haug y Mora (2011: 93-101), quienes se refieren al tema como “la selva de titulaciones” y comentan las dificultades y los retrasos que desde su punto de vista han condicionado la incorporación del sistema universitario español al EEES.

La vigente LOMLOU, desde 2007, define la estructura de las enseñanzas universitarias en tres ciclos, grado, máster y doctorado. En relación con la legislación anterior, se eliminó el catálogo de títulos y se articuló un nuevo procedimiento para el diseño, verificación, evaluación y registro de los títulos oficiales basado en el ejercicio de la autonomía de las universidades, a la vez que aumentaba la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Para ello se modificó el sistema de selección del profesorado y se reforzó el papel de la ANECA, así como las agencias autonómicas de evaluación de la calidad universitaria. La LOMLOU consolidó la relación entre la Administración General del Estado, las comunidades autónomas y las universidades, en función de las competencias establecidas en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, mediante la creación del Consejo de Universidades para la cooperación y coordinación en el ámbito académico y la Conferencia General de Política Universitaria para articular las relaciones intergubernamentales con la finalidad de conseguir una relación clara y fluida entre los diversos agentes del sistema universitario.

Después de la entrada en vigor de la LOMLOU, el Gobierno aprobó el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007). Esta norma fue la que dio el impulso definitivo a la reforma de las enseñanzas universitarias de acuerdo con el proceso de Bolonia. Por una parte, la transformación estructural en grados de 240 créditos y másteres entre 60 y 120 créditos generó una dinámica intensa y exigente tanto por los cambios previstos como por los plazos fijados en relación con los acuerdos del proceso de Bolonia. Se inició la reforma estructural de las titulaciones a finales de 2007 con el horizonte de completarla en 2010. Había que elaborar los nuevos planes de estudios por parte de las universidades, someterlos a los procesos de acreditación y verificación de la ANECA y el Consejo de Universidades, con la autorización de las CCAA, previo debate en la comunidad universitaria y, en muchos casos, con los sectores sociales y profesionales implicados, todo ello en un plazo de tres años.

Sobre los efectos de la reforma legislativa de 2007 es interesante la reflexión de Vidal (2011) acerca del mantenimiento de las “reglas del juego” que afectan a la toma de decisiones de acuerdo con lo que ya en 1983 estableció la LRU. Se refiere pues al sistema de gobernanza, sobre el que numerosos foros han debatido en los últimos años, incluido el propio Ministerio de Educación, que creó una comisión para el estudio del tema, pretendiendo mayor autonomía y mayor responsabilidad para las universidades. Desde este punto de vista, es preciso analizar cómo se están utilizando

los niveles de autonomía que marca la ley de universidades y atender a la diversidad institucional en la educación superior, que no aconsejaría la imposición de sistemas homogéneos. Las reformas de la última década han otorgado mayor capacidad de decisión a las universidades y también mayor capacidad de control a las administraciones, incluidas las administraciones autonómicas que han incrementado sus responsabilidades, la mayoría aprobando sus propias leyes de universidades, en un momento de alta exigencia y poca capacidad financiera por la crisis económica. Aunque éste debe ser considerado un proceso de medio y largo recorrido, las decisiones tomadas a corto plazo no siempre han aprovechado las oportunidades que ofrecía la reforma. El caso más emblemático es el de la nueva organización de las enseñanzas, proceso que además de realizarse en poco tiempo y con dificultades de financiación por el contexto económico a partir de 2008, no consigue superar la concepción tradicional respecto a la homogeneidad y rigidez de los títulos. “No se puede hablar de forma homogénea de *los títulos*” (Vidal, 2011: 77) y los debates sobre catálogos, registros y mapas de titulaciones, muy intensos antes y después de la aprobación de la LOMLOU, han aportado algunos avances pero la insistencia en determinados sectores de seguir hablando de mapas de titulaciones dificulta progresar en la línea de promover un sistema más flexible de oferta de las enseñanzas con una planificación más acorde con los recursos materiales y humanos de las universidades. Por otra parte, el debate sobre los títulos que dan acceso a profesiones reguladas ha sido más complejo en España que en otros países del EEES, ya que existen más profesiones reguladas y los colegios profesionales son organizaciones muy influyentes en el ámbito institucional y social. Las profesiones reguladas con anterioridad al proceso de Bolonia por directiva europea que regula el reconocimiento profesional en la UE, no el académico, como Arquitectura y Medicina, o las Ingenierías, han adoptado soluciones como mínimo dudosas respecto a su ajuste al EEES (Salaburu (dir.), Haug y Mora, 2011). La oferta de títulos podría y debería haber sido, en este sentido, consecuencia de un diseño más flexible y compartido entre instituciones, áreas o ámbitos, más de acuerdo con sus capacidades, que el resultado de disputas institucionales.

Entre 2008 y 2010, las políticas en materia de universidades se concentraron en dos grandes líneas: la primera, completar el proceso de transformación de las enseñanzas de acuerdo con el proceso de Bolonia y el EEES en 2010 y la segunda, promover un proceso estratégico de modernización e internacionalización de las universidades españolas a través de la Estrategia Universidad 2015.

Los desarrollos normativos derivados de la LOMLOU para la implantación del EEES fueron numerosos entre 2008 y principios de 2011. En concreto se completaron 136 desarrollos normativos, que se pueden clasificar de la forma siguiente:

- 29 disposiciones normativas (reales decretos, órdenes ministeriales y otras disposiciones)

- 53 disposiciones relativas a condiciones de adecuación de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos habilitantes para el ejercicio de profesiones reguladas y requisitos para la verificación de estas titulaciones (acuerdos de Consejo de Ministros y órdenes ministeriales)
- 54 propuestas de acuerdo de Consejo de Ministros para el establecimiento del carácter oficial de títulos universitarios de grado, máster y doctor.

Entre estos desarrollos normativos cabe destacar los reales decretos para el establecimiento de las enseñanzas universitarias oficiales⁵⁴, los que fijan las nuevas normas de acceso de estudiantes a la universidad y los procedimientos de admisión⁵⁵, el real decreto que regula el registro de títulos, universidades y centros⁵⁶, el de la creación del Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico⁵⁷ o el de la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario⁵⁸. Después de 2010 y hasta finales de 2011, destacan la nueva normativa sobre doctorado⁵⁹, la aprobación del Marco Español de Cualificaciones⁶⁰ y la regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes⁶¹.

La Estrategia Universidad 2015 (EU2015) fue una iniciativa del Gobierno de España, encaminada a la modernización de las universidades españolas, que impulsó en 2008 la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), donde se ubicaron las competencias en materia de política universitaria entre abril de 2008 y abril de 2009. Desde 2009, con la reubicación de la política universitaria en el Ministerio de Educación, la EU2015 se desarrolló desde la Secretaría General de Universidades del ME con el apoyo de las comunidades autónomas, a través de la Conferencia General de Política Universitaria y las propias universidades, a través del Consejo de Universidades.

La EU2015, principal exponente de la política universitaria del Gobierno entre 2008 y 2011, se aprobó en el Consejo de Ministros del 30 de enero de 2009, después de ser informada la Comisión de Ciencia e Innovación del Congreso de los Diputados. La

⁵⁴ Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁵⁵ Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, posteriormente modificado mediante el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo.

⁵⁶ Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos, publicado en el BOE de 25 de septiembre de 2008.

⁵⁷ Real Decreto 1220/2010, de 1 de octubre, por el que se crea el Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico.

⁵⁸ Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

⁵⁹ Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

⁶⁰ Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

⁶¹ Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas externas de los estudiantes universitarios, publicado en el BOE el 10 de diciembre de 2011.

EU2015 abordó en su concepción y desarrollo cuatro ámbitos estratégicos sobre los que la sociedad demanda respuestas a la institución universitaria: las misiones, las personas, las capacidades y el entorno de las universidades.

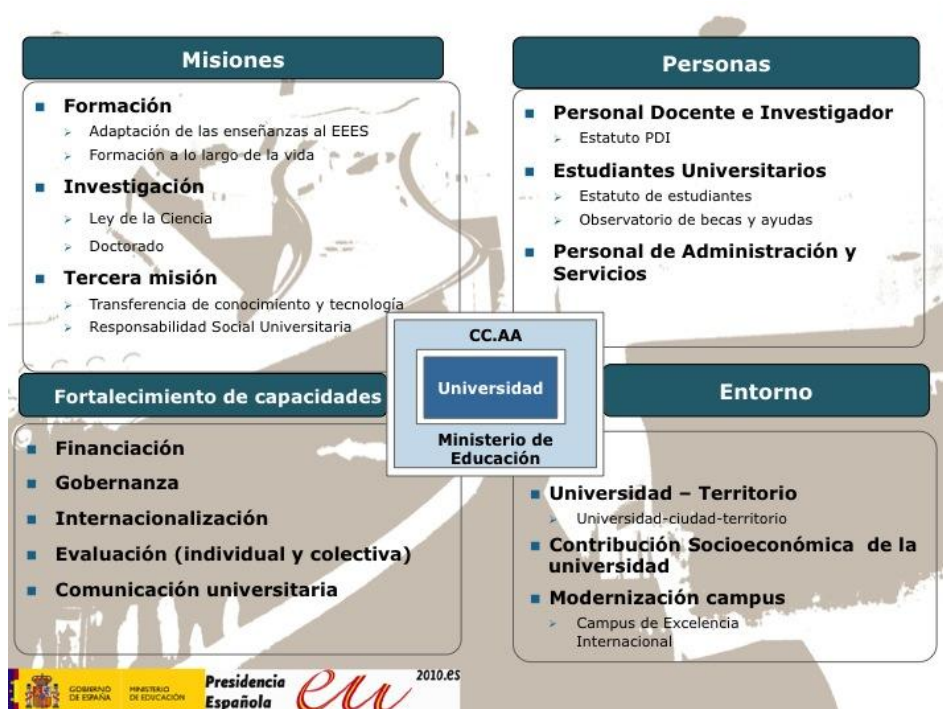


Figura 4. Estrategia Universidad 2015

Asociados a cada uno de estos ámbitos se definieron 14 ejes estratégicos, que debatieron las correspondientes comisiones técnicas de expertos. De forma inmediata, en el marco del Plan de Acción del Ministerio de Educación 2009-2010 para la mejora de la educación, se desarrollaron un conjunto de 20 medidas y 100 acciones para dos objetivos prioritarios en la política universitaria:

- Dimensión social de la educación: becas y ayudas al estudio.
- Modernización e internacionalización de las universidades: formación, investigación, transferencia de conocimiento y responsabilidad social.

Respecto a la dimensión social y el impulso de la política de becas y ayudas, con la creación del Observatorio de Becas, Ayudas y Rendimiento Académico, la propuesta de un nuevo modelo más adecuado al EEES y a la exigencia de mayor dedicación del alumnado a su formación se materializó en dos grandes líneas de actuación: el incremento de los recursos destinados a becas y ayudas al estudio (ver figura 5) y la incorporación de nuevas modalidades como la beca salario en los estudios de grado y en la formación profesional de grado superior. Además de los incrementos presupuestarios, la política de becas y ayudas fue una pieza fundamental en el estudio y documento final sobre el nuevo modelo de financiación del sistema universitario

español. En este documento sobre la financiación de las universidades se apuesta por un nuevo modelo de becas adaptado a las necesidades de los estudiantes en el marco del EEES, para favorecer la equidad en el acceso y la permanencia en los estudios, la movilidad y la formación a lo largo de la vida. La beca salario, el componente de rendimiento académico o los préstamos universitarios constituyen elementos de dicho modelo con propuestas para mejorar la eficiencia y transparencia del sistema mediante la puesta en funcionamiento del Observatorio de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico.

Evolución de las Becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación

| | Importe (miles €) | | | Becarios y beneficiarios | | |
|--------------------------|-------------------|-----------|-----------------------|--------------------------|---------|-----------------------|
| | Total | Becas | Ayudas ⁽¹⁾ | Total | Becas | Ayudas ⁽¹⁾ |
| 2001-2002 | 726.899 | 638.629 | 88.271 | 1.288.584 | 499.661 | 788.923 |
| 2002-2003 | 725.062 | 636.293 | 88.769 | 1.285.010 | 463.047 | 821.963 |
| 2003-2004 | 739.266 | 647.881 | 91.385 | 1.292.577 | 458.892 | 833.685 |
| 2004-2005 | 820.493 | 722.630 | 97.863 | 1.327.522 | 450.031 | 877.491 |
| 2005-2006 | 836.454 | 732.393 | 104.061 | 1.359.415 | 435.721 | 923.694 |
| 2006-2007 | 945.308 | 835.446 | 109.862 | 1.438.740 | 475.855 | 962.885 |
| 2007-2008 | 1.031.751 | 917.302 | 114.449 | 1.459.391 | 503.412 | 955.979 |
| 2008-2009 | 1.270.632 | 1.144.258 | 126.374 | 1.610.547 | 582.842 | 1.027.705 |
| 2009-2010 | 1.404.140 | 1.276.158 | 127.981 | 1.676.358 | 677.794 | 998.564 |
| 2010-2011 ^(p) | 1.603.661 | 1.474.157 | 129.504 | 1.742.030 | 746.729 | 995.301 |
| 2011-2012 ^(e) | 1.659.591 | 1.529.477 | 130.114 | 1.730.874 | 752.784 | 978.090 |

(1) Incluye ayudas concedidas para la adquisición de libros de texto y material didáctico y las de exención de precios académicos a familias numerosas de tres hijos. A partir del curso 2006-07 está incluida la aportación del Ministerio a los convenios con CC.AA. para programas de ayudas y de gratuidad de libros.

(p) Cifras provisionales. (e) Cifras estimadas.

Fuente: Oficina de Estadística y S. G. de Becas, Ayudas y Movilidad de Estudiantes del Ministerio de Educación.

Figura 5. Cuadro becas ayudas. Documento ME Balance IX legislatura

Estos objetivos sobre la dimensión social de la educación superior, asociados a los principios de la LOMLOU de 2007, fueron formulados en línea con la estrategia de la Comisión Europea *Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, que ha sido comentada en apartados anteriores. Así mismo, entre 2009 y 2010 el Ministerio de Educación impulsó un proceso de diálogo político y social para lograr un Pacto Social y Político por la Educación que originó un extenso proceso de debate y reflexión en la comunidad educativa y en amplios sectores de la sociedad. Finalmente no fue posible alcanzar el consenso suficiente para lograr un compromiso de estabilidad normativa y de financiación sostenida pero los 12 objetivos que pretendía el pacto mayoritariamente aceptados pasaron a formar parte de la planificación del Ministerio en el horizonte 2020 y fueron incorporados al Plan de Acción 2010-2011.

El objetivo de modernización e internacionalización de las universidades tendría su máximo exponente en el programa Campus de Excelencia Internacional, cuyo objetivo es situar a los campus universitarios españoles más competitivos entre los de más

prestigio y referencia internacional, ayudando a todo el sistema universitario español a mejorar la calidad de su oferta y a promover la eficiencia y eficacia docentes e investigadoras mediante la concentración de objetivos y esfuerzos, la especialización y la promoción de agregaciones estratégicas con instituciones, centros de investigación y empresas.

El programa Campus de Excelencia Internacional nació en 2008 con una primera etapa de preparación de las universidades. Su puesta en marcha y ejecución implicó una actuación coordinada entre el Gobierno y las comunidades autónomas, así como las universidades, particularmente a través del Consejo de Universidades, y los agentes sociales y económicos. La primera convocatoria pública y competitiva fue en julio de 2009, en colaboración entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia e Innovación con un subprograma dirigido a la mejora de la I+D+i. La segunda convocatoria se realizó en 2010 con algunas modificaciones para reforzar las agregaciones estratégicas como medio para conseguir la excelencia y relevancia internacional, la atracción de talento, la mejora de los alojamientos universitarios o la participación en la formación profesional, la adaptación al EEES o los campus transfronterizos.

Finalmente, en la misma línea de modernización e internacionalización es necesario mencionar dos leyes de gran trascendencia para el desarrollo de la tercera misión de las universidades, aunque su aprobación se produjo en 2011. La Ley de Economía Sostenible (LES)⁶² y la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (LCTI)⁶³ han permitido, aunque con importantes limitaciones derivadas de la situación de crisis económica y los consecuentes ajustes en la financiación pública así como la recesión en el sector privado, disponer de un nuevo escenario y de nuevos instrumentos para que la necesaria transferencia de conocimiento y tecnología desde las universidades pueda realizarse en mejores condiciones, de forma más eficaz y con resultados óptimos.

Con la aprobación de la LES y la LCTI, desde 2011, se encuentran a disposición del sistema (público y privado) nuevos instrumentos para su funcionamiento y gestión. En particular las universidades con el nuevo marco legislativo han incorporado algunas mejoras en la gobernanza y gestión del sistema, con mayor flexibilidad, autonomía e incentivos para la cooperación entre instituciones públicas, entre los diferentes agentes del sistema (universidades, institutos y centros de investigación, hospitales, centros tecnológicos, parques científicos, empresas) y entre sector público y privado. Así mismo se establece una nueva política de recursos humanos y definición de la carrera científica e investigadora, tanto para las universidades como los centros de investigación, con modalidades contractuales que se suman a las ya establecidas en la LOMLOU 2007, con más facilidades y garantías de calidad en la atracción y fijación

⁶² Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, publicada en el BOE el 5 de marzo de 2011.

⁶³ Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, publicada en el BOE el 2 de junio de 2011.

de talento así como mayor estabilidad del personal investigador. A éstas se suman nuevas medidas para favorecer la movilidad del personal investigador dentro del sistema público y entre los sectores público y privado, así como su participación en iniciativas de alto valor añadido para la transferencia de conocimiento en forma de productos y servicios al sector empresarial e institucional. Por otra parte se crean nuevas medidas e instrumentos específicos para la innovación, destacando la Estrategia Estatal de Innovación, compartida por la Administración General del Estado y las comunidades autónomas como un instrumento de cooperación entre las administraciones y el resto de agentes, entendiendo que la innovación más que una política pública *ad hoc* requiere políticas de diferente índole (económica, fiscal, laboral, jurídica, administrativa, científica, industrial,...) que favorezcan la creación de un entorno favorable a la innovación (Palma, 2012).

Junto a la modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 2007 (LOMLOU), la LES y la LCTI constituyen los tres pilares legislativos fundamentales del nuevo marco normativo español para la educación superior y universitaria, planteando como objetivos principales la generación de conocimiento y su transferencia al sector productivo, la contribución al desarrollo y bienestar social y la mejora del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, del que forman parte las universidades como pieza fundamental, de acuerdo con las necesidades y retos de la sociedad del siglo XXI.

Se trata de un impulso legislativo que se planteó de acuerdo con la promoción de políticas públicas orientadas al cambio de modelo productivo basado en la economía del conocimiento para facilitar entornos, condiciones y dinámicas óptimas, tanto en el sector público como en el sector privado, para trasladar el conocimiento y la tecnología generados en las universidades a la sociedad en general y al sector productivo en particular, de acuerdo con la agenda europea y los retos del entorno socioeconómico.

Las acciones impulsadas durante esta etapa tuvieron como objetivo mejorar la calidad de los servicios e infraestructuras universitarias, así como su capacidad de agregación con agentes públicos y privados que operan en la sociedad del conocimiento. Por otra parte, la intención de incrementar la capacidad para atraer y retener talento, así como favorecer un alto nivel de empleabilidad para los egresados, es producto del compromiso con la dimensión y responsabilidad social de las universidades y, en definitiva, con el desarrollo socioeconómico del país, que contempla la propia EU2015, especialmente en el ámbito referido a las personas.

6. El Congreso de los Diputados y el debate parlamentario: contexto parlamentario 1999-2010.

El Parlamento español o Cortes Generales, de acuerdo con la Constitución Española (CE) de 1978, se constituye como un parlamento bicameral formado por el Congreso de los Diputados y el Senado (art. 66 CE). Las Cortes Generales representan al pueblo español, en quien reside la soberanía nacional y del que emanan todos los poderes del Estado (art. 1.2 CE) en el marco de un Estado social y democrático de Derecho cuya forma política es la Monarquía parlamentaria (art.1.3 CE). Los principios generales enunciados en el título I de la Constitución determinan la actuación de las Cortes Generales, en particular la definición del sistema político español como democrático, de participación y parlamentario (arts. 1.2, 6 y 9.2).

El sistema bicameral no supone una equiparación total entre el Congreso de los Diputados y el Senado sino que la Constitución reserva para el Congreso funciones y facultades que revelan su primacía.

De acuerdo con la CE, el Senado es la cámara de representación territorial (art. 69.1). Está formada por los senadores elegidos por sufragio universal (208) y los designados por las asambleas legislativas de las comunidades autónomas (58). Las funciones que le encomienda la CE y su propio reglamento reflejan su naturaleza de cámara territorial pues desempeña mayor protagonismo institucional en materias relacionadas con el desarrollo autonómico, las políticas regionales y locales. Junto a estas competencias, ejerce funciones constitucionales ordinarias como cámara de segunda lectura de la actividad legislativa o poder colegislador del Estado así como la intervención en la autorización de tratados internacionales, la aprobación del presupuesto, el control político al gobierno o información, estudio e investigación en cuestiones de interés general.

El Congreso de los Diputados está formado por 350 diputados y diputadas (mínimo 300 y máximo 400), de acuerdo con la ley electoral vigente⁶⁴, elegidos por sufragio universal a partir de circunscripciones electorales provinciales, con una atribución mínima de dos escaños y el resto distribuidos en proporción a la población respectiva. El sistema de elección es proporcional dentro de cada circunscripción de tal forma que el número de escaños obtenido por cada candidatura está en función de los votos recibidos. La duración de la legislatura, tanto para el Senado como para el Congreso, es de cuatro años. El mandato de los diputados termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la cámara, en caso de anticipación de la convocatoria de elecciones a propuesta del Presidente del Gobierno y decretada por el Rey (art. 115 CE).

⁶⁴ Ley Orgánica 5 /1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral I General, publicada en el BOE de 20 de junio de 1985.

La norma fundamental para la organización y funcionamiento de las cámaras es su Reglamento, en función de la autonomía reglamentaria que la CE les reconoce para que tanto el Congreso como el Senado puedan garantizar su funcionamiento de acuerdo con las funciones encomendadas, exigiendo un amplio asenso para garantizar unas reglas de juego asumibles por el más amplio conjunto de las fuerzas políticas (Molas y Pitarch, 1987: 48).

La evolución del sistema parlamentario español, después de casi treinta y cinco años de reinstauración de la democracia, ha conducido al escenario actual, no muy favorable desde la óptica parlamentaria y compartido con otros parlamentos de sistemas políticos similares, especialmente del entorno europeo, en el que existe un claro predominio político e institucional de los gobiernos sobre los parlamentos.

El Parlamento no aparece con claridad, como sería deseable en un sistema parlamentario de gobierno, como el lugar principal para el diálogo político entre la mayoría y la minoría, entre el gobierno y la oposición. En este sentido, algunos autores (Molas, 1989; Marcet, 2004) afirman que, a lo largo de los años, el Parlamento español, al igual que otros parlamentos europeos, ha perdido centralidad política. Así mismo, en base a la actualidad política, la opinión pública y los movimientos sociales aparecidos en los últimos tiempos, se puede afirmar que el Parlamento es percibido como una institución alejada de la realidad política y social, en cualquier caso distanciada del centro de la vida política. Para abordar estos problemas es imprescindible tener en cuenta algunas cuestiones como la relación de los grupos parlamentarios con los partidos políticos, en el marco del debate sobre el papel y la renovación de estos, las inercias parlamentarias derivadas del envejecimiento de la propia institución, la insuficiencia o inadecuación de medios personales y materiales a disposición de la institución y sus miembros, la utilización de nuevas tecnologías para el ejercicio de las funciones parlamentarias y mejorar la relación con los electores, la mediatización del Parlamento por los medios de comunicación o la relación del Parlamento con la opinión pública, entre otros (Marcet, 2004).

Algunos trabajos realizados sobre el Parlamento y la opinión pública en España (García Morillo, 1997, Delgado, Martínez y Oñate, 1998, citados por Marcet, 2004) muestran como, después de una etapa en que la valoración acerca de la confianza de los ciudadanos sobre el gobierno y el parlamento eran coincidentes, en los últimos años se ha incrementado el número de ciudadanos que consideran que las decisiones políticas se adoptan fuera de la institución parlamentaria. Por otra parte, la atención prestada por los medios de comunicación a los trabajos parlamentarios en Pleno o en Comisión no alcanza ni el relieve ni la extensión y ubicación temporal que merecería el órgano en el que reside la soberanía popular, siendo a menudo más atractivas las anécdotas ocurridas en sede parlamentaria que los contenidos del trabajo parlamentario.

Las deficiencias estructurales puestas de manifiesto a lo largo de los años no han conseguido converger en acuerdos para una reforma del reglamento que permita un funcionamiento más ágil y con los medios materiales, personales y técnicos adecuados. El retraso en disponer de una estructura apropiada, la resistencia a la reforma reglamentaria o la falta de medios condicionan, en buena medida, que el Congreso de los Diputados pueda cumplir en condiciones óptimas las funciones que tiene encomendadas, tanto en la potestad legislativa, como en el impulso y control de la acción del gobierno, la aprobación de los presupuestos u otras funciones y competencias que le atribuye la Constitución.

Las funciones del Congreso de los Diputados se distribuyen en tres grupos de iniciativas parlamentarias: las iniciativas legislativas, la tramitación y aprobación de los presupuestos del Estado y las iniciativas de impulso y control de la acción del gobierno.

El artículo 66.2 de la CE atribuye al Congreso de los Diputados el ejercicio de la potestad legislativa, siendo ésta, la producción y aprobación de leyes, la que principal e históricamente define al parlamento. Las *iniciativas legislativas* serían en este caso los *proyectos de ley* - iniciativa del gobierno- y las *proposiciones de ley* –iniciativa de los grupos parlamentarios- o las *iniciativas legislativas populares*. En general, la actividad legislativa adolece de algunos déficits en cuanto a las condiciones de la tramitación parlamentaria. La multiplicidad de trámites repetitivos, la duplicidad de debates en Pleno y en Comisión o la burocratización de la fase de ponencia, en ocasiones sin comparencias previas – que no son obligatorias- son una clara muestra de procedimientos legislativos inadecuados para el trámite de una ley. Por otra parte, a menudo la previsible lentitud en la tramitación ordinaria tanto de proyectos como de proposiciones de ley, que comportaría las ventajas del debate político o la promoción de integración de intereses y opiniones, favorece el uso y abuso de otras formas más rápidas en la elaboración de leyes, como el Decreto Ley, los procedimientos de urgencia o la lectura única. En este sentido, en los últimos tiempos la reflexión acerca de estos procedimientos y sus resultados ha manifestado la preocupación por la calidad de las leyes y la necesidad de introducir elementos de control en su aplicación. Se trataría de dos elementos fundamentales para la renovación y modernización de la actividad parlamentaria – garantía y control de calidad legislativa- pero hasta la fecha no se han formulado propuestas en esta dirección.

La tramitación parlamentaria de los *presupuestos generales del Estado* y su instrumento legislativo, la Ley de Presupuestos, ha mantenido una doble consideración como especialidad de la función legislativa y como potestad diferenciada. Las deficiencias expuestas para la función legislativa en general se ponen especialmente de manifiesto en los debates de presupuestos, por la reiteración de trámites y debates en los diferentes órganos de la cámara. Particularmente relevantes son las dificultades técnicas en el manejo de los contenidos a debatir por

parte de los parlamentarios, especialmente para los de la oposición. Ésta dispone de conocimientos y apoyos muy inferiores a los que tiene el gobierno, que cuenta con toda la estructura de la Administración del Estado y específicamente la que pertenece a los ministerios de economía y finanzas. El debate sobre la necesidad de incorporar una “oficina presupuestaria” al Congreso es ya recurrente. De hecho la propuesta ha sido aprobada en varias ocasiones sin que hasta el momento se haya conseguido avanzar más allá de discutir sobre posibles modelos y atribución teórica de tareas. Una modificación importante para liquidar abusos parlamentarios fue la supresión en 2004 de la llamada ley de acompañamiento – ley de medidas fiscales, administrativas y de orden social- con un trámite paralelo al de las leyes de presupuestos, rápido y especial, a través del cual se procedía a la modificación de todo tipo de leyes, más o menos conectadas – a menudo menos que más- a los presupuestos o las consecuentes medidas económicas.

La actividad de *impulso político y control al gobierno*, a través de las también llamadas iniciativas no legislativas, más allá de la importancia evidente de las leyes como instrumento principal para la acción del gobierno, constituye el núcleo esencial de las relaciones entre el legislativo y el ejecutivo así como una de las piezas básicas del edificio constitucional del parlamentarismo (Montero y García Morillo, 1984: 17). La función de control parlamentario y el modo en que se ejerza es determinante para la calidad de la democracia. Así, algunos estudiosos del derecho constitucional y del parlamentarismo, han analizado a fondo las relaciones entre la mayoría parlamentaria-gubernamental y la oposición, las relaciones entre el gobierno y la mayoría parlamentaria o las características de la propia actividad parlamentaria de impulso y control de la acción del gobierno.

Jurídicamente, el parlamento controla al gobierno pero en el parlamentarismo mayoritario debe admitirse que los parlamentarios de la mayoría y gobernantes forman parte de una unidad superior, la mayoría parlamentaria que se articula, en base a los resultados electorales, alrededor de un líder político, un equipo y un programa de gobierno. Frente a ella, la minoría parlamentaria, más o menos compacta, homogénea o plural, ocupa en el parlamentarismo mayoritario un lugar destacado y cumple determinadas funciones del sistema político a través de su actuación como “Oposición del Gobierno” (Molas, 1989). Estas funciones de la oposición podrían resumirse en:

- 1) Ofrecer alternativa de gobierno, con un líder, un equipo y un programa.
- 2) Convencer al electorado de la bondad de esta alternativa y de que existe una opción distinta al gobierno.
- 3) Criticar al Gobierno para corregir y mejorar su acción.
- 4) Integrar demandas o valores de ciertos sectores sociales, ideológicos o culturales que la Mayoría no considera suficientemente.

En el parlamentarismo mayoritario, mayoría y oposición buscan el punto de equilibrio en la defensa de sus intereses pero “en la decisión la regla de la mayoría cierra

votaciones, pero en la información y el debate priva el pluralismo institucionalizado. Si se aplica la regla de la mayoría para un bloqueo del debate o para eximir de proporcionar información se rompe el equilibrio político, si se traslada a la fase de decisión el principio de no admitir como legítima la voluntad de la mayoría se subvierte el sistema” (Molas, 1989: 62). El control parlamentario tiene por objeto la acción del gobierno y, por extensión, cualquier entidad pública o ámbito que sin ser formalmente público pueda ser considerado como un sector clave para los intereses sociales. En este sentido, las mutaciones que pueden observarse en el control parlamentario a lo largo de las legislaturas indican entre otras cosas, la orientación respecto a la legitimidad que se otorga a la cámara, la calidad democrática y el grado de crisis funcional y práctica de la institución parlamentaria.

En el esquema de funcionamiento básico del Congreso de los Diputados el trabajo se organiza fundamentalmente en Pleno o en Comisión. El Pleno reúne a todos los miembros de la cámara funciona a través de sesiones plenarias que pueden ser ordinarias o extraordinarias. Atendiendo a la distribución del tiempo destinado a la actividad legislativa o al control parlamentario, el Pleno dedica una sesión semanal (jueves mañana o todo el día) a las iniciativas legislativas de origen gubernamental (proyectos de ley o convalidación de decretos ley), mientras que otra sesión (martes tarde) se destina al debate de iniciativas de impulso y control del gobierno por parte de los grupos parlamentarios (proposiciones de ley, proposiciones no de ley, mociones) y una tercera sesión (miércoles mañana) se ocupa de las iniciativas de control e información (preguntas e interpelaciones al gobierno).

Las comisiones están compuestas por un número proporcional de diputados y diputadas en función de los grupos parlamentarios. Pueden ser permanentes o no permanentes y solo las primeras puede desempeñar funciones legislativas. Suelen mantener cierta correspondencia con la estructura ministerial. En las comisiones el tiempo destinado a las iniciativas de impulso y control al gobierno (proposiciones no de ley, preguntas orales, comparecencias de ministros y altos cargos del gobierno) es también mayoritario cuadruplicando, en general y en algunos ámbitos más que en otros, el debate legislativo.

Un análisis sobre la estadística parlamentaria se encuentra en Marcet (2004), para el período comprendido entre la segunda y la séptima legislatura, indicando un crecimiento sostenido de la actividad legislativa y un aumento exponencial de la actividad parlamentaria de impulso y control a la acción del gobierno. Otras cuestiones a analizar serían los resultados respecto a los diferentes tipos de iniciativas según las legislaturas o los grupos parlamentarios así como los usos y abusos o perversiones que se pueden producir tanto por parte de la mayoría parlamentaria como por parte de la oposición. Un ejemplo sería la práctica de los grupos de la mayoría de presentar proposiciones no de ley de manera similares a las de la oposición de forma inmediata y sucesiva para provocar la acumulación del debate que permite el reglamento en caso de iniciativas coincidentes difuminando así el protagonismo e interés original de

la oposición. Por su parte, el incremento exponencial de las preguntas escritas y solicitud de informes al gobierno, muestra, por un lado, el perfil del diputado cada vez más propio del mediador entre los ciudadanos y los poderes públicos, pero en determinados casos la proliferación indiscriminada y arbitraria de este recurso pretende más objetivos de obstrucción y deformación de la acción del gobierno que disponer de información adecuada para el cumplimiento de las obligaciones parlamentarias.

Una mención específica merece lo que algunos autores denominan función electiva, situada al margen del control parlamentario, referida a la intervención del parlamento en el nombramiento de cargos pertenecientes a órganos constitucionales (tribunal Constitucional, Consejo General del Poder Judicial), órganos dependientes de las cámaras (Defensor del Pueblo, Tribunal de Cuentas) o cargos que son propuestos, aceptados o nombrados por el propio Congreso o Senado como fueron, hasta la modificación de la LOU en 2007, una parte de los miembros del Consejo de Universidades. Como se verá en el capítulo 6, entre los debates analizados en esta investigación correspondientes al período comprendido entre 1999 y 2010, se encuentran sesiones de la Comisión de Nombramientos ante la que comparecían los candidatos a miembros del Consejo de Coordinación Universitaria nombrados por el Congreso.

El período en el que se ubica esta investigación sobre los debates parlamentarios en relación con el proceso de Bolonia y el EEES, entre 1999 y 2010, corresponde a cuatro legislaturas:

- 1999-2000: final de la VI legislatura (del 27 marzo 1996 al 4 de abril de 2000)
- 2000-2004: VII legislatura (del 5 de abril de 2000 al 1 de abril de 2004)
- 2004-2008: VIII legislatura (del 2 de abril de 2004 al 31 de marzo de 2008)
- 2008-2010: primera mitad de la IX legislatura (del 1 de abril de 2008 al 13 de diciembre 2011)

En la tabla 1 se refleja la distribución de escaños a lo largo de las cuatro legislaturas objeto de estudio.

| Grupos parlamentarios | VI legislatura (1996-2000) | VII legislatura (2000-2004) | VIII legislatura (2004-2008) | IX legislatura (2008-2011) |
|------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| GPP | 156 | 183 | 148 | 154 |
| GPS | 141 | 125 | 164 | 169 |
| GPC-CiU | 16 | 15 | 10 | 10 |
| GPV-EAJ-PNV | 5 | 7 | 7 | 6 |
| GP IU-ICV | 21 | 8 | 5 | 2 ⁶⁵ |
| GP ERC | - ⁶⁶ | - ⁶⁷ | 8 | 3 |
| GP CC | 4 | 4 | - ⁶⁸ | - ⁶⁹ |
| GP Mx | 7 | 8 | 8 | 6 |

Tabla 1. Congreso de los Diputados. Distribución de escaños 1999-2010

De las cuatro legislaturas que comprende el período a analizar, dos fueron con mayoría del Partido Popular y dos con mayoría del Partido Socialista. Solo una, la VII fue con mayoría absoluta, bajo la presidencia de José M^a. Aznar. Durante la VI legislatura, el Partido Popular gobernó con apoyos, fundamentalmente del GPC-CiU y del GPV-EAJ-PNV. Las legislaturas VIII y IX fueron de mayoría relativa del Partido Socialista, con la presidencia de José Luis Rodríguez Zapatero. Los apoyos parlamentarios para la acción de gobierno durante las legislaturas VIII y IX fueron diversos según las épocas y las temáticas. El GPS recabó apoyos de todos los grupos en diferentes momentos para la tramitación legislativa. En la VIII legislatura los apoyos para la mayoría parlamentaria-gubernamental vinieron básicamente de los grupos de la izquierda (ERC, IU-ICV, BNG) pero también de los grupos nacionalistas catalán y vasco (CiU y PNV). En la IX legislatura predominaron los apoyos de CiU, PNV y CC a la mayoría-parlamentaria socialista, con más dificultades para la elaboración y aprobación de leyes que en la legislatura anterior.

⁶⁵ ERC e IU-ICV formaban parte del mismo grupo. Según el reglamento del Congreso de los Diputados es necesario un mínimo de cinco diputados para formar un grupo parlamentario. Las formaciones que no alcanzan este mínimo se integran en el grupo mixto o, en ocasiones, se agrupan para formar grupo propio.

⁶⁶ ERC formaba parte del GMx

⁶⁷ ERC formaba parte del GMx

⁶⁸ CC formaba parte del GMx

⁶⁹ CC formaba parte del GMx

PARTE II:
MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 3. Características de la investigación

1. Antecedentes
2. Modelo: investigación cualitativa, “Del Campo al Texto al Lector”
3. Objetivos de la investigación
4. Diseño de la investigación
 - 4.1. Recopilación de datos
 - 4.2. Estrategias metodológicas
5. Procedimiento y fases de la investigación
6. Análisis de los datos

En el capítulo 1 sobre el objeto de estudio, se han adelantado de forma inevitable algunas informaciones, datos y consideraciones sobre la metodología de estudio. En este apartado se exponen de forma detallada las características de la investigación, la metodología utilizada y el procedimiento llevado a cabo.

La investigación que se presenta se sitúa en la línea metodológica de investigación cualitativa, con la intención de “conocer la realidad objeto de estudio desde una perspectiva *insider*, de captar el *significado particular* que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como *piezas de un conjunto sistemático*” (Ruiz Olabuénaga 2012: 17).

1. Antecedentes

Durante la última década son muchas las publicaciones que se han ocupado del desarrollo del proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente en el entorno propiamente universitario, analizando los objetivos, las medidas previstas para su implantación y las previsibles consecuencias así como sus efectos hasta la fecha. También, como ya se ha expuesto en el capítulo 2 en relación con el marco teórico, administraciones e instituciones internacionales, como la OCDE, las europeas como la propia Comisión Europea a través de Eurydice o el Consejo de Europa y las administraciones e instituciones españolas, como el Ministerio de Educación, algunas comunidades autónomas, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) o Universia⁷⁰ han generado importante documentación sobre los contenidos del proceso, su evolución y la valoración de los objetivos alcanzados.

Sin embargo, son pocos los estudios científicos sobre el proceso o sobre algún aspecto del mismo que se han realizado de forma sistemática y específica. Entre la investigación recientemente realizada en el ámbito educativo y de la psicología sobre el tema, destacan los trabajos de García Berbén (2008), Elías Andreu (2008) y Comas Parra (2011). García Berbén (2008) propone la construcción de un modelo empírico que permita identificar, evaluar e intervenir en las concepciones, diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco del nuevo modelo educativo que conlleva la adaptación al EEES. El nuevo modelo centrado en el aprendizaje del estudiante significa un cambio en las concepciones y los modos de estudio para estudiantes y profesores. Para la identificación de los elementos de la nueva concepción propone aplicar el modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2000), que

⁷⁰ Buena parte de estas publicaciones pueden encontrarse en los sitios web de estas administraciones e instituciones: <http://www.crue.org/>, <http://www.eurydice.org/>, http://ec.europa.eu/education/higher-education/publ_en.htm, <http://www.universia.es/>, <http://www.educacion.es/boloniaeees>, http://www.educa.jcyl.es/universidad/en?locale=en_UK,

pretende explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del modelo de Biggs (2001), basado en los enfoques de aprendizaje y el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2001, Zimmerman y Shunck, 2001). También Elías Andreu (2008), desde una perspectiva más sociológica y de las ciencias políticas, en su investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios analiza, a través de un modelo de acción planificada, los elementos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y la incidencia de la implantación del proceso de Bolonia en determinadas titulaciones (Masjuan, J.M., Troiano, H. y Elias, M. 2007; Elías Andreu, 2008). El estudio de Comas Parra (2011) ofrece una perspectiva más global sobre el origen, fundamentos y construcción del Espacio Europeo de Educación Superior desde el paradigma cualitativo-interpretativo, utilizando las técnicas de análisis de documentos oficiales y la entrevista para aportar información que permita comprender mejor el proceso de construcción del EEES. Otros trabajos de investigación en el ámbito internacional han tomado también como objetivo de estudio el proceso de Bolonia o algunos aspectos del mismo, como el de Mihajlovic, D. (2010) "The Knowledge-Based Economy in the Post-Fordist Capitalism: The case of the Bologna Process"⁷¹ que analiza la repercusión del modelo de la economía del conocimiento en la educación a través de las relaciones entre la agenda de Lisboa y el proceso de Bolonia. Desde otra perspectiva, Fejes, A. (2008)⁷² a través del análisis crítico del discurso lleva a cabo un análisis de documentos políticos europeos y de Suecia, en relación con la aceptación y dominio de los discursos del proceso de Bolonia, desde la perspectiva "foucauldiana" del concepto de gobernabilidad. Finalmente, una investigación de doctorado realizada en la London School of Economics por Hoareau, C. (2009) ahonda en los debates originales del proceso de Bolonia, analizando las circunstancias y discusiones en la elaboración de las declaraciones de Sorbona y Bolonia, en el marco de la gobernanza deliberativa, atendiendo especialmente a sus mecanismos de funcionamiento y sus efectos sobre las políticas de reformas nacionales⁷³.

En relación con los antecedentes sobre el estudio del debate parlamentario, las fuentes consultadas muestran que ha sido utilizado como fuente de información de forma habitual en disciplinas como el derecho o la historia, pero en pocas ocasiones como objeto de análisis en sí mismo. Algunos trabajos se aproximan al perfil de la investigación que se presenta, como el de Hernández Beltrán (2007) sobre Parlamento y Universidad en la transición, o los de Díaz Revorio (1998) y Marcos Pascual (2007) sobre el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza respectivamente. En cualquier caso, en los trabajos citados el debate parlamentario es

⁷¹ Trabajo de fin de Master para el programa Masters of Arts in Development Studies-Governance&Democracy, Institute of Social Studies, Graduate School of Development Studies, The Hague, Netherlands

⁷² Andreas Fejes, Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköping University, Sweden. Sus investigaciones se sitúan en el marco de las teorías postestructuralistas, sobre aprendizaje a lo largo de la vida y educación de adultos.

⁷³ Tesis doctoral de Cécile Hoareau, "Does deliberation matter? The impact of the Bologna process on attitudes and policies in European higher education", Department of Government of the London School of Economics, London, septiembre 2009.

el punto de partida para un análisis más global y teórico. Para encontrar estudios que sitúen como objeto principal de estudio el debate parlamentario es necesario acudir al ámbito de la lingüística y la sociolingüística. En estas disciplinas los trabajos realizados sobre el debate parlamentario parten de una concepción del mismo como un tipo de discurso político y mayoritariamente se trata de trabajos realizados en el marco del análisis del discurso (Alonso y Callejo, 1999).

Dentro del campo de la lingüística, Van Dijk (2008) ha completado esta perspectiva con una novedosa reflexión sobre el concepto de contexto y su relación con el discurso. En origen se trata de aproximaciones al análisis del discurso político desde una perspectiva cognitiva como Chilton (2005) y Lakoff (2003) que se han utilizado para estudiar la conceptualización y el tratamiento de temas como la inmigración o la guerra de Irak en los debates del Parlamento español (Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007; Van Dijk 2008). La tesis central de Van Dijk sobre la relación entre contexto y discurso es que la situación social no influye ni es influida por el discurso sino por la forma en que los participantes definen tal situación y en consecuencia los contextos actúan como constructos intersubjetivos que se recomponen y actualizan a partir de la interacción de los participantes (Van Dijk, 2008). En esta línea se sitúan trabajos de investigación sobre el debate parlamentario como los de Rubio Carbonero (2011) o los de Márquez Lepe (2006) sobre la gestión política de la diversidad cultural en España, también centrados en debates parlamentarios sobre inmigración. En ambos casos se analizan las estrategias semánticas, retóricas y argumentativas utilizadas en el debate parlamentario para examinar la política de inmigración en períodos y contextos políticos determinados.

Aunque ni el objetivo ni la metodología de análisis para la investigación que se presenta será la propia del análisis del discurso desde la perspectiva lingüística o sociolingüística que se acaba de mencionar, sí se ha tomado en consideración esta concepción del discurso político como antecedente y punto de referencia para el análisis de contenido de los debates parlamentarios sobre el EEES y el proceso de Bolonia, especialmente en el planteamiento de los objetivos y en la valoración de los resultados obtenidos. Así pues, el enfoque socio-cognitivo en relación con el discurso político se concreta en que se utilizan determinadas estrategias discursivas, se seleccionan y ordenan determinadas operaciones lingüísticas en función de un objetivo. “Por tanto, el discurso político es fundamentalmente estratégico y su finalidad es disfrazar discursivamente posibles contradicciones y presentar positiva o negativamente a los distintos actores sociales, según convenga. ... se define por su carácter performativo, lo que significa que quien lo sustenta no se limita a informar, sino que también produce un acto, expresa públicamente un compromiso y asume una posición. Otra característica definitoria del discurso político es que, en éste, el mensaje no va generalmente dirigido al parlamentario o al entrevistador, sino que va dirigido al elector, al posible votante. Así, la principal función del discurso político es apelativa. Se trata de persuadir y captar nuevos votantes. Igualmente, por lo general, en el discurso político, no sólo se debate sobre la posibilidad de crear una determinada

política, sino que se intenta legitimar y justificar esta política para buscar consenso y generar adeptos.” (Rubio Carbonero, 2010: 52-53). En definitiva, el discurso político permite conocer la representación social que se hace de las realidades sociales y a su vez construye formas de pensar, genera y modifica opiniones.

En este sentido, el debate parlamentario es un género del discurso político, entendido como un conjunto de géneros definidos por las situaciones comunicativas, es decir por el contexto, en el dominio social de la política (Van Dijk, 2002).

2. Modelo: investigación cualitativa, “Del Campo al Texto al Lector”

La adopción de una línea metodológica cualitativa se alinea con el objetivo de la investigación que se pretende llevar a cabo, en la medida en que se prioriza captar y reconstruir el significado de un hecho social –el debate parlamentario sobre el proceso de Bolonia y el EEES– utilizando un lenguaje basado en los conceptos, las descripciones y las narraciones, con una forma de obtener la información flexible y reposada, más inductiva que deductiva sobre la base de una experiencia concreta y contextualizada, que en este caso incorpora la participación e implicación de la investigadora en el debate parlamentario, es decir en la situación objeto de estudio.

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012:116), tres elementos principales acordes con el objeto de estudio expuesto en el capítulo 1 ponen de manifiesto la relevancia científica y social de la investigación cualitativa: la captación del sentido, objeto primario de toda investigación de este tipo; la potencialidad para elaborar teoría contrastada y así explicar fenómenos complejos contextualizados y la adaptación al paradigma naturalista, facilitando una comprensión más integral y adecuada de la realidad social.

La opción por un enfoque de investigación cualitativa para llevar a cabo el estudio de los debates parlamentarios se considera adecuada a los planteamientos epistemológicos que la sustentan y, de acuerdo con los objetivos planteados, se ha completado con el uso de técnicas cuantitativas. Esta combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, utilizada cada vez con mayor frecuencia por los investigadores en ciencias sociales y denominada “triangulación”, permitirá, más que un contraste de resultados a partir de diferentes acercamientos metodológicos al objeto de estudio, una comprensión enriquecida única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos.

Diversos autores han afirmado y argumentado que las técnicas cualitativas son un instrumento tan válido como las cuantitativas y que la confrontación entre investigación cuantitativa y cualitativa solo tiene sentido en la medida en que la decisión sobre el modo de investigar debe adecuarse a los objetivos que se persiguen y a las

características de los problemas a los que se enfrenta la investigación (Denzin y Lincoln, 1994; Erickson, 1986, citados por Ruiz Olabuénaga, 2012). Aunque las discrepancias entre autores y escuelas epistemológicas son importantes, esto no impide, como se ha hecho en esta investigación, establecer una metodología cualitativa como estrategia básica que aglutine y agrupe diferentes técnicas complementarias, como el análisis cuantitativo y la consulta a expertos, que se ha utilizado para completar la información y para validar los resultados de la investigación.

En la medida en que la investigación cualitativa carece de la facilidad de la cuantitativa para la adopción de una estrategia formal, sistematizada y estereotipada, antes de pasar a describir los objetivos, el diseño y el procedimiento del trabajo de investigación, una buena propuesta para describir y esquematizar un estudio cualitativo es la de Denzin (1994), entendido como un proceso reflexivo y complejo que denomina “Del Campo al Texto al Lector” y que sintetiza de la siguiente manera:

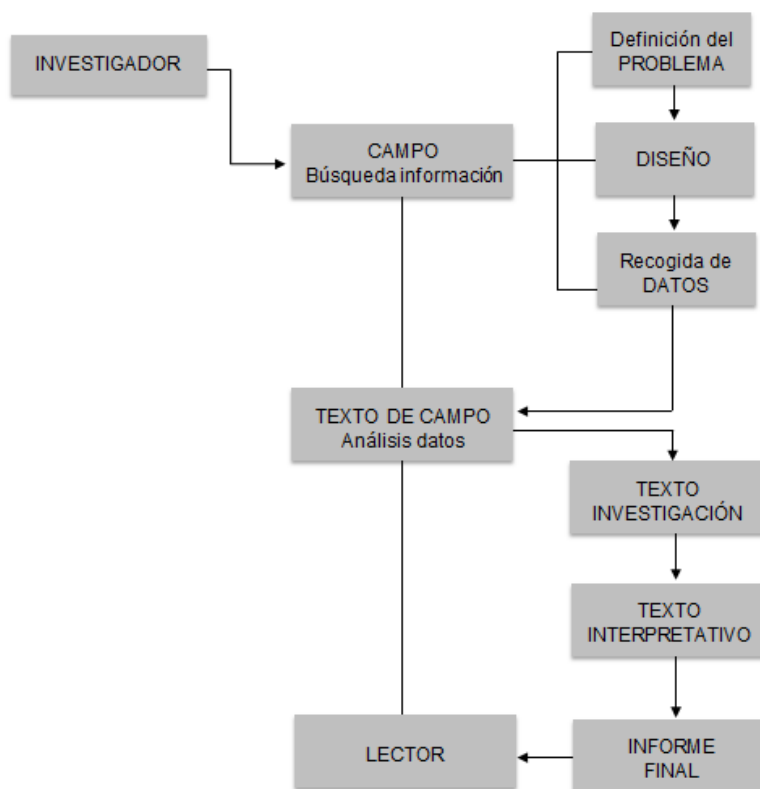


Figura 6. Del Campo al Texto al Lector

En este recorrido, que según Denzin (1994) define una investigación cualitativa, el investigador, llevado por la persuasión científica basada en el convencimiento y la intención de describir la realidad social así como por la persuasión epistemológica de que es posible comprender esta realidad, acude al “Campo” en búsqueda de

información. Para llevar a cabo el examen del campo, plantea primero el problema o búsqueda de significado, elabora un diseño o proyecto de trabajo y lleva a cabo la recogida de datos. Tras el examen del campo, mediante un primer análisis de los datos, elabora un primer documento o conjunto de documentos denominado "Texto de campo". A partir de éste, construirá un segundo texto llamado "Texto de investigación", completando así el primer nivel de sistematización y categorización, sobre el que realizará su interpretación y valoración personal convirtiéndolo en "Texto interpretativo provisional". Este texto es un documento provisional de trabajo en el que refleja su comprensión de la realidad analizada, su experiencia personal e interpretación de lo que ha captado. Antes de la redacción final somete el texto interpretativo a otras consideraciones para su contraste y validación, en un proceso de negociación con diversos participantes de la investigación. El texto se convierte en un informe científico y público que puede ser remitido oficialmente al "Lector".

Este esquema no pretende ser una metodología en sentido estricto sino una referencia para explicar la investigación cualitativa como un proceso reflexivo y complejo así como para enmarcar la metodología utilizada en la investigación que se presenta. De alguna forma en el esquema de Denzin se puede encajar el procedimiento seguido en esta investigación. Los diferentes pasos llevados a cabo concurren con el itinerario definido por el modelo "Del Campo al Texto y al Lector". En este sentido, este enfoque cubrirá las necesidades de investigación para la consecución de los objetivos del estudio que se pretende llevar a cabo.

3. Objetivos de la investigación

Como ya se ha avanzado en el capítulo 1, el interés principal de esta investigación es aportar una nueva perspectiva en la descripción y comprensión de la evolución del proceso de Bolonia y construcción del EEES en España a través del análisis del debate parlamentario en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010. Esta especificación del interés constituye a su vez la definición del problema que debe iniciar toda investigación cualitativa, de una forma abierta y provisional, contextualizada y basada en la proximidad con el objetivo de comprensión global del tema objeto de estudio. El "problema a investigar" de acuerdo con Bunge (1989: 195) se define como "una dificultad que no puede resolverse automáticamente sino que requiere una investigación conceptual o empírica", en este caso conocer y describir mediante la técnica de análisis de contenido el debate parlamentario sobre el EEES y el proceso de Bolonia en España entre 1999 y 2010. Para su mejor concreción se formulan los objetivos generales y específicos de la investigación en la medida en que permiten seleccionar una orientación, una dirección o una situación así como delimitar el tiempo, el espacio y el contexto que se decide investigar.

Se definen a continuación tres objetivos generales y sus correspondientes objetivos específicos (Figura 7):

- 1) Conocer cómo se ha producido el debate parlamentario sobre el EEES y el proceso de Bolonia en el Parlamento español entre 1999 y 2010.
 - a. Identificar y clasificar las iniciativas e intervenciones sobre el proceso de Bolonia y el EEES durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX, que comprenden el período objeto de estudio.
 - b. Identificar y caracterizar los temas objeto del debate parlamentario en relación con el proceso de Bolonia y el EEES.
 - c. Describir la evolución del debate parlamentario sobre el proceso de Bolonia en España.

- 2) Relacionar los contenidos del debate parlamentario en España con las prioridades del proceso de Bolonia y la construcción del EEES establecidas en las reuniones ministeriales bienales de los países miembros del proceso.
 - a. Identificar y categorizar los contenidos de las declaraciones y comunicados bienales del proceso de Bolonia en relación con los seis ejes de la Declaración de Bolonia.
 - b. Identificar y caracterizar los contenidos del debate parlamentario sobre Bolonia y el EEES en relación con los seis ejes de la Declaración de Bolonia.

- 3) Conocer y comprender los factores que han condicionado el debate sobre el EEES y el proceso de Bolonia en el Parlamento español entre 1999 y 2010.
 - a. Identificar y describir el grado de prioridad que se otorga al proceso de Bolonia y al EEES en el debate parlamentario a lo largo del período 1999-2010.
 - b. Identificar y explicar los factores de la dinámica parlamentaria y política que inciden en la orientación y el tratamiento del tema en el debate parlamentario durante el período analizado.

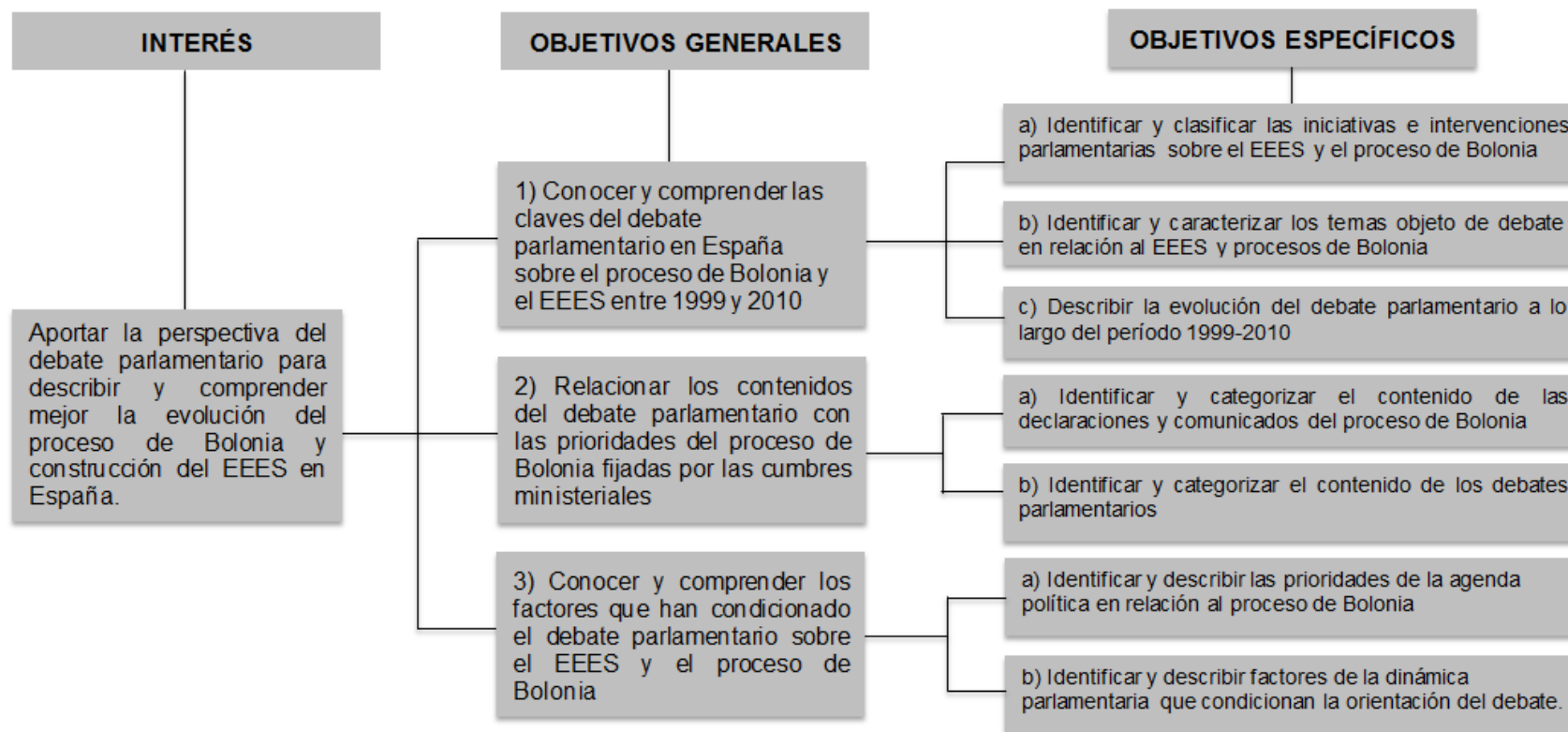


Figura 7. Interés y objetivos de la investigación

4. Diseño de la investigación

Tanto el interés como los objetivos de la investigación condujeron a proponer un diseño metodológico que permitiera construir una matriz de referencia para comprender el ajuste del debate parlamentario en España a la evolución de las decisiones que, de acuerdo con el proceso de Bolonia a nivel nacional e internacional, se han producido a lo largo del período analizado. Para ello, por la naturaleza de los datos disponibles sobre la actividad parlamentaria y por los objetivos planteados, se ha utilizado la metodología de análisis de contenido, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, así como la consulta a los expertos. Esta última constituye una estrategia metodológica que permite la “triangulación” del análisis realizado, entendida como “un control de calidad al que el investigador somete su propia producción aportando validez y fiabilidad” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 328). Particularmente en la investigación que se presenta, con la utilización de la triangulación, además de aportar mayor validez general, se pretende “corregir” la implicación de la investigadora en la situación analizada, especialmente en la última fase con la consulta a un grupo de expertos externos a la investigación.

Los inicios de la investigación sobre las características, evolución y aportaciones del debate parlamentario sobre el proceso de Bolonia en España tienen como guía el paradigma hermenéutico, propio de determinadas líneas de investigación cualitativa y que permite establecer un contexto de descubrimiento y de exploración (Guba y Lincoln, 1994). La vinculación y participación de la investigadora en la propia situación objeto de estudio, aunque presenta algunos riesgos de sesgo, añade la posibilidad de obtener una visión holística y global del fenómeno a estudiar así como la proximidad al mismo, requisito indispensable para la investigación cualitativa. El intento de comprensión global tiene como objetivo principal describir de forma sistemática cómo se ha producido el debate, captar cuáles han sido las claves y comprender relaciones, interacciones e influencias recíprocas en el desarrollo del proceso de Bolonia y construcción del EEES.

Progresivamente, el diseño inicial, abierto y flexible, da paso a la consolidación de un diseño en el que se van modificando, definiendo y completando los pasos del proyecto de investigación sobre la base de dos premisas:

- Más que partir de una teoría o hipótesis determinada, se pretende centrar el foco de atención en una situación social específica –el proceso de Bolonia y construcción del EEES–, como un fenómeno que gira en torno a un foco de interés y que se sitúa en un contexto temporal, social e institucional concreto. Desde esta perspectiva, que coincide con la Grounded Theory o Teoría Fundamentada en los datos de Glaser y Strauss, la confección de una teoría implica un proceso de investigación en el que los datos, mediante la elaboración sistemática, conducen a los conceptos y a la teoría, entendida en

cualquier caso como una entidad en continuo desarrollo (Glaser, B. y Strauss, A. 1967, citados por Ruiz Olabuénaga, 2012: 57).

- El carácter hermenéutico e interpretativo de la investigación se ubica en el paradigma epistemológico constructivista y, en consecuencia, la estrategia metodológica utilizada se centra en técnicas cualitativas de análisis de contenido. Sin embargo, la posibilidad y la conveniencia de contrastar y comprobar determinada información mediante el análisis cuantitativo incorpora al diseño un perfil metodológico mixto que combina el análisis estadístico de los datos sobre el debate parlamentario (iniciativas e intervenciones) con el análisis documental de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia y el análisis cualitativo del contenido de los discursos parlamentarios sobre el tema.

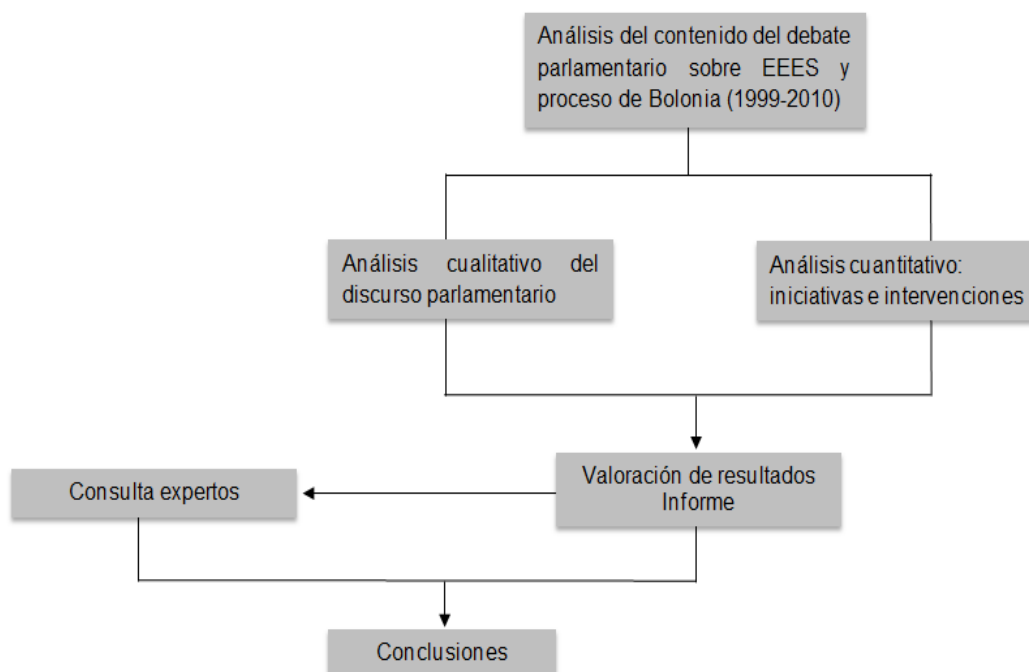


Figura 8. Diseño general de la investigación

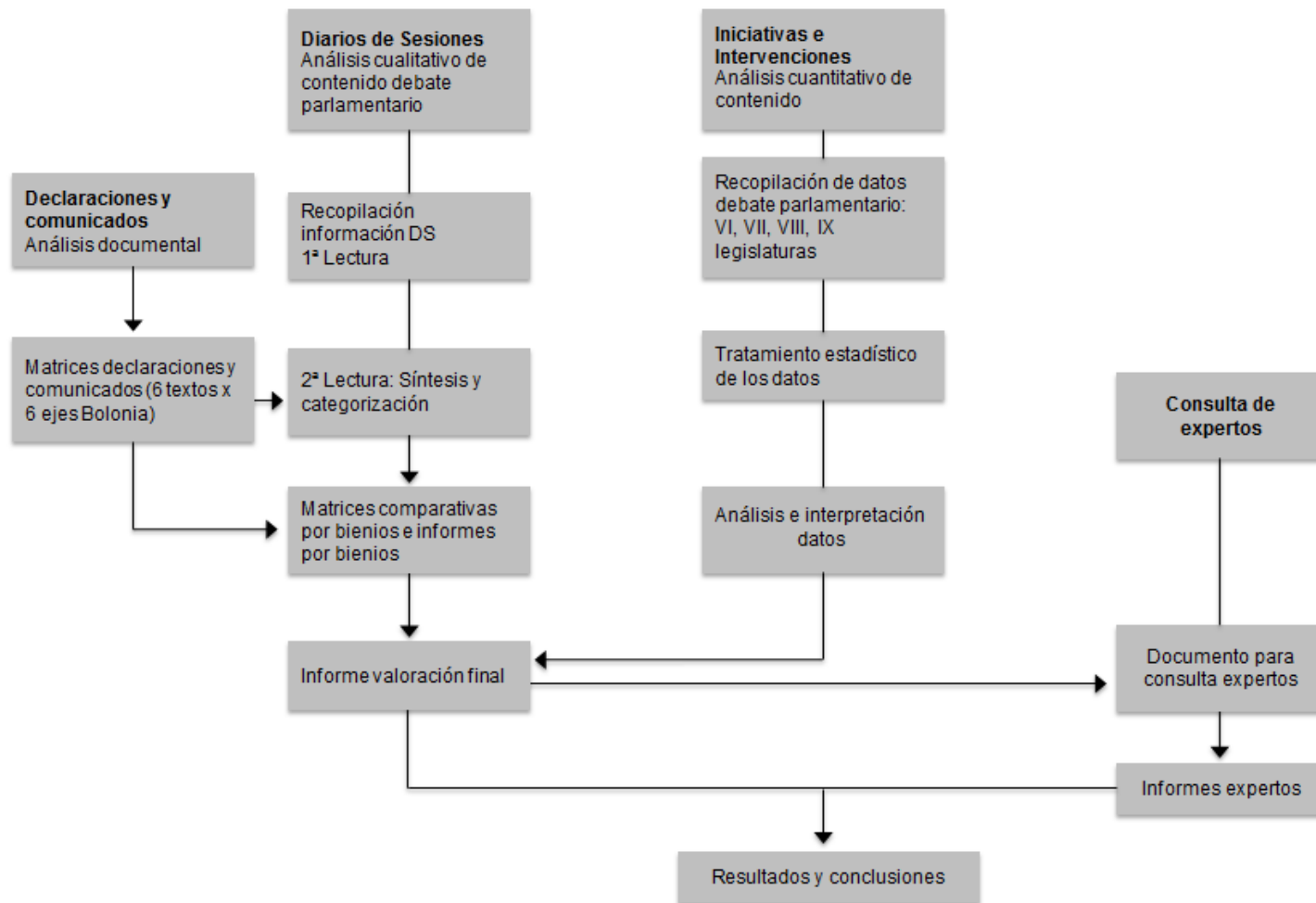


Figura 9. Diseño de la investigación

4.1. Recopilación de datos

En cuanto a la obtención de la información necesaria para el análisis, el interés y los objetivos planteados conducen a un determinado material o corpus. Se trata de los debates parlamentarios, discursos orales en pleno y en comisión, cuya transcripción literal recoge el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010. Éstos constituyen el primer conjunto de documentos disponible.

El período seleccionado para su estudio comprende el debate parlamentario del Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010. Se ha establecido este lapso de tiempo como objeto de estudio por su coincidencia con el inicio formal del llamado "proceso de Bolonia", con la firma de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 y el plazo fijado en el propio proceso para el cumplimiento de los acuerdos adoptados y la implantación de las medidas establecidas, que se identifica con la cumbre ministerial de 2010 en Viena-Budapest.

Mediante los buscadores de la base de datos del Congreso de los Diputados, alojada en la página web de la institución, se procedió a recopilar las iniciativas e intervenciones de este período con referencias al EEES y al proceso de Bolonia. En el anexo 2 se expone con detalle el funcionamiento de los buscadores de iniciativas parlamentarias y de las intervenciones en las publicaciones oficiales del Congreso de los Diputados.

Los Diarios de Sesiones seleccionados a partir de la búsqueda realizada mediante los términos clave (Bolonia, proceso de Bolonia, plan Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Espacio Universitario Europeo) han sido en total 180, de los cuales 62 corresponden a sesiones de pleno y 118 a sesiones en comisión.

Para el análisis del contenido de los debates parlamentarios ya en la segunda fase de mayor sistematización, para la codificación y categorización del contenido analizado, se han utilizado como referencia las matrices de los comunicados y declaraciones de las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia. Estos textos han sido previamente sometidos a un análisis documental sistematizado, para la construcción de las matrices correspondientes. La recopilación de documentos ha consistido en este caso en obtener los textos de las declaraciones o comunicados de las seis reuniones ministeriales (Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 y Viena-Budapest 2010) a través de la página web del Ministerio de Educación y la del European Higher Education Area (EHEA)⁷⁴. En correspondencia con las cumbres ministeriales del proceso de Bolonia, los debates parlamentarios objeto de análisis cualitativo del contenido han sido estructurados en seis bloques: cinco bienios (períodos de dos años comprendidos entre las reuniones ministeriales del proceso de Bolonia: Bolonia 1999-2001, Praga 2001-2003, Berlín 2003-2005,

⁷⁴ www.educacion.es, www.eees.es y de www.ehea.info

Bergen 2005-2007, Londres 2007-2009) y un último período de un año (Lovaina 2009-Viena-Budapest 2010).

Así pues, la información recopilada para ser analizada en las diferentes fases de la investigación se puede agrupar en tres bloques bien diferenciados según las fuentes de información y el tipo de material para el análisis:

- 1) Debates parlamentarios, transcripción en los Diarios de Sesiones (junio 1999-junio 2010)
- 2) Debate parlamentario, datos sobre iniciativas e intervenciones sobre EEES y Bolonia, VI, VII, VIII y IX legislaturas
- 3) Textos de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia (1999-2010).

Los contenidos, procedentes de fuentes diversas, serán analizados mediante estrategias metodológicas distintas en el marco del análisis de contenido, en la medida en que cada una se ajusta mejor al tipo de material a analizar y así mismo a los objetivos específicos establecidos en el diseño y proceso de la investigación.

4.2. Estrategias metodológicas

Como ya se ha apuntado anteriormente, la estrategia metodológica más adecuada para alcanzar los objetivos de la investigación ya descritos es el análisis de contenido, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Además se ha incorporado la triangulación como perspectiva metodológica por la propia combinación de técnicas diversas y como recurso metodológico, en la fase final de la investigación con la consulta a los expertos, que aporta enfoques externos a la investigación aumentando la validez de los resultados obtenidos.

El *análisis de contenido* es, en un sentido amplio, una técnica para la interpretación de textos. La lectura y la interpretación adecuada de los mismos permiten el conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido se basa pues en la lectura de textos, escritos o no escritos (escritos, audiovisuales, pintados, grabados,...). De acuerdo con esta orientación, la lectura como instrumento de recogida de información debe realizarse de manera sistemática, objetiva, replicable y válida (Andreu Abela, 1998). En definitiva, se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación y producción de datos con la interpretación y análisis de datos, en el marco descrito anteriormente como el propio de la investigación cualitativa, que pretende compatibilizar el necesario rigor y sistematización con una perspectiva holística, flexible y abierta que facilite la comprensión contextualizada de un fenómeno o hecho social. En cualquier caso, tanto la lectura científica para la recogida de información como su posterior análisis y teorización pueden llevarse a cabo mediante estrategias metodológicas propias del análisis cuantitativo así como las del análisis cualitativo.

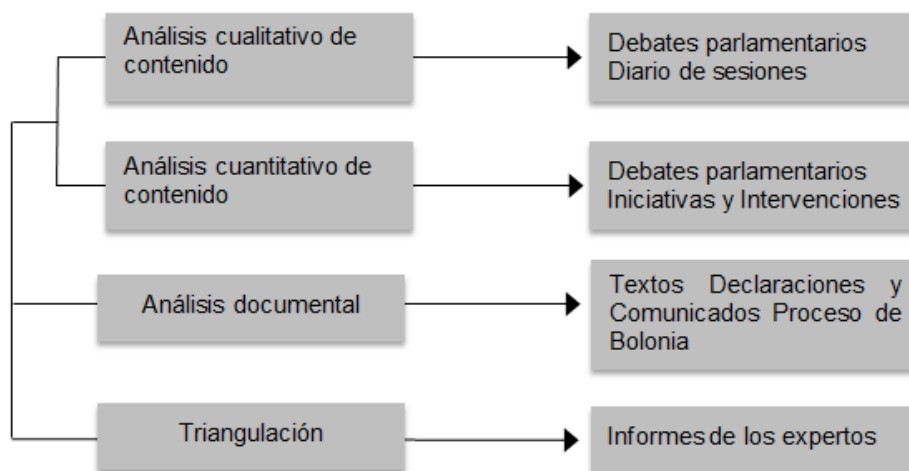


Figura 10. Estrategias metodológicas y materiales para el análisis/fuentes de información

La utilización del análisis de contenido como estrategia para comprender el significado de un texto requiere una transformación mediante un proceso de manipulación o procesamiento, tanto si es cuantitativo como si es cualitativo, que se ha llevado a cabo mediante técnicas diferentes en función de los textos analizados y los objetivos de la investigación.

Para el análisis de las *iniciativas parlamentarias* se ha utilizado una estrategia de análisis de contenido mediante *técnicas cuantitativas*. Consiste en la codificación sistemática de los datos recopilados sobre las iniciativas parlamentarias referidas al proceso de Bolonia o al EEES, a partir de unas categorías preexistentes (tipología, órgano de tramitación, legislatura), su procesamiento estadístico y elaboración de gráficos.

En el caso del análisis de contenido de los textos del *debate parlamentario*, es decir las intervenciones transcritas en el Diario de Sesiones, la utilización de *técnicas cualitativas* requiere también algún tipo de procesamiento y en consecuencia exige prácticas más complejas. Una posibilidad hubiera sido utilizar alguno de los programas informáticos específicos para el análisis de contenido cualitativo como AQAD, MAX, HIPER RESEARCH, NUDIST o ATLAS, que facilitan el manejo mecánico de los datos y su procesamiento (Andreu Abela, 1998: 8). Sin embargo, entre los objetivos de la investigación priman tareas de descubrimiento, exploración, sistematización de determinados conceptos, ideas e hipótesis así como la tarea interpretativa. Por ello, aun reconociendo los avances que los programas de procesamiento de textos han representado para la investigación cualitativa, se ha considerado que las limitaciones de su naturaleza tecnológica podrían haber coartado la tarea interpretativa y contextualizada que se pretende. En consecuencia, se ha optado por una

categorización construida *ad hoc* que permitirá, a la vez que se lleva a cabo el análisis del contenido, recoger con más precisión los procesos dinámicos de interacción que se producen en la situación objeto de estudio.

Así pues, la metodología de análisis cualitativo de contenido utilizada para analizar los Diarios de Sesiones parte de la consideración de los textos del debate parlamentario como un “escenario de observación” o como el “interlocutor de una entrevista”, del que hay que extraer información para ser analizada e interpretada. Los textos parlamentarios constituyen el “Campo” sobre el que el investigador realiza una lectura múltiple y repetitiva para progresar del “Campo” al “Texto” mediante la sistematización (Ruiz Olabuénaga, 2012). Para ello se ha considerado oportuno disponer de un criterio o referencias que permitan interrogar al texto analizado.

Para facilitar la sistematización de la lectura y la categorización en el análisis del contenido de los debates parlamentarios se han utilizado las matrices elaboradas a partir de los textos de las *declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales del proceso de Bolonia*, tomándolas como punto de referencia para estructurar el análisis de los debates en períodos de dos años y así disponer de una guía para el análisis y la interpretación posterior. Para la elaboración de las matrices, los textos de las declaraciones y comunicados han sido sometidos a un análisis documental.

El *análisis documental* se puede definir como una técnica limítrofe o en la frontera con el análisis de contenido que consiste en aplicar un conjunto de operaciones tendentes a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente del original a fin de facilitar su localización o consulta posterior (Bardin, 2002 3ª ed.) Con esta técnica se actúa fundamentalmente sobre los documentos, su estructura y su contenido y no sobre los mensajes comunicativos, como en el caso de los debates parlamentarios. Se pretende una clasificación e indexación temática de la información, con el objetivo de almacenarla bajo una forma variable y facilitar el acceso a quien pueda utilizarla, de tal manera que obtenga el máximo de información (aspecto cuantitativo) con el máximo de pertinencia (aspecto cualitativo). El uso de la técnica del análisis documental para la elaboración de las matrices de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia ha consistido en tomar los seis ejes de la Declaración de Bolonia, debidamente analizada a su vez, para proceder al análisis categorial temático del contenido de los documentos y la consecuente elaboración de una matriz para cada uno de ellos. Las matrices de cada declaración o comunicado representan la información de forma condensada y sistemática permitiendo ser consultadas y utilizadas como referente para el ulterior análisis de contenido de los debates parlamentarios.

Finalmente, como se ha apuntado al inicio de este apartado sobre la descripción de la estrategia metodológica, se ha utilizado la *triangulación*. La combinación de diferentes métodos de análisis considerados históricamente como antitéticos, en particular la distinción entre métodos basados en el tratamiento estadístico de los datos frente a las

técnicas cualitativas, es algo que muchos autores estiman no solo posible sino recomendable. La triangulación es utilizada, según algunos autores, en los mejores análisis de contenido (Andréu Abela, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1996).

La triangulación constituye un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso de la cualitativa y viceversa, a la vez que se aplica un riguroso control de calidad. Se parte de la convicción de que ambos estilos no sólo son compatibles sino que el uno puede enriquecer al otro, con lo que se logra una calidad mejor del producto final. La complejidad y multiplicidad de decisiones que es necesario tomar en cualquier investigación es tal que, para alcanzar los objetivos propuestos, es necesario afrontar los problemas de objetividad, riesgo ideológico, sesgo o etnocentrismo mediante un sistema de control de calidad adecuado. El investigador debe someter su propia producción a un control de calidad que exprese de una forma u otra hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos propuestos inicialmente y en este sentido una investigación triangulada aporta una pluralidad de enfoques y de perspectivas que mejora la validez y fiabilidad de los resultados.

A la triangulación derivada de la combinación del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas descritas se añade, en la fase final de la investigación, la consulta a los expertos como estrategia que aporta perspectivas complementarias a las obtenidas a través del análisis de contenido de los debates parlamentarios. La consulta a los expertos tiene como finalidad no solo contrastar los resultados del análisis realizado con personas que han participado o seguido muy de cerca los debates parlamentarios sobre el proceso de Bolonia y el EEES, por razón de sus responsabilidades profesionales o institucionales, sino también enriquecer las conclusiones de la investigación y aumentar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

5. Procedimiento y fases de la investigación

El procedimiento de análisis seguido ha sido fundamentalmente inductivo aunque también se ha procedido por deducción en algunas partes de la investigación (figura 11). En las diferentes fases, la recopilación y el análisis de los datos, más que sucederse, sobre todo en las primeras fases, se producen de forma paralela sobre los tres grandes bloques de datos o información (iniciativas e intervenciones parlamentarias, declaraciones y comunicados de las conferencias ministeriales, debates parlamentarios) a los que se han aplicado las estrategias metodológicas de análisis de contenido descritas en el apartado anterior (cuantitativas, cualitativas, triangulación, ver figura 12).

Así en una *primera fase*, identificada con la *selección de la muestra*, recopilación de información y datos para su posterior análisis, se han localizado las iniciativas e intervenciones del debate parlamentario con referencias al proceso de Bolonia y al

EEES, mediante los instrumentos informáticos que proporciona la base de datos del Congreso de los Diputados alojada en su página web. Los Diarios de Sesiones que contienen las intervenciones seleccionadas han sido objeto de una *primera lectura* identificando así los pasajes o unidades de contexto donde se encuentran aquellos fragmentos del discurso con las referencias al proceso de Bolonia o al EEES, que constituyen las unidades de registro o partes de la muestra que será posible analizar de forma aislada.

La *segunda fase* se divide en dos subfases para el análisis de dos bloques de información de forma específica y diferenciada, que se utilizarán como referencia para análisis e interpretaciones posteriores del contenido de los debates parlamentarios. La primera subfase consiste en el *análisis cuantitativo de las iniciativas e intervenciones* parlamentarias referidas al proceso de Bolonia y al EEES que se han presentado, tramitado o debatido en el Congreso de los Diputados durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX, que comprenden el período objeto de estudio entre 1999 y 2010. La segunda subfase es el *análisis documental de las declaraciones y comunicados* de las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia entre 1999 y 2010. A partir de este análisis se han elaborado las matrices correspondientes sobre la base de los seis ejes de la Declaración de Bolonia.

La *tercera fase* corresponde al análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios (Diarios de Sesiones) referidos al proceso de Bolonia y EEES. Los debates parlamentarios se han estructurado en períodos de dos años de acuerdo con las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia. Sobre estos bloques bienales del debate parlamentario se ha realizado una segunda lectura tomando como referencia las matrices correspondientes de las declaraciones y comunicados de las reuniones ministeriales, procediendo a extraer los fragmentos relevantes así como a identificar y comentar los temas de interés, confeccionando un relato comentado y contextualizado de los debates parlamentarios de cada bienio. Posteriormente, de cada bienio se ha elaborado una matriz que refleja la comparación entre la matriz de la declaración o comunicado de referencia con el resultado del análisis del contenido del bienio. A partir de estos resultados se ha elaborado el informe correspondiente de cada bienio. Finalmente, a partir de los seis informes se ha confeccionado un informe final con la síntesis y valoración de los resultados obtenidos a partir del análisis.

En la *cuarta fase* se ha llevado a cabo la *consulta a los expertos*. Para ello, se ha solicitado la colaboración de seis personas externas a la investigación, conocedoras del debate parlamentario sobre el proceso de Bolonia y el EEES en el Parlamento español a lo largo del período analizado, por razón de responsabilidades institucionales y profesionales diversas, para que emitieran su opinión acerca de la síntesis y valoración final obtenida del análisis de contenido de los debates parlamentarios. Para ello se les ha proporcionado un documento confeccionado *ad hoc* con información sobre la investigación, una guía sobre la demanda de opinión y el informe con los resultados del análisis de contenido llevado a cabo (anexo 7).

Finalmente, *la quinta fase* ha consistido en el procesamiento de los informes de los expertos y la integración de las diferentes perspectivas aportadas mediante las diferentes estrategias metodológicas utilizadas (análisis cuantitativo, análisis cualitativo, triangulación) para la redacción final de las conclusiones generales de la investigación.

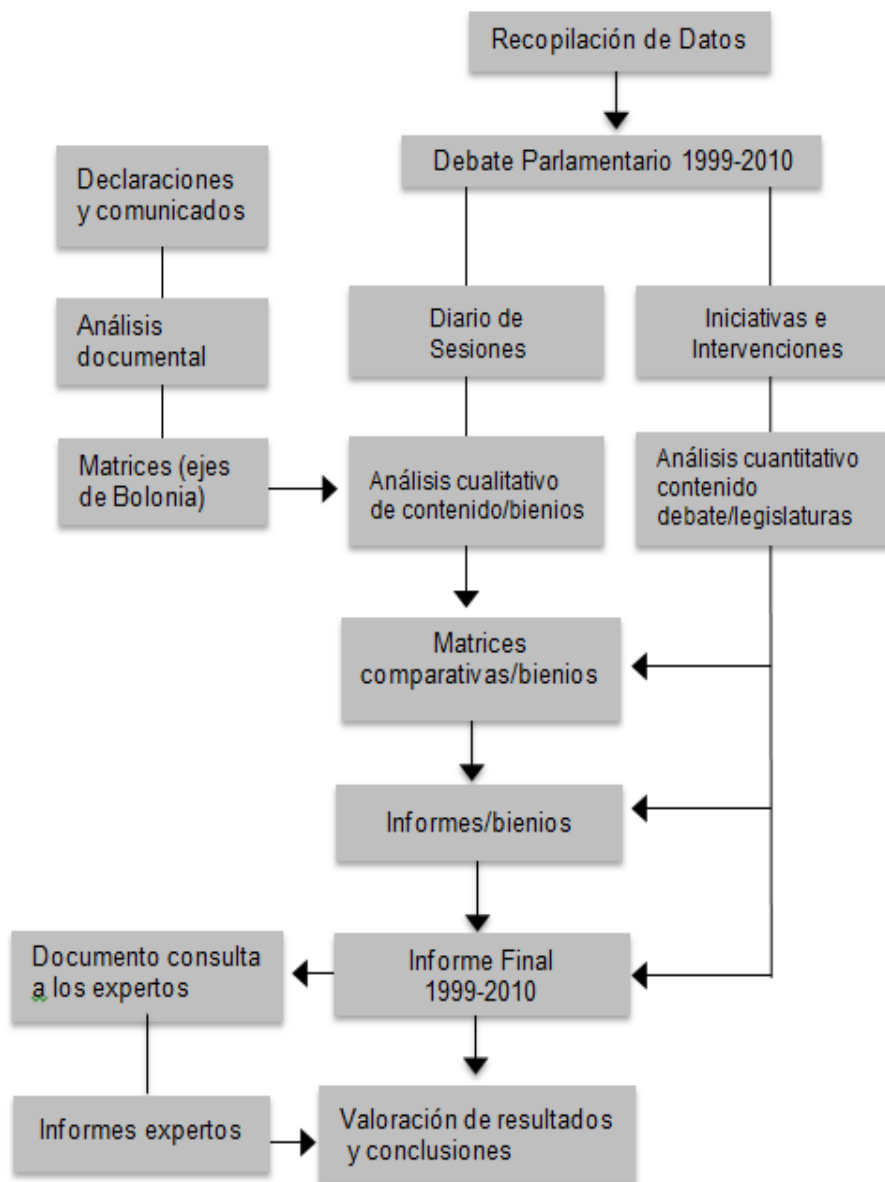


Figura 11. Procedimiento de la investigación

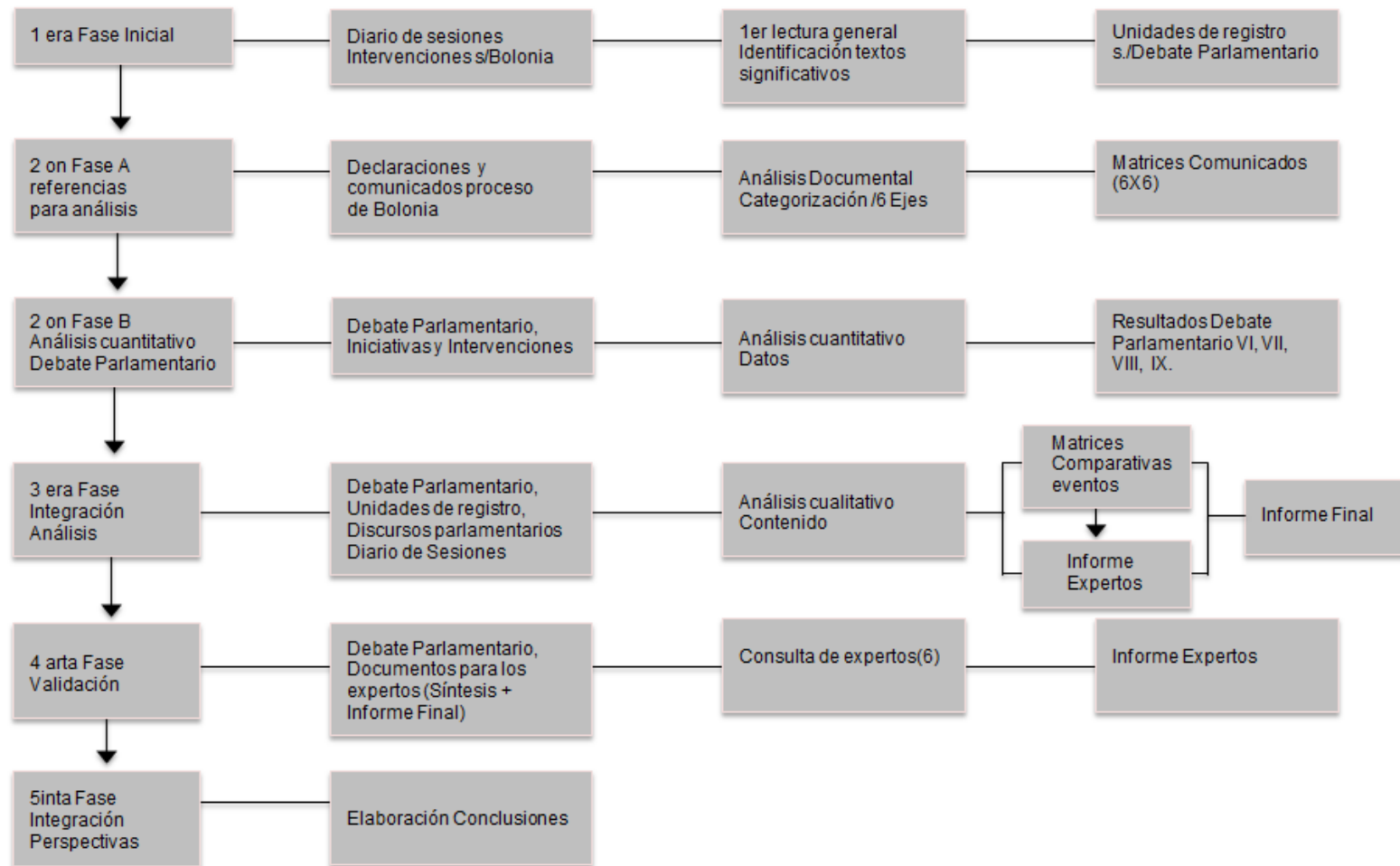


Figura 12. Fases de la investigación

6. Análisis de los datos

Como ya se ha dicho anteriormente, la estrategia metodológica de análisis de contenido se ha aplicado sobre tres tipos de información o textos, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, generando pues tres tipos de análisis, en función de la naturaleza de los datos y de los objetivos de investigación planteados:

- Análisis cuantitativo de los datos sobre iniciativas e intervenciones parlamentarias referidas al proceso de Bolonia y EEES durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX.
- Análisis documental de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia.
- Análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios (Diarios de Sesiones) referidos al proceso de Bolonia y EEES entre junio de 1999 y junio de 2010.

El análisis cuantitativo de los datos sobre el debate parlamentario (iniciativas e intervenciones) y el análisis documental de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia, más allá de la información que ofrecen por sí mismos, han sido utilizados fundamentalmente como referencia para el análisis cualitativo del contenido de los discursos parlamentarios sobre el tema (Diarios de Sesiones), en un proceso continuo, en el que la recopilación de la información y su análisis se producen de manera cíclica, circular y alternativa.

En este proceso, el material objeto de estudio ha sido sometido mediante reglas a sucesivas transformaciones desde el texto o información original hasta la elaboración de los informes por bienios y el informe final, a través de los correspondientes procesos de codificación o categorización e inferencia.

La *codificación* consiste en la transformación mediante reglas precisas de los datos brutos del texto. Esta transformación o descomposición del texto puede conducir a la representación mediante índices numéricos o alfabéticos, constituyendo unidades que permiten describir de forma más precisa las características de la información. Los criterios para llevar a cabo esta transformación pueden ser de diferente índole como la presencia o ausencia de un tema, la frecuencia de aparición, la intensidad, el orden temporal, la orientación positiva o negativa o la contingencia (Bardin, 2002 3ª ed.). Hay tres formas básicas de codificación en el análisis de contenido cualitativo. Una primera es la de “zambullirse” en el texto para identificar los temas más relevantes. La segunda es la codificación deductiva, en la que se utiliza una teoría como referencia para aplicarla a las dimensiones, variables o categorías que se establecen. En tercer lugar y como más frecuente, se encuentra la codificación mixta que utiliza las dos estrategias alternativas sin dificultad (Ruiz Olabuénaga, 2012 5ª ed.). En el estudio que se

presenta, la opción para la codificación ha sido mixta de tal forma que en una primera fase de análisis se ha utilizado la inducción en la primera lectura de documentos (Diario de Sesiones, declaraciones y comunicados). En la segunda fase de análisis, la codificación se acerca más al modelo deductivo tanto en el análisis cuantitativo de las iniciativas e intervenciones parlamentarias como en el análisis documental de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia. A partir de aquí los resultados obtenidos (datos sobre frecuencias y evolución del debate y matrices de los comunicados) se han utilizado como referencia para la categorización del debate parlamentario. Sin embargo, la utilización de estos códigos se ha llevado a cabo de forma que fuera compatible con el mantenimiento de la perspectiva inductiva, permitiendo aflorar nuevos códigos o rehacer continuamente los establecidos, en un proceso que ya hemos definido como cíclico y circular en el que se simultanean la codificación y categorización con la inferencia e interpretación.

La primera codificación en esta investigación es la que, mediante ordenador y a partir de la base de datos del Congreso de los Diputados, permitió seleccionar el material objeto de estudio, iniciativas e intervenciones parlamentarias y textos de los debates parlamentarios (Diarios de Sesiones), constituyendo el "Texto de Campo". Posteriormente, los diferentes sistemas de codificación y categorización⁷⁵ utilizados para el análisis se han construido de acuerdo con las características del contenido a analizar y los objetivos de la investigación.

La *categorización* consiste en simplificar, reducir y sistematizar las unidades de registro transformando el "Texto de Campo" (debates parlamentarios sobre proceso de Bolonia y EEES) en el "Texto de Investigación" (síntesis, fragmentos seleccionados, relato sobre el debate). Mediante este proceso el investigador aplica reglas de sistematización para captar mejor el contenido del texto. En los tres tipos de análisis de contenido realizados (cuantitativo, documental y cualitativo) el sistema de categorización utilizado se ha construido de acuerdo con la información a analizar.

El análisis entra también en el terreno de la *inferencia* o interpretación de los datos con la confección de los informes, por bienios y el informe final. La inferencia es el objetivo final de cualquier investigación cualitativa. "Los datos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar, hay que extraer su significado, hay que realizar inferencias del texto a su(s) contexto(s), hay que llegar a la construcción del Texto Provisional y, posteriormente, al Texto Definitivo o Informe" (Ruiz Olabuénaga, 2012 5ª ed.: 210). El análisis de contenido pretende encontrar conclusiones y explicaciones, implícitas o explícitas en el propio texto, extraer inferencias o explicaciones que permitan captar el significado y comunicarlo a la audiencia correspondiente, yendo pues del "Texto al Lector" (Denzin, 1994).

⁷⁵ Ruiz Olabuénaga (2012 5ª ed.) utiliza indistintamente y conjuntamente los términos "codificación" y "categorización". Otros autores como Andréu Abela (1998) o Bardin (2002 3ª ed.) los distinguen y definen por separado.

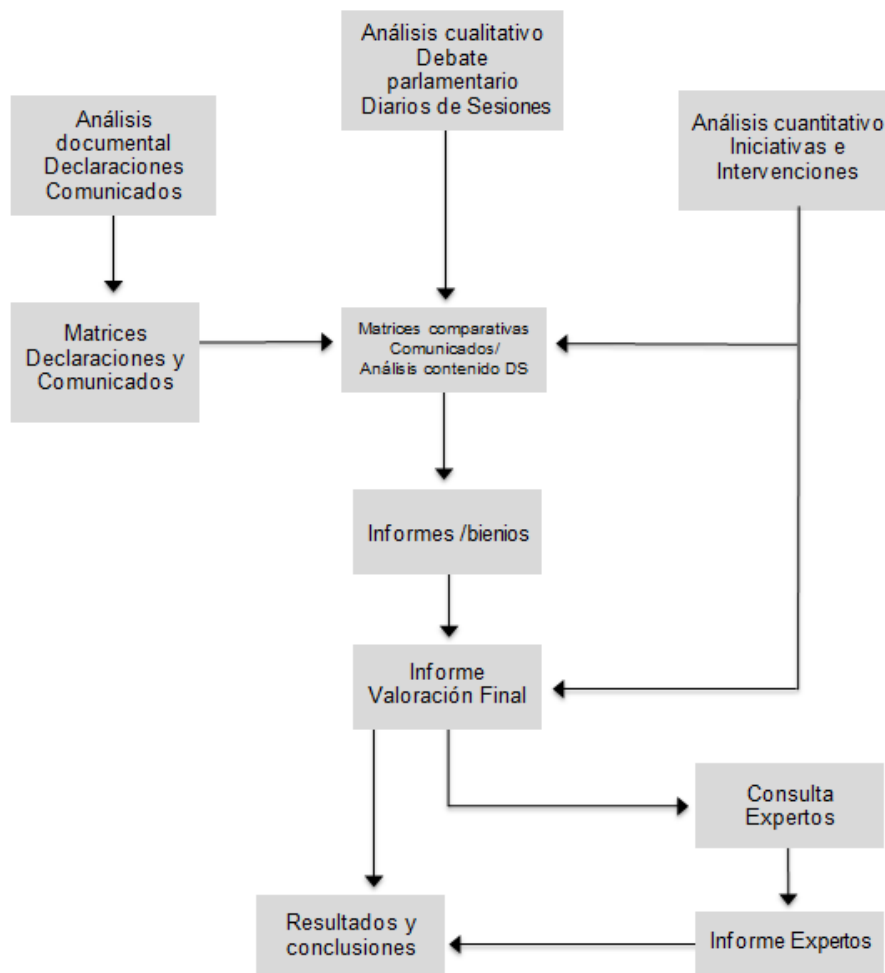


Figura 13. Análisis de los datos

En el caso del *análisis cuantitativo de los datos sobre iniciativas e intervenciones parlamentarias* referidas al proceso de Bolonia y al EEES, la codificación y categorización vienen determinadas por la propia organización de la actividad parlamentaria del Congreso de los Diputados, mediante la estructura temporal en función de las legislaturas, la tipología de iniciativas (preguntas orales o escritas, interpelaciones, mociones, proposiciones de ley o no de ley) o el órgano de debate donde se producen las intervenciones (pleno, comisión). Los datos recopilados fueron sometidos a un análisis estadístico sobre la frecuencia y distribución del debate parlamentario a partir de estos parámetros, permitiendo analizar la evolución y el perfil del debate parlamentario a lo largo del período de estudio (1999-2010). Estos resultados se exponen en el capítulo 5.

El *análisis documental* de las declaraciones y comunicados de las reuniones ministeriales bienales del proceso de Bolonia se realizó después de la primera lectura inductiva de los Diarios de Sesiones con el objetivo de disponer de criterios objetivos o códigos para una categorización más precisa. Las matrices correspondientes a cada

conferencia bienal ofrecen el resultado del análisis documental, para el que se ha utilizado como código los seis ejes de la Declaración de Bolonia (codificación), a partir de los cuales se han agrupado los temas que en las sucesivas conferencias ministeriales han sido objeto de análisis y acuerdos (categorización). A partir de este análisis documental se han elaborado también seis cronogramas correspondientes a los seis ejes de la Declaración de Bolonia que ofrecen una “lectura” longitudinal del proceso para cada uno de los ejes, ofreciendo pues la misma información categorizada de forma distinta. El análisis y los resultados se exponen en el capítulo 4.

Con las matrices de las declaraciones y comunicados como referencia, se procedió al *análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios*. La codificación en esta segunda lectura es deductiva, en la medida en que se utilizan las matrices de las declaraciones o comunicados correspondientes al bienio para categorizar e interpretar el contenido de los debates parlamentarios. Pero es también inductiva porque no se excluye la incorporación de elementos relevantes para el análisis que pueden ser complementarios, contradictorios o relacionados de alguna forma con los referentes que proporcionan las matrices. La codificación y categorización para cada uno de los seis bienios o períodos analizados se materializa con la confección de las matrices comparativas en las que el análisis del contenido del debate parlamentario de cada bienio se compara con la matriz de la declaración o comunicado de la cumbre ministerial correspondiente. A partir de esta matriz comparativa, se procede a la interpretación mediante la elaboración del informe para cada bienio parlamentario, en el que se sintetiza el contenido del mismo y se realiza una valoración teniendo en cuenta elementos contextuales. En cualquier caso este análisis del contenido de los discursos parlamentarios es coherente con la adopción del enfoque narrativo de metodología cualitativa basado en postulados constructivistas en el que es más importante la interpretación que el recuento o simple asociación estadística. El capítulo 5 contiene el desarrollo de esta parte de la investigación.

A partir del análisis de los informes de cada bienio, la elaboración del informe final pretende sintetizar e interpretar los debates parlamentarios analizados en relación con los objetivos generales y específicos planteados para el trabajo de investigación.

Finalmente, para la triangulación de la investigación, las opiniones emitidas por los expertos a través de la consulta realizada han sido analizadas y agrupadas mediante una matriz que permite estudiar la información aportada de forma sintetizada y organizada, en función del guión de orientación de la demanda y de los objetivos de la investigación. La integración del resultado de la consulta a los expertos con el informe final ha permitido la elaboración de las conclusiones del trabajo de investigación.

Capítulo 4. Matrices de las declaraciones y los comunicados de las cumbres ministeriales: Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 y Viena-Budapest 2010

1. Material de análisis: declaraciones y comunicados
2. Procedimiento de análisis
3. Matrices
4. Cronogramas

Este capítulo está dedicado a describir el proceso de elaboración de las matrices y cronogramas obtenidos a partir del análisis documental de los textos de las declaraciones y comunicados de las reuniones bienales de ministros de los países miembros del proceso de Bolonia entre 1999 y 2010.

En el primer apartado se hace un breve resumen del proceso de Bolonia, con una sucinta descripción de los temas de cada reunión ministerial y la elaboración de las declaraciones o comunicados.

En el segundo apartado se describe el procedimiento de análisis documental de los textos que conforman las declaraciones y comunicados. En el anexo 1, se recogen los materiales del análisis documental.

El tercer apartado contiene las seis matrices de los seis documentos analizados: Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Viena-Budapest 2010.

Finalmente el cuarto apartado reúne los cronogramas de los seis ejes de Bolonia, elaborados a partir de las matrices.

1. Materiales de análisis: las declaraciones y los comunicados del proceso de Bolonia

El proceso de Bolonia se inicia en 1998, en una reunión de los ministros de educación de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia, con motivo de la celebración del 800 aniversario de la Universidad de París. En esta reunión se pusieron de manifiesto las dificultades que sufría el sistema de educación superior europeo especialmente en aquellas cuestiones relacionadas con el reconocimiento mutuo de titulaciones y la movilidad, por la diversidad de modelos educativos existentes. De la reunión surgió la propuesta de dotarse de un marco común europeo de educación superior y los acuerdos se plasmaron en la llamada *declaración de la Sorbona*, considerada como la antesala del proceso de Bolonia.

Un año más tarde, en 1999, se celebró en Bolonia la primera reunión del llamado *proceso de Bolonia* con la participación 30 países. La *Declaración de Bolonia*, 1999, no es un tratado que vincule a las partes sino una declaración de intenciones en la búsqueda de un espacio común para la educación superior en Europa. En su confección, a diferencia del año anterior en París, participaron agentes diversos (algunos países – Alemania, Italia, Gran Bretaña, Austria y Finlandia-, representantes de la UE, expertos de las conferencias de rectores europeos y asociaciones de

universidades) y el proceso de debate se extendió desde diciembre de 1998 hasta junio de 1999⁷⁶.

En esta declaración se establecen varios objetivos:

- Adaptar un sistema de títulos inteligible y fácil de comparar.
- Implementar un sistema de educación superior basado en dos ciclos.
- Establecer un sistema de créditos homogéneo (ECTS).
- Apoyar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Promover la cooperación europea en los temas de control de la calidad.
- Promover la dimensión europea en la educación superior (en relación con el desarrollo curricular y la cooperación inter-institucional).
- Encauzar el desarrollo de los estudios en relación al mercado laboral.
- Fomentar la independencia y la autonomía de las instituciones europeas de educación superior (IES).

Desde 1999, cada dos años se han mantenido reuniones ministeriales de seguimiento en las que no solo se ha realizado una evaluación de los objetivos planteados sino que progresivamente se ha ampliado el programa y se han definido algunos instrumentos para el desarrollo e implementación del mismo.

En el *Comunicado de Praga*, fruto de la reunión ministerial de 2001, se aceptó la adhesión de 3 países más, y se identificaron las prioridades y medidas a impulsar en los años siguientes. Asimismo se organizó un grupo de trabajo, el *Bologna Follow-up Group* (BFUG), que se encargaría de dar continuidad a los temas en los períodos entre reunión y reunión ministerial. En este comunicado se pone el acento en:

- La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La participación de los estudiantes e instituciones de educación superior.
- La dimensión social del proceso.

La siguiente conferencia ministerial se celebró en *Berlín*, en 2003, con la presencia de 40 países. En esta reunión se encargó al *Bologna Follow-up Group* (BFUG) una evaluación del progreso y la puesta en práctica de las prioridades del proceso, con vistas a la siguiente conferencia. Además, se marcaron las nuevas prioridades a seguir:

- El desarrollo de mecanismos de control de calidad institucional, nacional e internacional.
- Iniciar la implantación del sistema de ciclos (pregrado y postgrado).

⁷⁶ Una visión sobre los detalles del proceso de elaboración de la Declaración de Bolonia 1999 se exponen en el trabajo de tesis doctoral de Cécile Hoareau, "Does deliberation matter? The impact of the Bologna process on attitudes and policies in European higher education", The London School of Economics and Political Science, 2009.

- El reconocimiento de grados y períodos de estudio.
- La elaboración de un marco de cualificaciones para el EEES.
- La inclusión del nivel de doctorado como tercer ciclo.
- Potenciar las relaciones entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI).

El *Comunicado de Bergen*, de 2005, lo firman 45 países. En la reunión de Bergen se presentó el informe del *BFUG* con los logros habidos y se fijan las prioridades para el 2007:

- Reforzar la dimensión social y eliminar obstáculos a la movilidad.
- Implementar los patrones y pautas para garantizar la calidad como la propuesta en el informe de ENQA.
- Implementar los marcos nacionales de las cualificaciones.
- Concesión y reconocimiento de grados conjuntos.
- Flexibilizar y hacer más accesibles los itinerarios de aprendizaje de la educación superior, incluyendo protocolos para el reconocimiento de aprendizajes previos.

Con el *Comunicado de Londres*, de 2007, el número de países participantes se amplió a 46. En la reunión de Londres se llevó a cabo una evaluación de los progresos realizados desde 1999, en relación a la movilidad, la estructura de los estudios, el reconocimiento mutuo, los marcos de cualificaciones (europeo y nacionales), el aprendizaje permanente, la garantía de calidad y la dimensión social del proceso. Las prioridades para el 2009 se refieren a la movilidad, a la dimensión social, que se define por primera vez, a la necesidad de disponer de bases de datos e instrumentos de información adecuados sobre el EEES o a la empleabilidad. En definitiva, la reunión de Londres puso el acento en:

- La creación de un registro de garantía de la calidad de ámbito europeo (EQAR), donde aparezcan los organismos que estén validados.
- El progreso en los planes de acción nacional, controlando su impacto y dimensión social.
- El desarrollo de una estrategia para la implantación global del EEES.

En la reunión de *Lovaina / Louvain-la-Neuve*, de 2009, se informó de forma muy detallada sobre como se estaba desarrollando el proceso en los países firmantes y se debatió sobre:

- La necesidad de que todos los participantes tuvieran desarrollado su marco de cualificaciones antes de finales de 2012.
- Se consideró la posibilidad de establecer la auto-certificación dentro del Marco de cualificaciones del EEES (EEES FQ).
- Se insistió en el reconocimiento del aprendizaje formal e informal a lo largo de la vida.

- Se estableció como objetivo para el 2020, que al menos el 20% de los estudiantes que se gradúen haya tenido un periodo de estudios o formación en el extranjero.

Estos y los temas a tratar en la conferencia de 2012 se reflejan en el *Comunicado de Lovaina 2009*:

- Evaluación cuantitativa y seguimiento de la movilidad y de la dimensión social del proceso.
- Evaluación y seguimiento de los flujos de movilidad entre este y oeste de Europa.
- Desarrollo de instrumentos e indicadores de transparencia multidimensional.
- Divulgación y promoción de los objetivos y resultados del proceso de Bolonia más allá del EEES.
- Reconocimiento de las titulaciones.

La siguiente Conferencia Ministerial tuvo lugar un año después, en marzo de 2010, en *Budapest-Viena*, y en ella se celebraron los diez años del proceso, con la presentación de un informe conmemorativo titulado *Focus on Higher Education 2010. The impact of the Bolonia Process*, y el lanzamiento oficial del Espacio Europeo de Educación Superior. Siguiendo la línea iniciada en Lovaina 2009 se formularon las propuestas y expectativas de una nueva etapa del proceso.

La aceptación general del *Espacio Europeo de Educación Superior* en sí mismo no significa que se hayan logrado todos los objetivos, sino que se ha entrado en otra fase. A partir de la Conferencia de Budapest-Viena, el EEES se ha ampliado a 47 países, y desde sus primeras etapas participan en el BFUG de forma muy activa no solo los países firmantes sino también consultores institucionales del Consejo de Europa, UNESCO, EUA, ESU, EURASHE, ENQA, *Education International* y BUSINESSSEUROPE.

Además de las conferencias ministeriales, durante la última etapa a partir de 2009, se han organizado tres *Bologna Policy Forum*. El primero se celebró en Lovaina / Louvain-la-Neuve, en 2009, al que asistieron los 46 miembros del Proceso de Bolonia y un número considerable de terceros países así como organizaciones no gubernamentales. Los principales temas debatidos fueron:

- El papel del EEES en el desarrollo de la sociedad, basado en el aprendizaje permanente y en el acceso a la formación superior.
- La importancia de la inversión pública en la educación superior, a pesar de la crisis económica.
- La necesidad de que los intercambios transnacionales se rijan por unos criterios académicos que permitan un intercambio equilibrado de profesores, investigadores y estudiantes, con el fin de promover una "circulación de

cerebros" con criterios de equidad y eficiencia, que sea alternativa a la "fuga de cerebros" que se viene produciendo en detrimento de los países con más dificultades económicas.

El segundo *Bologna Policy Forum* tuvo lugar en Viena, en marzo de 2010, y contó con la presencia de los 47 miembros y ocho miembros consultivos, así como otros países y organizaciones no gubernamentales. El tema que planteó más controversia fue como responder de forma equilibrada, entre cooperación y competencia, a las demandas y expectativas que plantea la educación superior internacional. Asimismo se organizó la información y los contactos necesarios para facilitar los intercambios entre instituciones, organizaciones y administraciones.

Si el año 2010, el objetivo principal del proceso de Bolonia fue poner en marcha un Espacio Europeo de Educación Superior, como se indica en el Comunicado de Lovaina / Louvain-la-Neuve, las principales prioridades para la siguiente década son:

- Dimensión social
- Aprendizaje permanente
- Empleabilidad
- El estudiante como centro del aprendizaje
- Educación, investigación e innovación
- Movilidad
- Bases de datos
- Herramientas de transparencia multidimensionales
- Financiación.

Así mismo, el BFUG establecerá los siguientes grupos de trabajo para el período 2009-2012:

- Dimensión social
- Marcos de cualificaciones
- Apertura internacional
- Movilidad
- Reconocimiento
- Informes sobre la implementación del proceso
- Mecanismos de transparencia.

Así como las redes de seguimiento:

- *EHEA Information and Promotion Network*
- *Network for Experts in Student Support in Europe-NESSIR*
- *Network for National Qualifications Frameworks Correspondents*

Después de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, el proceso de Bolonia se mueve hacia una nueva fase, centrada en la reducción de las

diferencias de implementación en los países que conforman el EEES. El siguiente hito del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido marcado en la Conferencia Ministerial que tuvo lugar en Bucarest, en abril de 2012.

En el Tercer *Bologna Policy Forum*, organizado conjuntamente con la reunión ministerial, abrió el debate sobre la situación del Espacio Europeo de Educación Superior a la escala global. A ella asistieron los miembros y directores de delegaciones de 47 países del EEES y 19 países más, junto con representantes de organizaciones internacionales del ámbito de la educación superior. El debate se planteó en torno al documento: "Más allá del proceso de Bolonia: Creación y conexión de los espacios educativos nacional, regional y mundial ". Los cuatro temas principales para el debate fueron:

- Responsabilidad pública y educación superior en el contexto nacional y regional
- Movilidad global académica: incentivos y obstáculos, equilibrios y desequilibrios
- Enfoques globales y regionales para mejorar la calidad de la educación superior
- Contribución de las reformas en educación superior a la mejora de la empleabilidad de los graduados

Hay que destacar el papel del BFUG en todo el proceso. Desde su creación en la reunión de Praga en 2001, lleva a cabo las tareas de seguimiento del proceso y de preparación de las cumbres ministeriales, con un mínimo de dos reuniones anuales. Como ya se ha comentado en la descripción del proceso, el BFUG se organiza también en grupos de trabajo sobre temas específicos considerados de interés para el correcto desarrollo del proceso. El BFUG está formado por representantes de los países miembros del proceso de Bolonia y por representantes del Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESU, UNESCO; ENQA, Education International y BussinesEurope como miembros consultivos. La presidencia del BFUG recae, por períodos de seis meses y de forma conjunta, en el país que ostenta la presidencia de turno de la UE y un país no miembro de la UE. La vicepresidencia la ejerce el país organizador de la siguiente conferencia ministerial, actualmente Armenia, responsable de la organización de la próxima conferencia en 2015 en Yerevan.⁷⁷

⁷⁷ Fuente: "Bologna beyond 2010- Report on the development of the European Higher Education Area, Background Paper for the Bologna Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat-, Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 april 2009".

2. Procedimiento de análisis

El objetivo del análisis de los documentos correspondientes a las seis declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia entre 1999 y 2010 es construir para cada uno de ellos una matriz que condense de forma sistematizada y ordenada la información que contiene cada uno de los textos.

Para el análisis de cada uno de los seis documentos objeto de estudio se han tomado como referencia los seis ejes de la Declaración de Bolonia, que a su vez es el primer documento analizado.

El esquema es pues el siguiente:

6 comunicados x 6 ejes

| Comunicados | Ejes de Bolonia |
|-------------------------------|---|
| ➤ BOLONIA 1999 | 1) COMPRENSIBILIDAD Y COMPARABILIDAD (SET) |
| ➤ PRAGA 2001 | 2) ESTRUCTURA TITULACIONES (CICLOS) |
| ➤ BERLÍN 2003 X | 3) CRÉDITOS ECTS |
| ➤ BERGEN 2005 | 4) MOVILIDAD |
| ➤ LONDRES 2007 | 5) GARANTÍA CALIDAD |
| ➤ LOVAINA 2009 | 6) DIMENSIÓN EUROPEA |

Además de los seis ejes en los que se estructura el texto de la Declaración de Bolonia, a lo largo del proceso y fruto de las diferentes reuniones ministeriales o de los trabajos realizados a través de las estructuras de seguimiento principalmente el BFUG, se han incorporado progresivamente nuevos temas con sus correspondientes acuerdos y medidas. Es el caso de los temas vinculados al doctorado y la investigación científica o la formación a lo largo de la vida, entre otros. Sin embargo, con el objetivo de disponer de una estructura homogénea que permitiera mantener criterios equivalentes a lo largo del análisis de la década y especialmente para facilitar la comparación con el análisis del debate parlamentario, se ha mantenido la estructura de los seis ejes originarios de Bolonia:

- 1) Títulos comprensibles y comparables
- 2) Estructura de titulaciones (ciclos)
- 3) Créditos ECTS
- 4) Movilidad
- 5) Garantía de la calidad
- 6) Dimensión europea

A lo largo del proceso, se puede observar que los ejes originales se dividen y se multiplican con la aparición de nuevos temas de interés en los trabajos y los acuerdos del proceso, además de los seis originales, que podrían ser considerados como nuevos ejes independientes. Todos ellos han sido incorporados en el análisis en torno a la estructura original de los seis ejes de la Declaración de Bolonia. Los diferentes y progresivos desarrollos que aportan los comunicados de las conferencias bienales a los seis ejes han sido integrados en las matrices manteniendo una única estructura para la mejor sistematización e interpretación de la información. En cualquier caso, cuando razones de oportunidad o relevancia lo aconsejan, se han incorporado como nuevos ejes adicionales a los básicos.

Este análisis homogéneo a partir de una estructura básica ha permitido también elaborar, además de las seis matrices, seis cronogramas con la evolución de los contenidos de cada eje a lo largo del período analizado, favoreciendo una lectura longitudinal de la evolución por temas a lo largo del período 1999-2010.

El análisis de cada uno de los comunicados se ha realizado mediante tres niveles que se corresponden a tres grados de procesamiento de la información que proporcionan los textos, previa lectura general con el objetivo de una comprensión global:

- primer nivel: señalar las palabras clave, tópicos, listado de conceptos y definir una primera estructura del texto por secciones (introducción, antecedentes, objetivos, propuestas, medidas,...)
- segundo nivel: identificar las secciones del texto y analizar su contenido por párrafos. Señalar las ideas principales de cada párrafo.
- tercer nivel: atribuir y clasificar la información extraída de acuerdo con los seis ejes de Bolonia.

Como se puede observar en el anexo 1 con las fichas de análisis del contenido de las declaraciones y comunicados, se procede en primer lugar a la división del texto por secciones, que no necesariamente se corresponden con los párrafos del texto sino que responden a una agrupación temática de acuerdo con la estructura del contenido del texto, por ejemplo: aspectos introductorios, antecedentes, objetivos, medidas, ... Cada sección se divide en párrafos y dentro de cada párrafo se extraen las ideas principales.

La mayoría de comunicados, por diferentes razones pero fundamentalmente porque los temas se van ampliando a lo largo del proceso, contienen informaciones que ha sido necesario clasificar al margen de los ejes de Bolonia. En cada caso, una vez realizado el análisis en función de los criterios establecidos se incorpora un análisis complementario destacando las aportaciones del comunicado, las novedades o bien las singularidades.

Cabe destacar que para el análisis se ha trabajado con los textos en español con algunas dificultades debido a la calidad de las traducciones en algunos casos por lo que se ha acudido a los textos originales en inglés. En algunos casos, los textos originales plantean también dificultades por la complejidad de su propia estructura, o bien por las dudas respecto al sentido de algunas de sus manifestaciones, generando dificultades de interpretación tanto del sentido como de la jerarquía del contenido.

Se ha destacado también en el caso de los documentos correspondientes a las cumbres de Bolonia y de Budapest-Viena la denominación de declaración, frente a los demás documentos nombrados como comunicados. No existiendo una explicación al respecto se podría deducir que se ha utilizado la nominación de declaración por el carácter más institucional, fundacional en el caso de la Declaración de Bolonia y conmemorativo en Budapest-Viena. En cambio, los documentos con la calificación de comunicados se caracterizan por contener información más concreta, más detallada y más referida a medidas y propuestas en relación a los ejes de Bolonia. En este sentido, en el caso de las “declaraciones” se trataría de documentos de un perfil más político con compromisos y objetivos globales, en cambio los comunicados serían, sin perder su carácter político-institucional, documentos con contenidos más operativos y con compromisos respecto a medidas concretas.

3. Matrices

| |
|--|
| 1) TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES |
| <ul style="list-style-type: none">• Suplemento Europeo al Título• Movilidad• Empleabilidad |
| 2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS |
| <ul style="list-style-type: none">• Dos ciclos:<ul style="list-style-type: none">○ Primer ciclo: mínimo tres años y cualificación para acceso al trabajo○ Segundo ciclo: título final o doctorado |
| 3) CRÉDITOS ECTS |
| <ul style="list-style-type: none">• Movilidad de estudiantes• Aprendizaje permanente, reconocimiento fuera del sistema de educación superior |
| 4) MOVILIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Estudiantes: acceso a oportunidades de estudio y a servicios• Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración |
| 5) GARANTÍA DE LA CALIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Cooperación europea• Criterios y metodologías comparables |
| 6) DIMENSIÓN EUROPEA |
| <ul style="list-style-type: none">• Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación |

Figura 14. Matriz. Declaración de Bolonia 1999

| |
|--|
| 1) TÍTULOS COMPENSABLES Y COMPARABLES |
| <ul style="list-style-type: none">• Adaptar y utilizar legislaciones nacionales y normativa UE• Facilitar reconocimiento profesional y académico• Usar cualificaciones, competencias y habilidades en EEES• Promover reconocimiento claro, simple y eficiente de cualificaciones diversas |
| 2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS |
| <ul style="list-style-type: none">• Aceptación general estructura: hay debate y cambios por implantar• Diversidad de situaciones en universidades e IES• Programas con diferentes orientaciones y perfiles para la consecución de un título |
| 3) CRÉDITOS ECTS |
| <ul style="list-style-type: none">• Mayor flexibilidad en procesos de aprendizaje y calificaciones• Criterios comunes de calificaciones con ECTS o compatibles• Funciones de transferibilidad y acumulación• Facilitar acceso de estudiantes al mercado laboral• Uso generalizado: mejorar la compatibilidad, atractivo y competitividad de la educación superior europea |
| 4) MOVILIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Reafirmación de la suma importancia para estudiantes, PDI y PAS• Compromiso para eliminar obstáculos• Dimensión social de la movilidad |
| 5) GARANTÍA DE LA CALIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Asegurar estándares de alta calidad• Facilitar comparabilidad• Más cooperación para asegurar calidad y reconocimiento• Mutua confianza• Aceptación sistemas nacionales de aseguramiento calidad• Aceptación mutua mecanismos de evaluación, acreditación y certificación• Difundir ejemplos de buenas prácticas• Marco de trabajo común de referencia (ENQUA) |
| 6) DIMENSIÓN EUROPEA |
| <ul style="list-style-type: none">• Contenidos europeos en titulaciones conjuntas |

Figura 15. Matriz. Comunicado de Praga 2001

| |
|--|
| 1) TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES |
| <ul style="list-style-type: none">• Urge ratificar todos Convención de Lisboa• SER, para todos los países a partir de 2005, automático y gratuito• Transparencia, flexibilidad, más facilidad para reconocimiento académico y empleabilidad |
| 2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS |
| <ul style="list-style-type: none">• Implantación general a partir de 2005• Marco de cualificaciones basado en aprendizaje, niveles, competencias• Objetivos y perfiles, académicos y profesionales distintos para estudios de 1er y 2º ciclo• 1er grado, requisito para acceso a 2º ciclo• 2º grado, requisito para acceso a doctorado• Estructura: Grado, Master, Doctorado• Se propone un nivel de educación superior de “corta duración” o “ciclo corto” (dos años) vinculado al 1er ciclo de MEC |
| 3) CRÉDITOS ECTS |
| <ul style="list-style-type: none">• Elemento fundamental para movilidad y currículum internacional• Base para sistemas nacionales• Sistema de transferencia y acumulación• Aplicación consistente en EEES |
| 4) MOVILIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Base del EEES, más programas de UE• Eliminar obstáculos, mejorar la calidad• Facilitar portabilidad de préstamos y becas |
| 5) GARANTÍA DE LA CALIDAD |
| <ul style="list-style-type: none">• Corazón del EEES• Compartir criterios y metodologías• IES, primeras responsables de la calidad y fundamento de los sistemas nacionales• Acuerdos para 2005:<ul style="list-style-type: none">○ a) los sistemas nacionales deberán definir responsabilidades, evaluar programas e instituciones, disponer de sistemas de acreditación y certificación, participar y cooperar en ámbito internacional○ b) ámbito europeo, ENQUA, con EUA, EURASHE y ESIB acordará procedimientos y guías para garantía de calidad, sistemas de revisión y acreditación de agencias |
| 6) DIMENSIÓN EUROPEA |
| <ul style="list-style-type: none">• Contenidos fortalecer identidad y ciudadanía europea• Asegurar período de estudio fuera propio país• Empleabilidad europea• Superar obstáculos nacionales para reconocimiento títulos y períodos de estudio |

Figura 16. Matriz. Comunicado de Berlín 2003

| | |
|--|---|
| <p>1) TITULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad intermedia del proceso • Ratificar sin demora Convención de Lisboa (LRC) | <ul style="list-style-type: none"> • Tratar problemas de reconocimiento y mejorar proceso • Reconocer títulos conjuntos (2 o más países EEES). Avances en 2007 sobre expedición y reconocimiento, incluido Doctorado |
| <p>2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad intermedia del proceso • Aplicación mayoritaria sistema dos ciclos, satisfactoria • Mejorar empleabilidad graduados primer ciclo • Adopción Marco General de Cualificaciones en EEES, en tres ciclos, en base a resultados y competiciones, complementario con marco amplio (enseñanza obligatoria y FP) • Compromiso de elaborar marcos nacionales de cualificaciones para 2010, compatibles con MEC. Informe sobre avances 2007 BFUG • Petición a CE para que consulte a participantes en proceso de Bolonia | <p>⇒ 2 bis) DOCTORADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • TERCER CICLO: ¾ años a tiempo completo • Investigación original • Formación interdisciplinar, competencias transferibles • Correspondencia cualificaciones en el MEC • Programas estructurados, supervisión y evaluación transparentes • Evitar exceso de reglamentación • Estudiantes doctorado = investigadores iniciales • Necesario aumentar número de doctorados |
| <p>3) CREDITOS ECTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • MEC: entroncar aprendizaje a lo largo de la vida en Ed. Sup. • Reconocimiento aprendizajes previos, avances en 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar aprendizaje informal o no formal |
| <p>4) MOVILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portabilidad de becas y créditos • Concesión visados y permisos de trabajo • Pleno uso de programas de movilidad • Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero • 2007: datos sobre movilidad y situación socioeconómica (BFUG), informe sobre dimensión social | <p>⇒ 4 bis) DIMENSIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte integrante EEES • Compromiso acceso Ed. Sup. y asegurar condiciones para el estudio • Superar obstáculos socioeconómicos • Medidas gobiernos ayudas económicas • Servicios orientación y asesoramiento |
| <p>5) GARANTIA DE LA CALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas garantía calidad, mayoría de países • Necesario progresar participación estudiantes y cooperación internacional • IES deben introducir mecanismos internos garantía calidad • Aceptados estándares y directrices ENQA, avances en 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso introducir modelo evaluación por pares • Registro europeo agencias calidad, promuevan (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB) • Importancia de la cooperación entre agencias • Incrementar reconocimiento mutuo en acreditación y garantía de calidad |
| <p>6) DIMENSION EUROPEA</p> <ul style="list-style-type: none"> • EEES, abierto y atractivo, colaborador con otras regiones • Objetivo: calidad de la educación transnacional • Identificar regiones del mundo para colaborar | <p>⇒ 6 bis) ATRACTIVO Y COOPERACION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia para la dimensión externa (BFUG) • Mejorar comprensión del proceso en otros continentes • Educación para todos, desarrollo sostenible • Educación Superior: clave competitividad europea (investigación, educación, innovación) • Analizar estrategias, más allá de 2010. |

Figura 17. Matriz. Comunicado de Bergen 2005

| | |
|---|---|
| <p>1) TÍTULOS COMPENSIBLES Y COMPARABLES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad permanente del proceso • Requisito para movilidad, atractivo y competitividad • Convención de Reconocimiento de Lisboa (LCR), 38/45, prioritaria | <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de información accesible • Más uniformidad y coherencia, mejorar y compartir prácticas de reconocimiento |
| <p>2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad permanente: tres ciclos (S12P1) • Avances significativos en estructura, supresión barreras entre ciclos, acceso y progresión | <p>⇒ 2 bis) DOCTORADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas más estructurados (S9P1) vinculados al marco de cualificaciones EEES • Fortalecer capacidad investigadora y relación EHEA-ERA • Calidad, competitividad, ofrecer oportunidades, mejorar estatus y financiación de investigadores • Integrar doctorado en política y estrategias institucionales |
| <p>3) CRÉDITOS ECTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación adecuada ECTS en base a resultados de aprendizaje y carga de trabajo del estudiante • Avances en LRC, ECTS y SET (Bolonia 1) • Para 2009, perspectiva de aprendizaje centrado en el estudiante y basado en resultados de aprendizaje (S12 P7.5) • Visión integral a través de marcos nacionales de cualificaciones, créditos y resultados de aprendizaje, formación a lo largo de la vida y reconocimiento de la formación previa (S12 P7.6) • Respaldo al cambio de enfoque: educación superior centrada en el estudiante (S2 P1) | <p>⇒ 3 bis) MARCO DE CUALIFICACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora comparabilidad, transparencia y reconocimiento • Desarrollo de programas basados en resultados de aprendizaje y créditos • Reconocimiento de cualificaciones y aprendizajes anteriores • Estimular movilidad y mejorar empleabilidad • Compromiso de puesta en práctica 2010, más esfuerzo en avances en marcos nacionales • Compatibilidad de marcos nacionales y europeos, globales y EEES <p>⇒ 3 ter) APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itinerarios más flexibles y respaldo desde etapas tempranas • Mejorar reconocimiento de aprendizajes previos y consecución de créditos <p>⇒ 3 quar) EMPLEABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cualificaciones apropiadas al mercado laboral • Recopilación de datos (Eurostat y Eurostudent) • Prioridad para 2009: más datos, más comunicación con empleadores, compatibilidad con función pública |
| <p>4) MOVILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elemento central del proceso, para la calidad y dimensión europea, crecimiento personal • Superar obstáculos: inmigración, reconocimiento títulos, insuficiencia económica, rigidez normativas • Avanzar en visados y permisos de residencia y trabajo • Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero • Más flexibilidad en planes de estudio y programas conjuntos • Información más accesible, mejorar reconocimiento • Para 2009: informes sobre medidas de cada país para promover y evaluar movilidad. Superar obstáculos a portabilidad de becas y ayudas (red de expertos nacionales (S12 P12)) | <p>⇒ 4 bis) DIMENSIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad para 2009: informar sobre estrategias y políticas nacionales (S12 P3) • Cohesión social, reducir desigualdades, elevar nivel de conocimiento, destrezas y competencias • Igualdad de oportunidades, participación y servicios de apoyo a los estudiantes |
| <p>5) GARANTÍA DE LA CALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridad permanente (S12 P1) • ESG: Criterios y directrices para la certificación de la calidad = elemento dinamizador para reconocimiento mutuo y mejora calidad • E4 (EUA, ENQA, EURASHE y ESIB): Foro Europeo de Certificación de la Calidad, 2006, foros anuales para compartir buenas prácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de Enseñanza Superior: independiente, transparente, refuerzo de confianza dentro y fuera del EEES, facilitar reconocimiento • Aumentar participación de estudiantes, fortalecer sistemas de calidad de IES y cooperación internacional entre agencias E4, a través BFUG, informará y se evaluará registro en 2 años |
| <p>6) DIMENSIÓN EUROPEA ⇒ 6 bis) ATRACTIVO Y COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés y debate en otras partes del mundo • Acercamiento al EEES • Estrategias: " El EEES en un escenario global" | <ul style="list-style-type: none"> • "Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras" (UNESCO/OCDE) • Mejorar información y reconocimiento de cualificaciones Para reconocimiento: amplitud de miras y principios de LRC |

Figura 18. Matriz. Comunicado de Londres 2007

| | |
|--|--|
| 1) TÍTULOS COMPENSABLES Y COMPARABLES | |
| <ul style="list-style-type: none"> Seguimiento de planes nacionales para reconocimiento (Plan de trabajo BFUG 2012) | <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento: sigue siendo prioridad |
| 2) ESTRUCTURA TITULACIONES: DOS CICLOS | |
| <ul style="list-style-type: none"> Prioridad permanente: tres ciclos (S12 P1) Avances significativos en estructura, supresión barreras entre ciclos, acceso y progresión | <p>⇒ 2 bis) DOCTORADO</p> <ul style="list-style-type: none"> Educación, investigación e innovación Programas con potencial para fomentar innovación Incrementar número investigadores Investigación interdisciplinar, alta calidad, intersectorial Desarrollo profesional atractivo |
| 3) CRÉDITOS ECTS | |
| <ul style="list-style-type: none"> Reforma curricular continuada Misión docente y aprendizaje centrado en el estudiante Itinerarios educativos: flexibles. Alta calidad, individualizados | <p>⇒ 3 bis) MARCO DE CUALIFICACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Marcos nacionales: implantación 2012 Coordinación EEES's y MC Aprendizaje permanente Cualificaciones de grado medio dentro primer ciclo: facilitar acceso ES <p>⇒ 3 ter) APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Integrado en sistema educativo Sujeto a responsabilidad jurídica Cualificaciones, conocimientos Flexibilidad, estudio a tiempo parcial, formación en el trabajo Carta de universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente (EUA) <p>⇒ 3 quater) EMPLEABILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> Competencias transversales Oportunidades cambiantes Responder necesidades empleadores Mejor comprensión perspectiva educativa por empleadores Servicios orientación y empleo |
| 4) MOVILIDAD | |
| <ul style="list-style-type: none"> Incrementar para 2020: mínimo 20% titulados con un período de estudios extranjeros Importante para calidad programas, excelencia investigación, empleabilidad y desarrollo personal Pluralismo lingüístico: cooperación y competencia Titulaciones y programas conjuntos Medidas: financiación, reconocimiento, infraestructuras Normativa visados y permisos de trabajo, plena portabilidad subvenciones y préstamos Mejorar tasa participación determinados grupos Equilibrar flujos dentro EEES Movilidad profesores e investigadores fase inicial Acceso a seguridad social y transferibilidad pensiones y derechos | <p>⇒ 4 bis) DIMENSIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Educación superior = responsabilidad pública. Inversión pública en ES = prioridad crucial Garantizar acceso equitativo y culminación de estudios Reflejar diversidad social: ampliar acceso a ES, aumentar participación grupos menos representados Eliminar barreras, mejorar entornos y condiciones económicas adecuadas |
| 5) GARANTÍA DE LA CALIDAD | |
| <ul style="list-style-type: none"> Logro: registro Europeo de Agencias de Calidad Prioridad: Normas y Directrices Europeas de garantía de calidad Directrices de Calidad de UNESCO/OCDE | <ul style="list-style-type: none"> Herramientas de Transparencia Multidimensional: información detallada sobre IES en EEES E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU): continuar cooperación para dimensión europea garantía de calidad y garantizar evaluación externa del Registro Europeo |
| 6) DIMENSIÓN EUROPEA | |
| <ul style="list-style-type: none"> Horizonte 2020: Europa del conocimiento, creativa e innovadora Garantía de calidad Cooperación entre gobiernos, comunidad académica y otras partes interesadas | <p>⇒ 6 bis) ATRACTIVO Y COOPERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Colaboración internacional para desarrollo sostenible Foros Estratégicos de Bolonia: Internacionalización, atractivo y receptividad Educación Superior Transfronteriza Red Información y promoción proceso fuera EEES. |

Figura 19. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009

4. Cronogramas

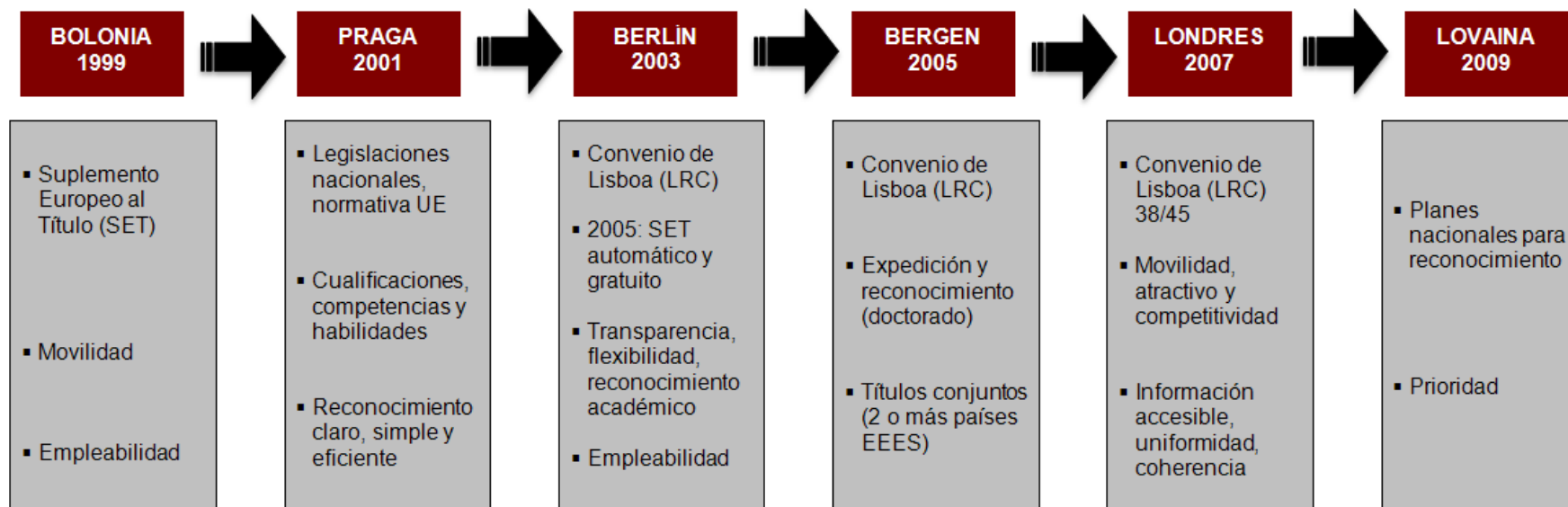


Figura 20. Eje 1. Títulos: comprensibilidad y comparabilidad

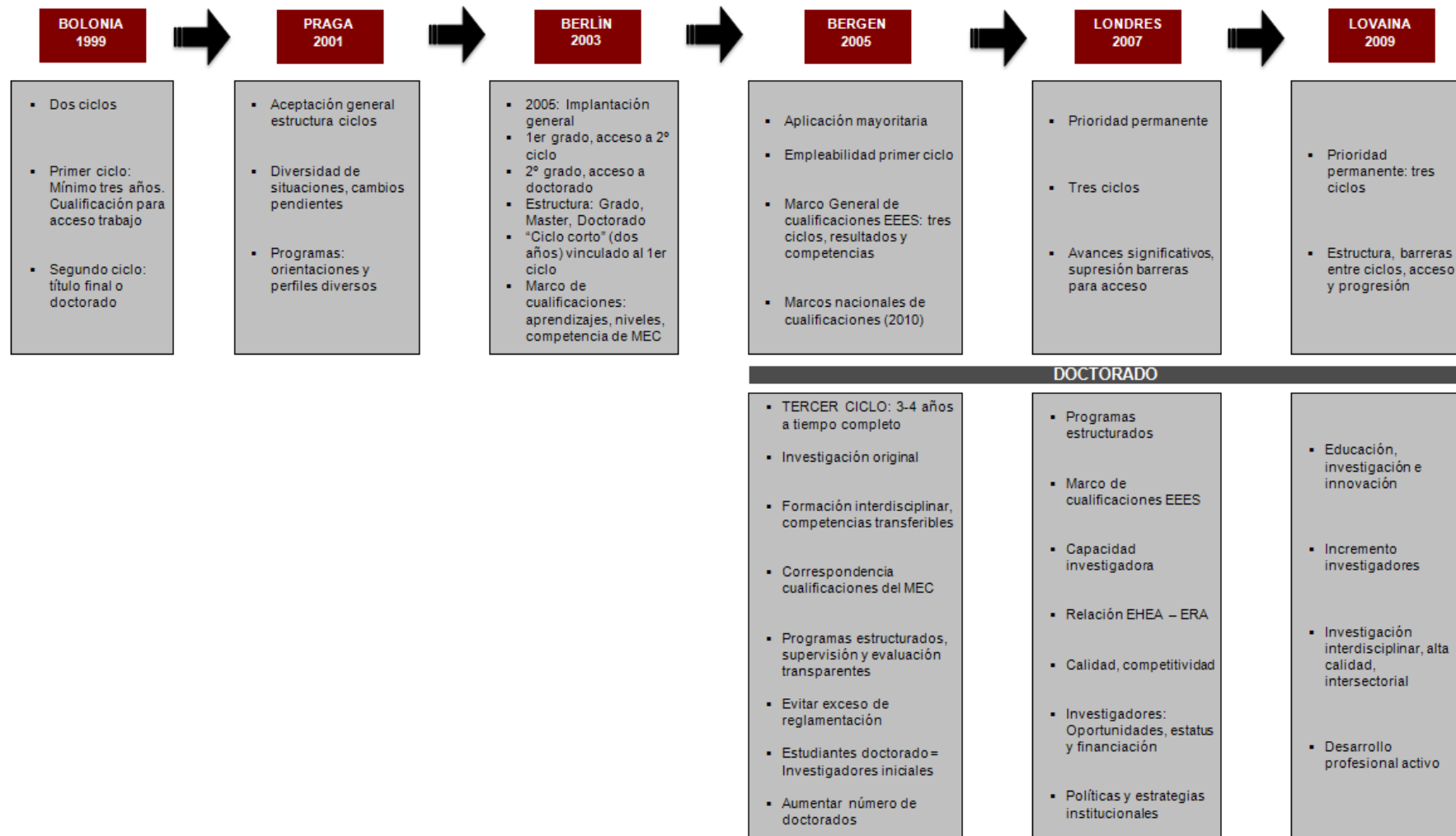


Figura 21. Eje 2. Estructura titulaciones

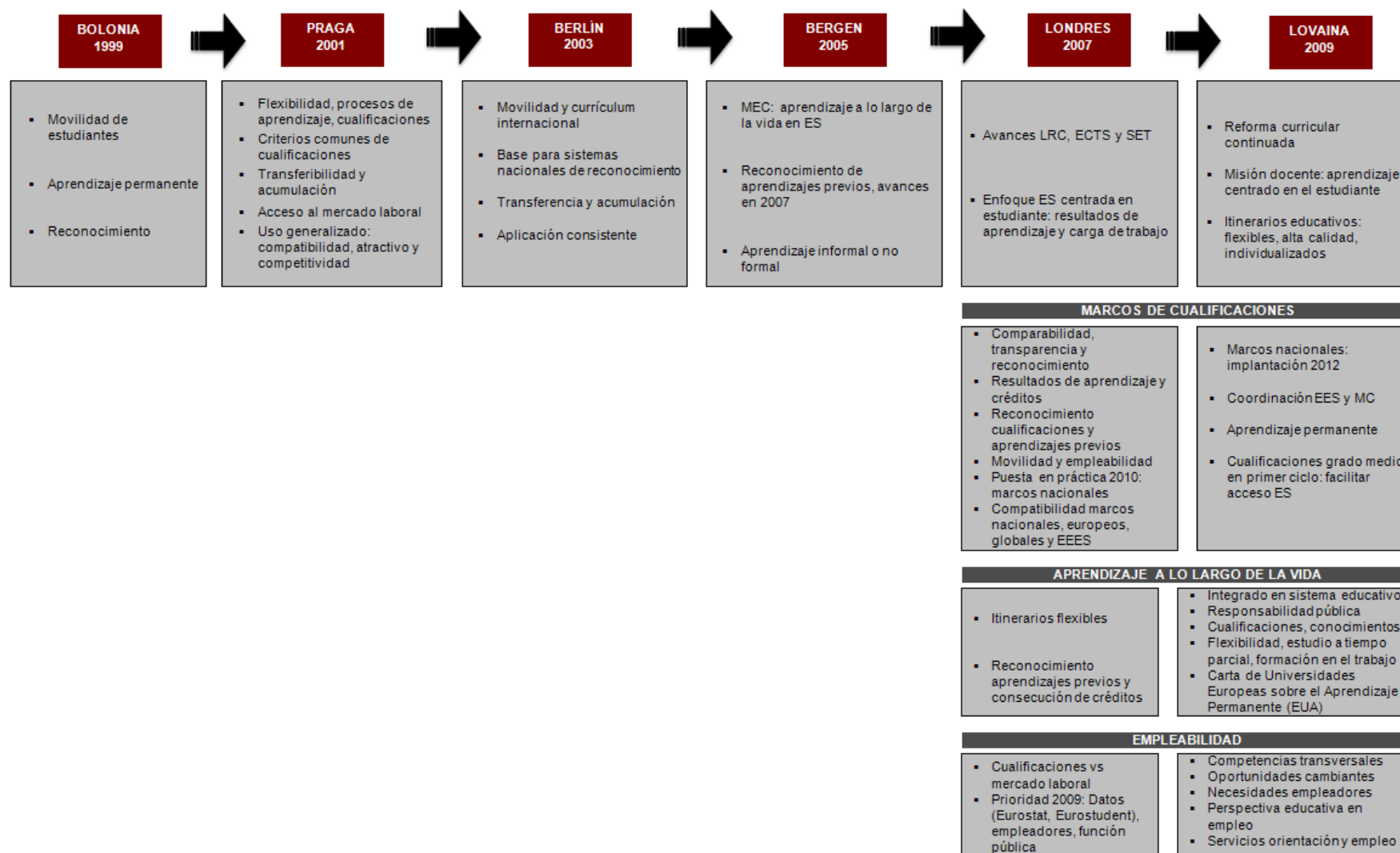


Figura 22. Eje 3. Créditos ECTS

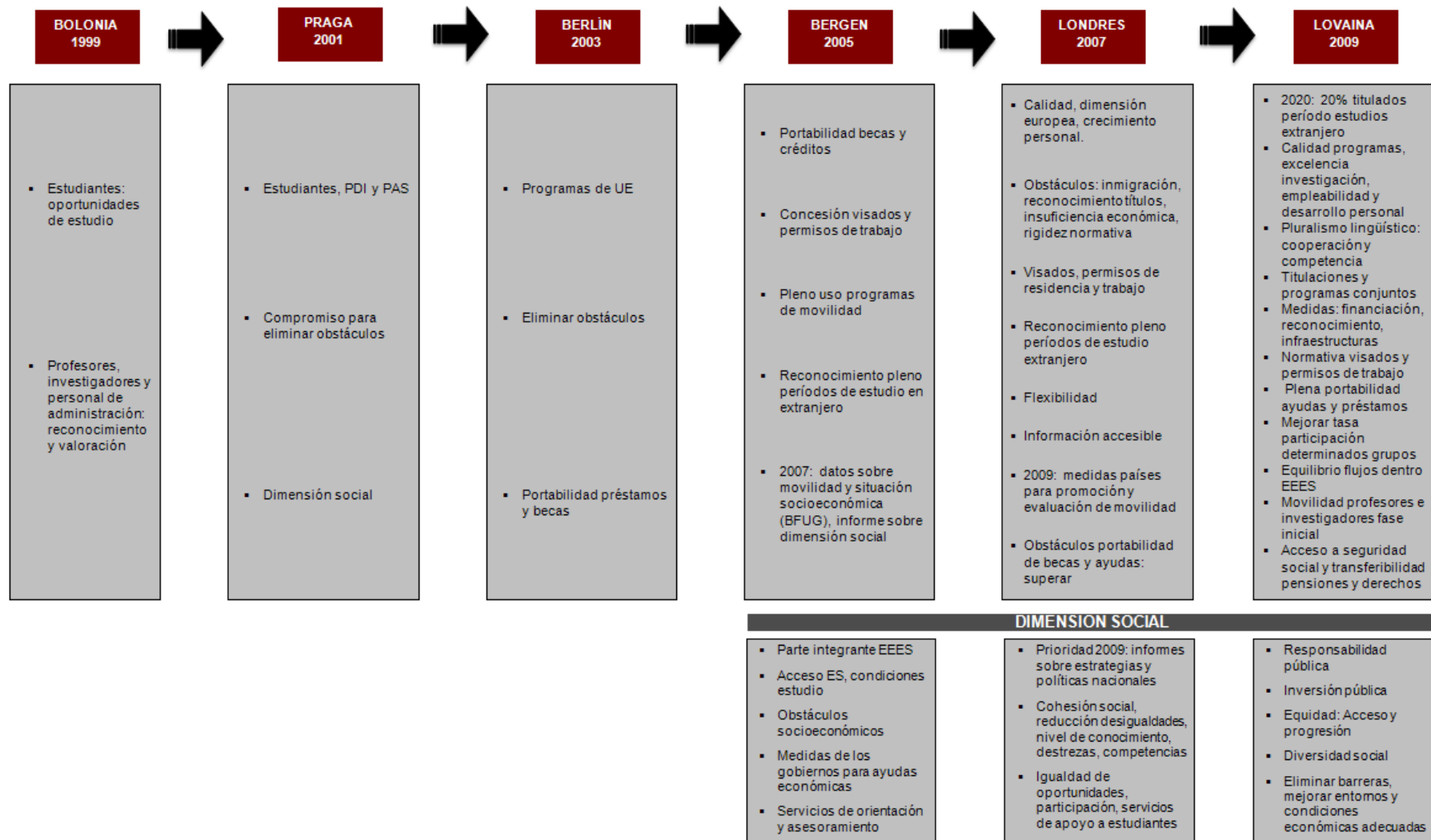


Figura 23. Eje 4. Movilidad

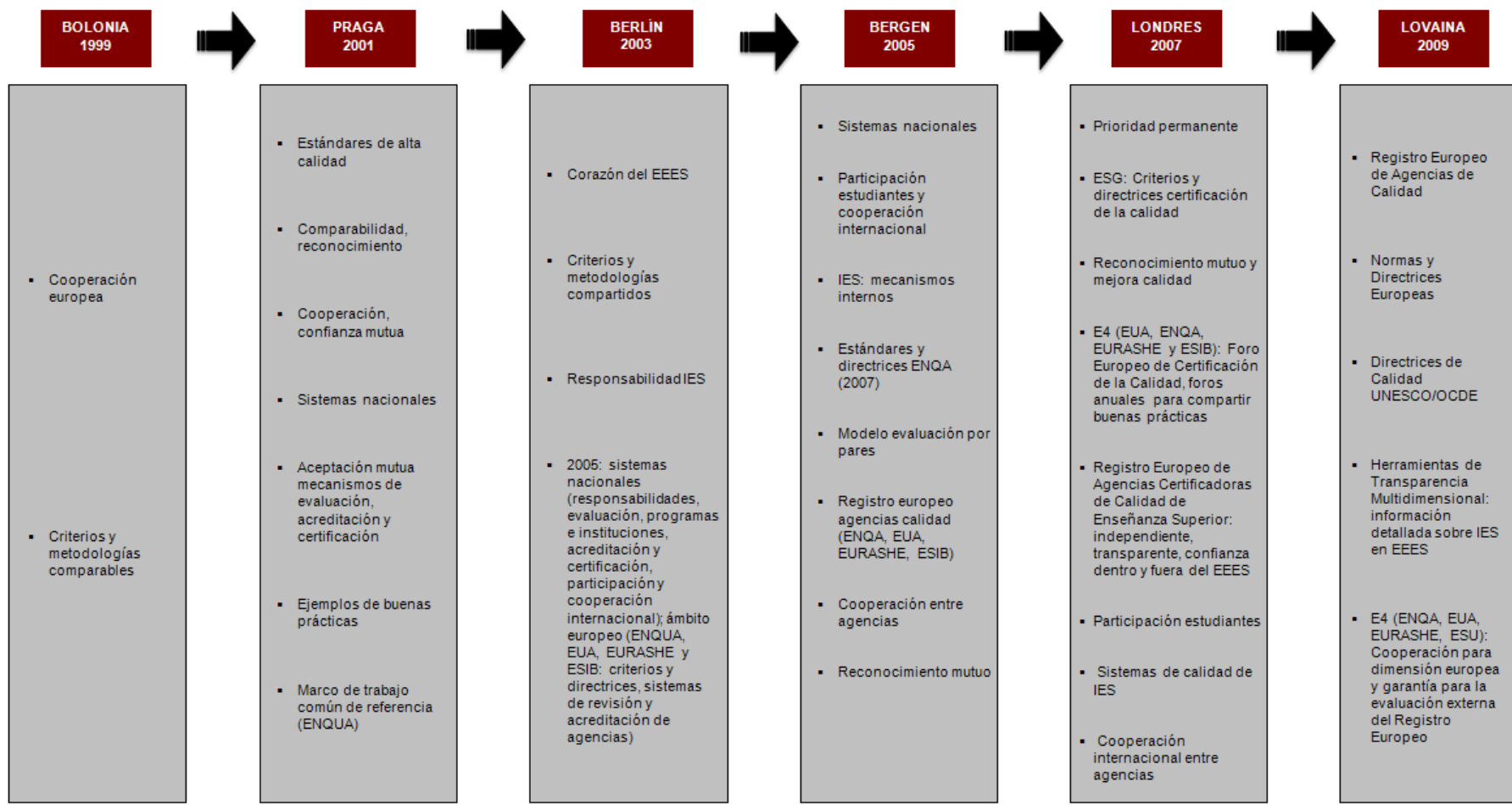


Figura 24. Eje 5. Garantía de calidad

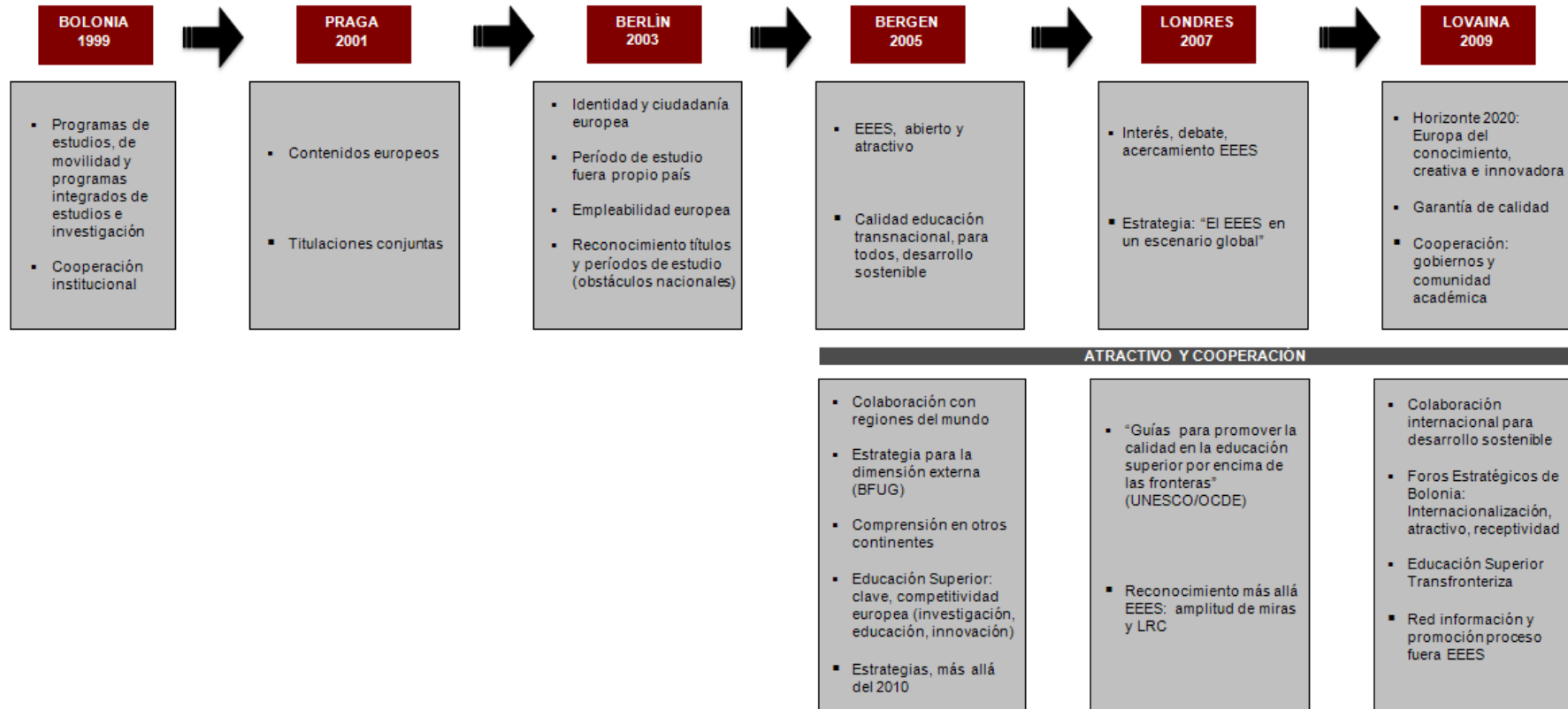


Figura 25. Eje 6. Dimensión europea

PARTE III:

**ANÁLISIS DE LOS DEBATES PARLAMENTARIOS 1999-
2010**

Capítulo 5. Análisis cuantitativo de iniciativas e intervenciones

1. Material de análisis: iniciativas e intervenciones
2. Procedimiento
3. Resultados

1. Material de análisis: iniciativas e intervenciones

Para el análisis cuantitativo se han distinguido dos bloques en la actividad parlamentaria: las iniciativas y las intervenciones.

Las iniciativas parlamentarias son los diferentes instrumentos que los diputados y los grupos parlamentarios tienen a su disposición para ejercer las funciones propias del Parlamento tanto legislativas como las funciones de impulso político y control al gobierno. De acuerdo con esta distinción básica de funciones, las iniciativas parlamentarias se pueden agrupar en iniciativas legislativas y no legislativas.

Para la creación y mantenimiento de la mayoría parlamentaria-gubernamental tanto la CE como el reglamento del Congreso de los Diputados prevén los procedimientos para la investidura del presidente del gobierno, la cuestión de confianza o la moción de censura. Sin embargo, los momentos más trascendentes y de contenido ritual más significativo no son los que consumen la mayor parte de la actuación del parlamento sino que “la vida parlamentaria, en general, es una vida más plácida y más sosegada” (Molas y Pitarch, 1987: 201).

Las iniciativas legislativas pueden ser impulsadas por el gobierno o por los grupos parlamentarios. La CE establece en su artículo 87 cinco sujetos que pueden poner en marcha el proceso legislativo parlamentario: El gobierno, el Congreso de los Diputados, el Senado, las asambleas parlamentarias de las comunidades autónomas y los ciudadanos directamente mediante la iniciativa legislativa popular. Las más habituales son los *proyectos de ley* tramitados a propuesta del gobierno y las *proposiciones de ley* que no proceden del gobierno. Tanto unos como otros deben ir acompañados de una exposición de motivos y de los antecedentes necesarios para poder pronunciarse sobre ellos (art. 88 CE).

El impulso de la acción política y de gobierno también puede ser ejercida por el parlamento mediante la aprobación de textos no legislativos a través de los cuales se establece posición sobre una cuestión determinada manifestando una opinión política o dando instrucciones al gobierno para que realice determinadas actuaciones.

Las *proposiciones no de ley*, de acuerdo con los artículos 194 y 195 del [Reglamento del Congreso](#), son presentadas por escrito por los grupos parlamentarios, se debaten una única vez y pueden ser tramitadas, en función de su importancia, en Pleno o en Comisión. Pueden ser enmendadas por los grupos, se debaten y se somete a votación el texto con las enmiendas aceptadas por el proponente. Es una técnica parlamentaria muy utilizada tanto por la mayoría parlamentaria, para complementar y apoyar la acción del ejecutivo, como por la oposición, para impulsar, criticar o denunciar la acción del gobierno.

La *interpelación* y la *moción* son técnicas parlamentarias vinculadas al ejercicio de la función de control. La *interpelación* consiste en plantear un tema de alcance general o significado político relevante, normalmente de actualidad, para que el Gobierno, a través de la intervención del ministro/a correspondiente exprese en el Pleno sus criterios al respecto y justifique su actuación. En función del debate, el autor de la *interpelación* puede presentar la *moción* subsiguiente para que la cámara manifieste su posición ante el tema debatido en el siguiente Pleno.

Las *comparecencias* del gobierno se regulan de acuerdo con el artículo 110.2 de la CE y el Reglamento del Congreso. Los miembros del gobierno pueden comparecer ante la cámara a petición propia para exponer sus proyectos y explicar las razones o argumentos de sus actuaciones. Así mismo, las *comparecencias* de altos cargos pueden producirse a requerimiento de los grupos parlamentarios para facilitar información o la labor de control por parte de los diputados y los grupos parlamentarios, en particular de la oposición.

Existen también un conjunto de técnicas parlamentarias específicas de información, que se utilizan también para ejercer el control o incluso para impulsar la acción política y de gobierno. Se trata básicamente de las preguntas orales en Pleno o en Comisión y las preguntas escritas.

Las *preguntas orales en Pleno* son escuetas, con el tiempo de pregunta y respuesta tasado conjuntamente en un máximo de cinco minutos. En ellas se formula una sola cuestión interrogando al gobierno sobre un hecho, una situación o una información acerca de si el gobierno ha tomado o va a tomar alguna decisión en relación con un asunto o si va a remitir al Congreso algún documento o informar acerca de algún extremo. Las contesta el Presidente del gobierno y los ministros. En la práctica, las preguntas orales en Pleno suelen ser utilizadas tanto por la mayoría parlamentaria como por la oposición para referirse a los temas de mayor actualidad, en un caso para reforzar la acción del gobierno, en el otro, habitualmente, para cuestionarla.

Las *preguntas orales en Comisión* se tramitan de la misma forma que las anteriores pero los tiempos tasados suelen ser más largos (10/15 minutos) y pueden contestarlas, además de los ministros, los secretarios de estado y subsecretarios.

Las *preguntas escritas* deben ser contestadas por escrito dentro de los veinte días siguientes a su publicación, pudiendo prorrogarse este plazo a petición motivada del gobierno hasta veinte días más. En caso de incumplimiento de los plazos, a petición del autor/a, el presidente de la cámara puede ordenar su tramitación como pregunta oral en comisión.

Las solicitudes de informe para el mejor cumplimiento de las funciones parlamentarias de los diputados y diputadas, de acuerdo con el artículo 7 del Reglamento del Congreso, se formulan también por escrito previo conocimiento del respectivo grupo parlamentario y permiten recabar de las administraciones públicas los datos, informes

o documentos que obren en poder de estas.

En cuanto a las *intervenciones* es preciso aclarar que, a pesar de la polisemia del término que podría inducir a confusión, en el ámbito parlamentario el Reglamento del Congreso regula la participación e intervención de los diputados en el debate en sus artículos 69 al 77 y en este sentido se interpreta. A la hora de cuantificar “intervención” podrían generarse dudas en su interpretación y es preciso aclarar que en este trabajo se contabilizan como “intervenciones” las sesiones de pleno y de comisión en las que se han citado los términos controlados (Bolonia, EEES y afines) en las intervenciones efectuadas en ellas. Dicho de otra manera se han contabilizado el número de sesiones de Pleno y de Comisión en los que han sido citados dichos términos, pero no el número de veces que han sido citados en el Diario de Sesiones. Puede haber sesiones de Pleno o de Comisión con más de una intervención sobre el tema que se corresponden con la tramitación de diversas iniciativas en una misma sesión (por ejemplo una Comisión con dos o más PNL, un Pleno con dos preguntas y una PNL,...). Por este motivo no coinciden el número de intervenciones registradas con el número de sesiones o Diarios de Sesiones utilizados.

La contabilización de los Diarios de Sesiones y las intervenciones o debates correspondientes a una iniciativa en los que se ha tratado el tema de estudio, ofrece una imagen mucho más exacta de la relevancia que la cámara otorga al asunto referenciado. No es significativo, a la hora de destacar la trascendencia de un tema tratado decir que ha sido citado 25 veces en un único Diario de Sesiones sin embargo sí lo es decir que lo ha sido en 25 Diarios de Sesiones. Así pues, es preciso distinguir lo que podrían considerarse como “citas”, “menciones”, “alusiones” que en las primeras etapas del período analizado, precisamente por su escasez coinciden con “intervenciones” de lo que en términos parlamentarios se interpreta como “intervención”, entendida como la participación en el debate en relación con un tema.

2. Procedimiento

La metodología empleada para la recopilación de los datos se ha centrado, principalmente, en el manejo de dos buscadores alojados en la página web del Congreso de los Diputados: el buscador de iniciativas y el de publicaciones oficiales, para la búsqueda de intervenciones referidas a Bolonia y al EEES. Los dos tipos de búsqueda se describen de forma detallada en el Anexo 2.

La información recopilada ha sido catalogada y clasificada en los cuadros que figuran en el Anexo 3 para su posterior tratamiento estadístico y obtención de los resultados y gráficos que figuran en el apartado 3 de este capítulo.

Además en los Anexos 4 y 5 se presenta una relación de los documentos originales donde se ubican las iniciativas e intervenciones respectivamente. Esta documentación se presenta con los respectivos vínculos que permiten el acceso digital a los documentos.

3. Resultados

INICIATIVAS PARLAMENTARIAS

| | Legis. VI (1996-2000) | LEGIS. VII (2000-2004) | LEGIS. VIII (2004-2008) | LEGIS. IX (2008-2011) | TOTAL |
|----------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------|
| EEES | 0 | 2 | 15 | 54 | 71 |
| BOLONIA | 1 | 0 | 9 | 39 | 49 |

Tabla 2. Iniciativas relativas a EEES y/o Bolonia

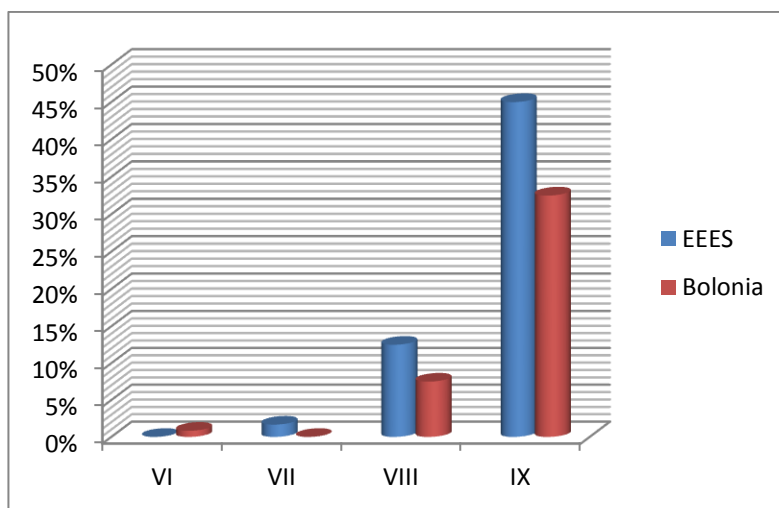


Figura 26. Iniciativas relativas a EEES y/o Bolonia

| EEES | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | LEGIS. VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Preguntas orales en pleno | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Proposiciones no de ley en pleno | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| Interpelaciones | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Mociones | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Comparecencias | 0 | 2 | 5 | 5 | 12 |
| Preguntas orales en comisión | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Proposiciones no de ley en comisión | 0 | 0 | 1 | 2 | 6 |
| Preguntas escritas | 0 | 0 | 4 | 34 | 38 |
| Solicitudes de informe | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| TOTAL | 0 | 2 | 15 | 54 | 71 |
| BOLONIA | | | | | |
| | LEGIS. VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Preguntas orales en pleno | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Proposiciones no de ley en pleno | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Interpelaciones | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Mociones | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Comparecencias | 0 | 0 | 3 | 10 | 13 |
| Preguntas orales en comisión | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Proposiciones no de ley en comisión | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| Preguntas escritas | 1 | 0 | 3 | 15 | 19 |
| Solicitudes de informe | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 1 | 0 | 9 | 39 | 49 |
| EEES + BOLONIA | | | | | |
| | LEGIS. VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Preguntas orales en pleno | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| Proposiciones no de ley en pleno | 0 | 0 | 1 | 6 | 7 |
| Interpelaciones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Mociones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Comparecencias | 0 | 2 | 8 | 15 | 25 |
| Preguntas orales en comisión | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Proposiciones no de ley en comisión | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 |
| Preguntas escritas | 1 | 0 | 7 | 49 | 57 |
| Solicitudes de informe | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| TOTAL | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 3. Iniciativas relativas a EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias

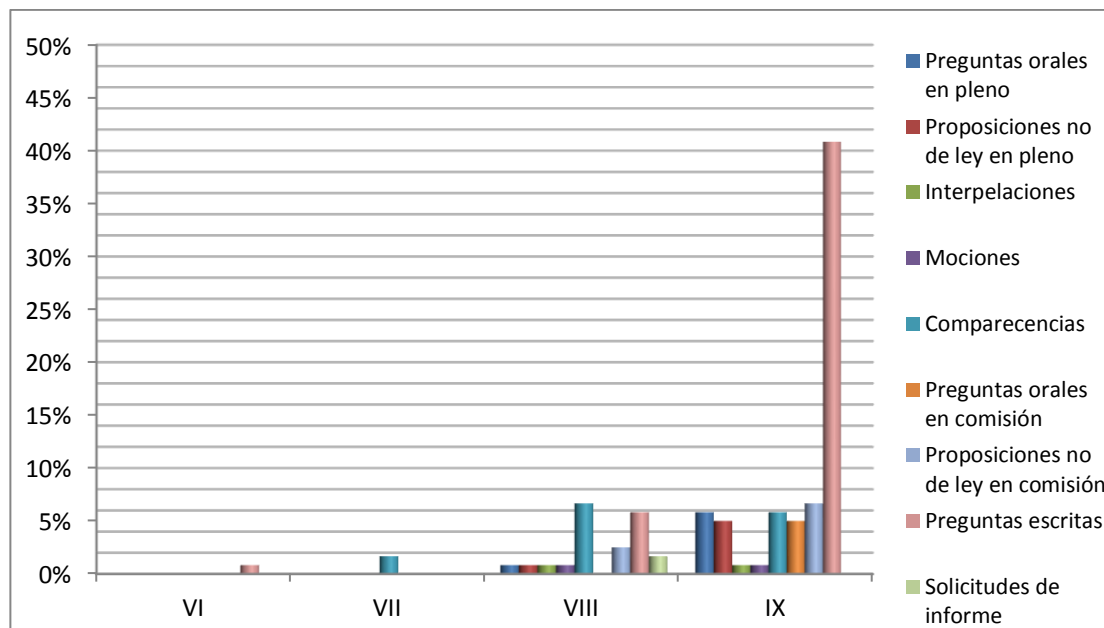


Figura 27. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias

| EEES + BOLONIA | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|------------|
| | LEGIS. VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| En pleno | 0 | 0 | 4 | 15 | 19 |
| En comisión | 0 | 2 | 11 | 29 | 42 |
| Otros | 1 | 0 | 9 | 49 | 59 |
| TOTAL | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 4. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias según si éstas tienen lugar en Pleno, Comisión u otros

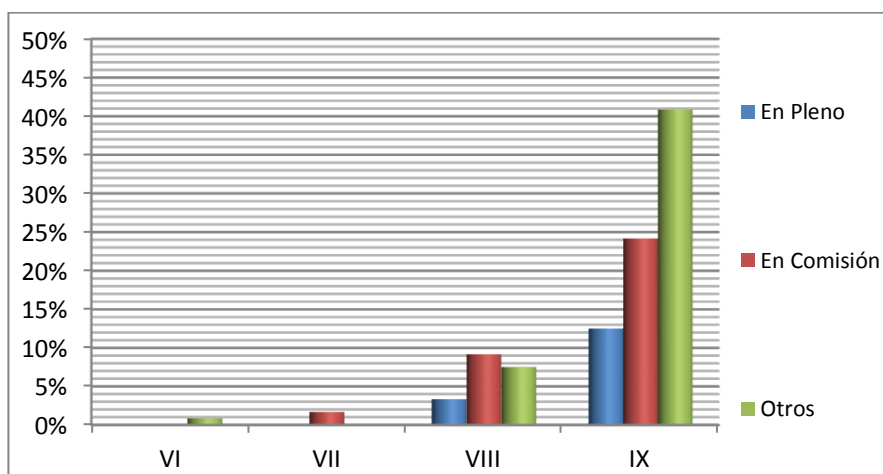


Figura 28. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias, según si éstas tienen lugar en Pleno, Comisión u otros

Preguntas orales en Pleno

| -PREGUNTAS ORALES EN PLENO- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |

Tabla 5. Preguntas orales en pleno relativas a EEES y/o Bolonia

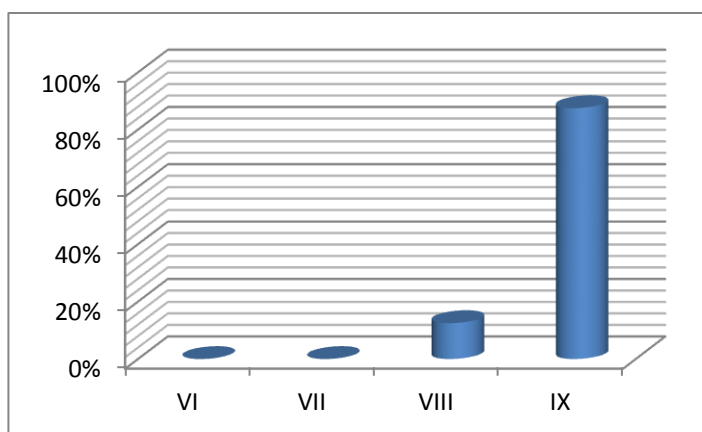


Figura 29. Preguntas orales en Pleno relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|----------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Preguntas orales en pleno | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 6. Preguntas orales en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

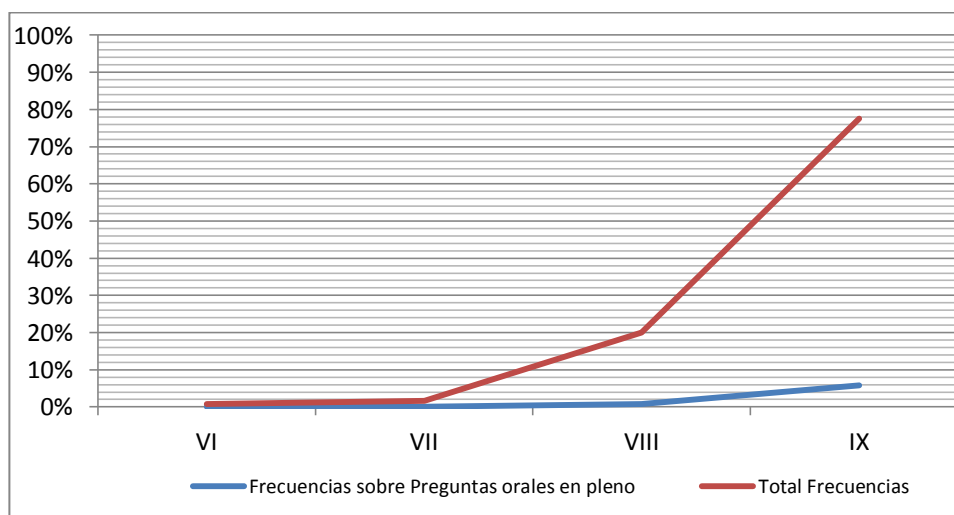


Figura 30. Preguntas orales en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Proposiciones no de ley en Pleno

| -PROPOSICIONES NO DE LEY EN PLENO- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 1 | 6 | 7 |

Tabla 7. Proposiciones no de ley en pleno relativas a EEES y/o Bolonia

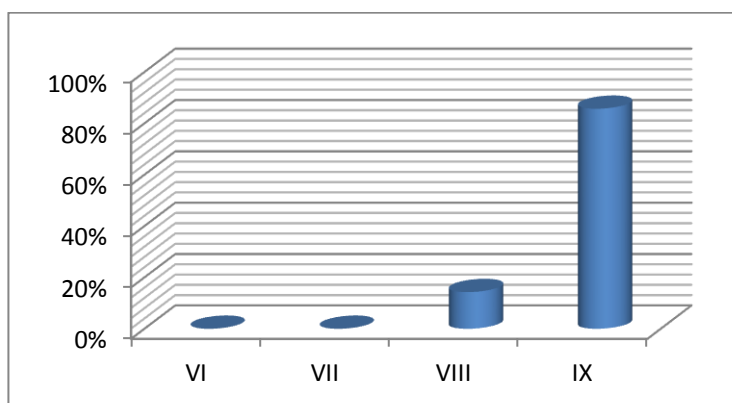


Figura 31. Proposiciones no de ley en pleno relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|---|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Proposiciones no de ley en pleno | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 8. Proposiciones no de ley en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

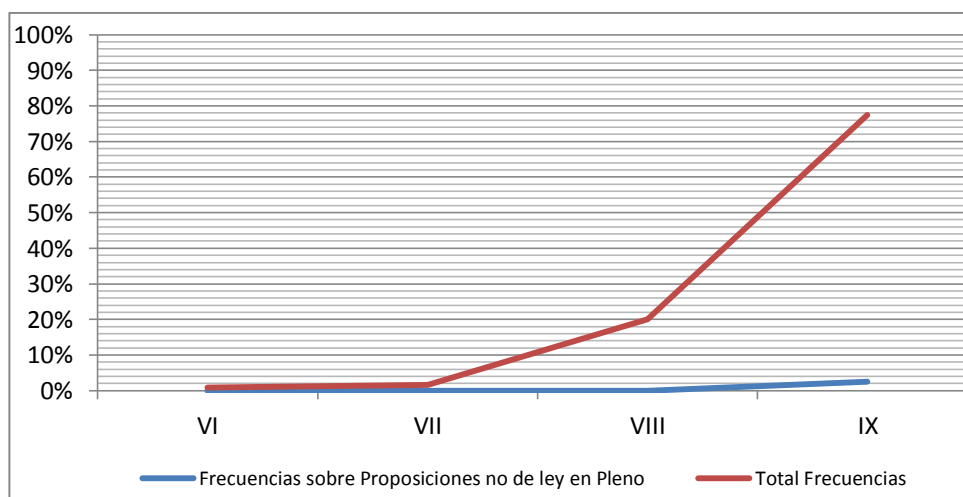


Figura 32. Proposiciones no de ley en Pleno respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Interpelaciones

| -INTERPELACIONES- | | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |

Tabla 9. Interpelaciones relativas a EEES y/o Bolonia

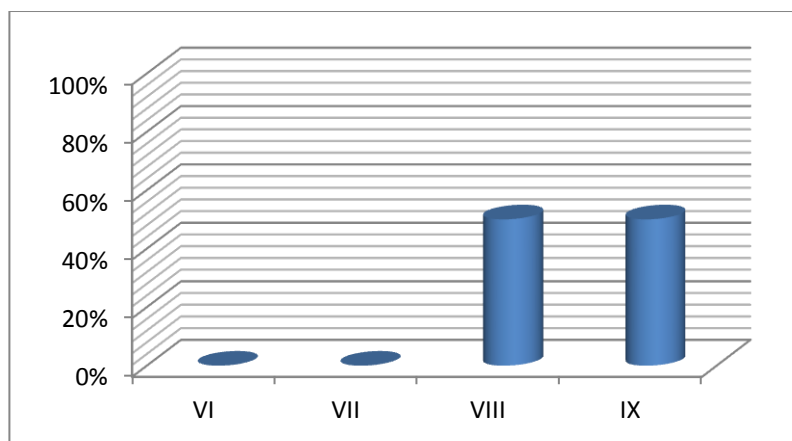


Figura 33. Interpelaciones relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| Interpelaciones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 10. Interpelaciones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

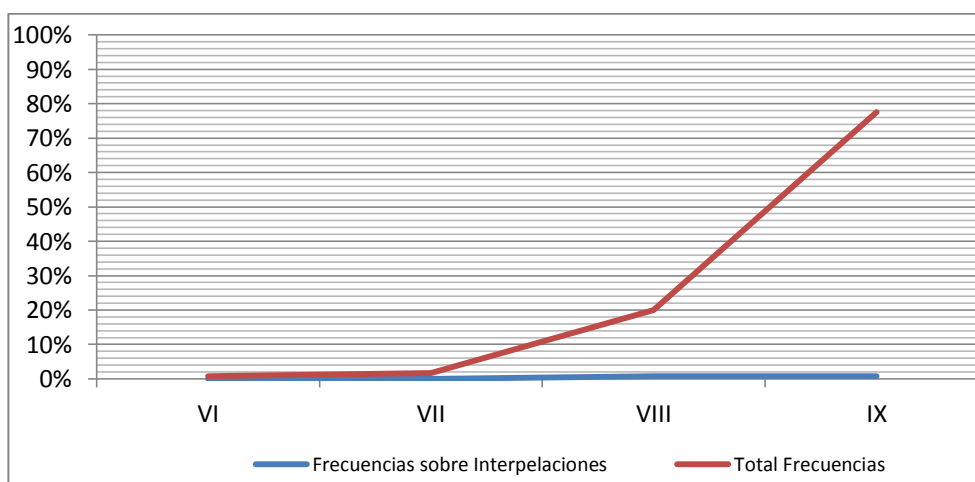


Figura 34. Interpelaciones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Mociones

| -MOCIONES- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |

Tabla 11. Mociones relativas a EEES y/o Bolonia

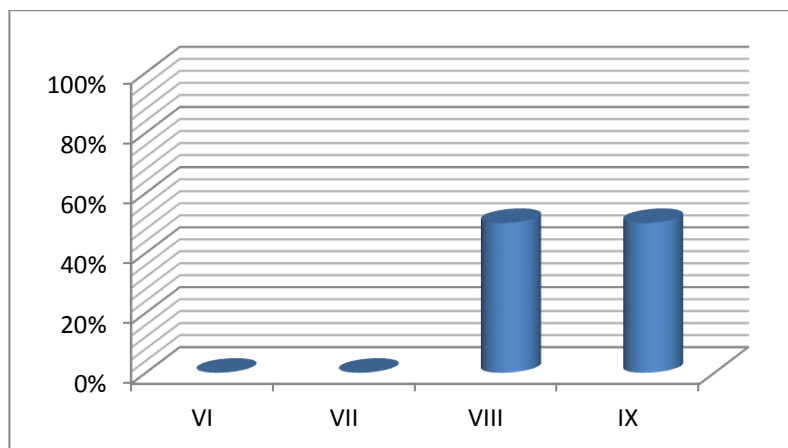


Figura 35. Mociones relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Mociones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 12. Mociones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

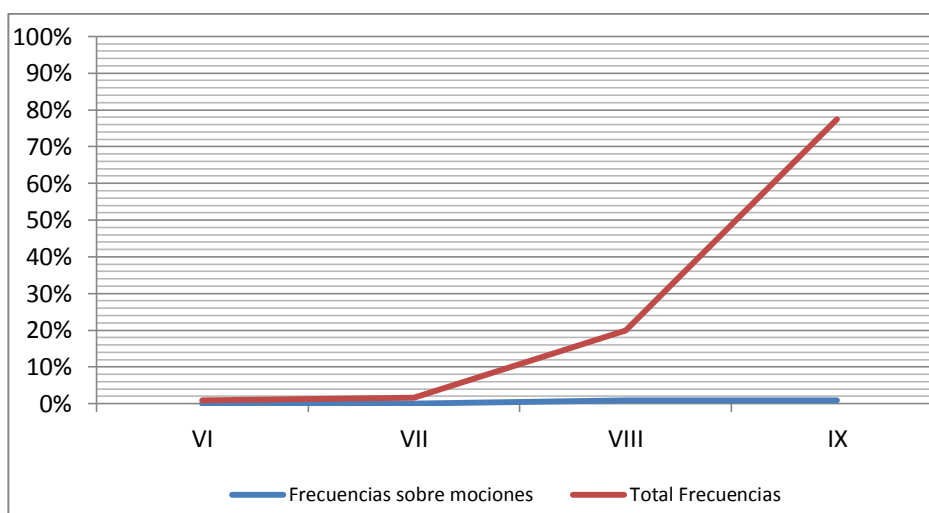


Figura 36. Mociones respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Comparecencias

| -COMPARECENCIAS- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 2 | 8 | 15 | 25 |

Tabla 13. Comparecencias relativas a EEES y/o Bolonia

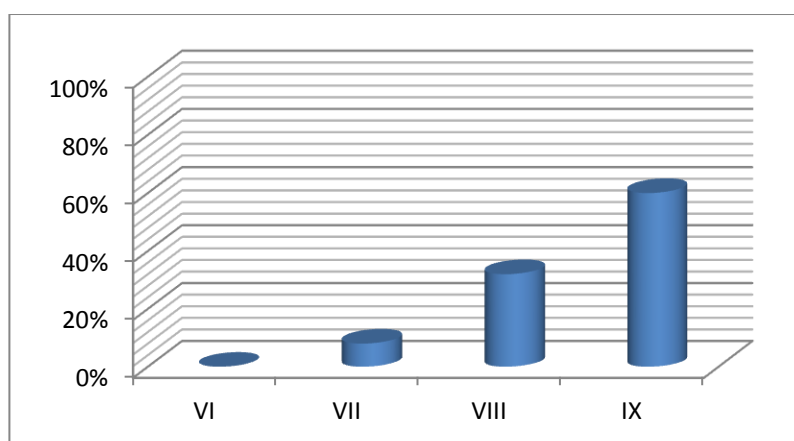


Figura 37. Comparecencias relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------|
| Comparecencias | 0 | 2 | 8 | 15 | 25 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 14. Comparecencias respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

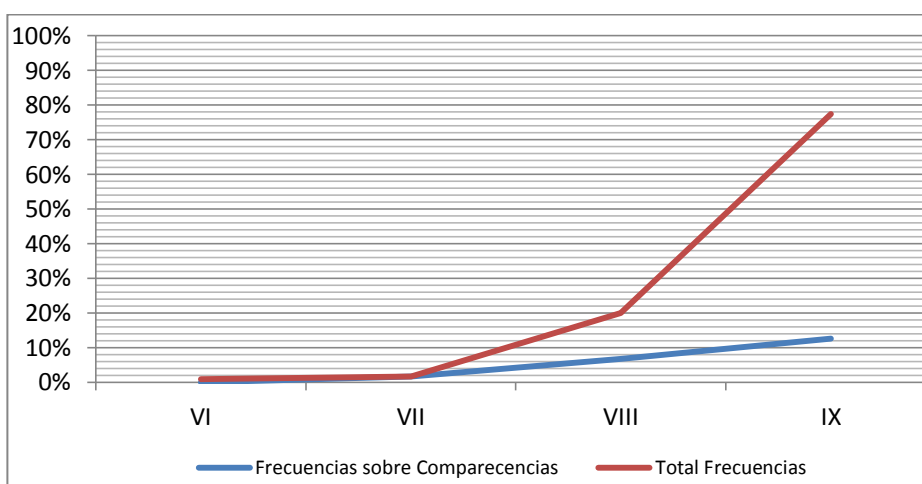


Figura 38. Comparecencias respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Preguntas orales en Comisión

| -PREGUNTAS ORALES EN COMISIÓN- | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |

Tabla 15. Preguntas orales en Comisión relativas a EEES y/o Bolonia

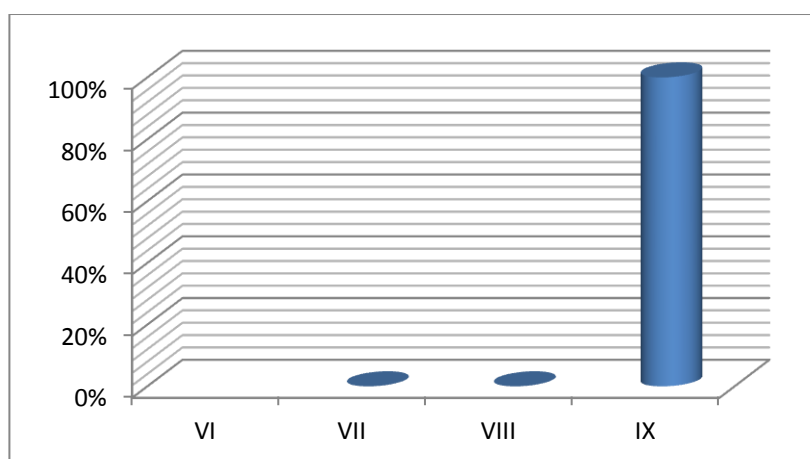


Figura 39. Preguntas orales en Comisión relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Pregunatas orales en comisión | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 16. Preguntas orales en Comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

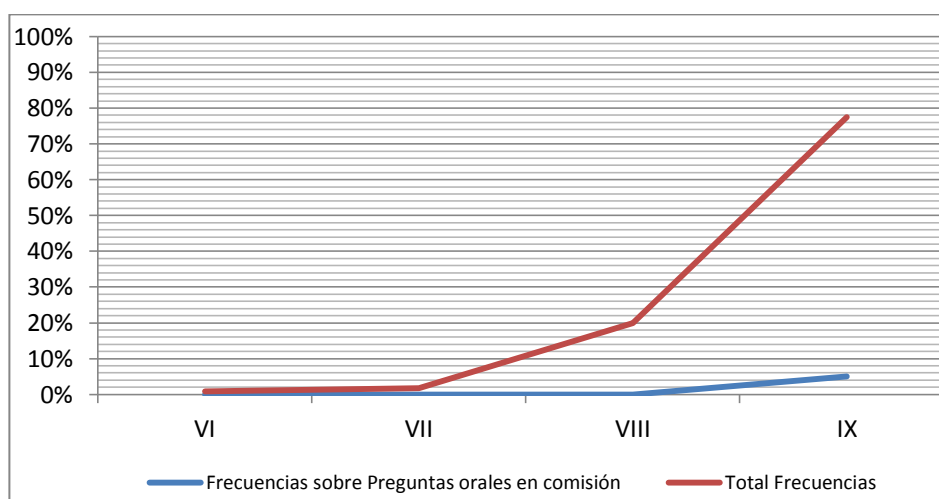


Figura 40. Preguntas orales en Comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Proposiciones no de ley en Comisión

| -PROPOSICIONES NO DE LEY EN COMISIÓN- | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 |

Tabla 17. Proposiciones no de ley en comisión relativas a EEES y/o Bolonia

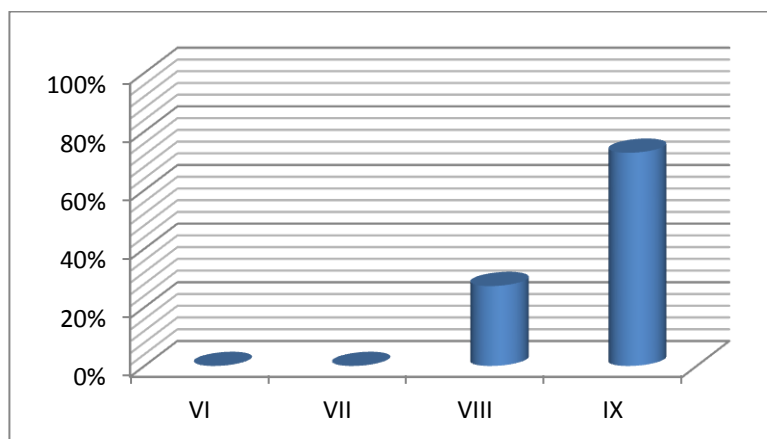


Figura 41. Proposiciones no de ley en comisión relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|--|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Proposiciones no de ley En comisión | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 18. Proposiciones no de ley en comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

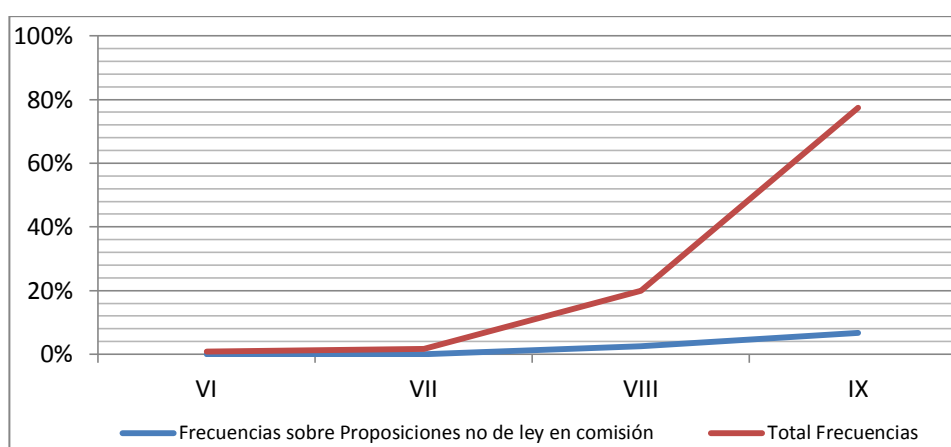


Figura 42. Proposiciones no de ley en comisión respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Preguntas escritas

| -PREGUNTAS ESCRITAS- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 1 | 0 | 7 | 49 | 57 |

Tabla 19. Preguntas escritas relativas a EEES y/o Bolonia

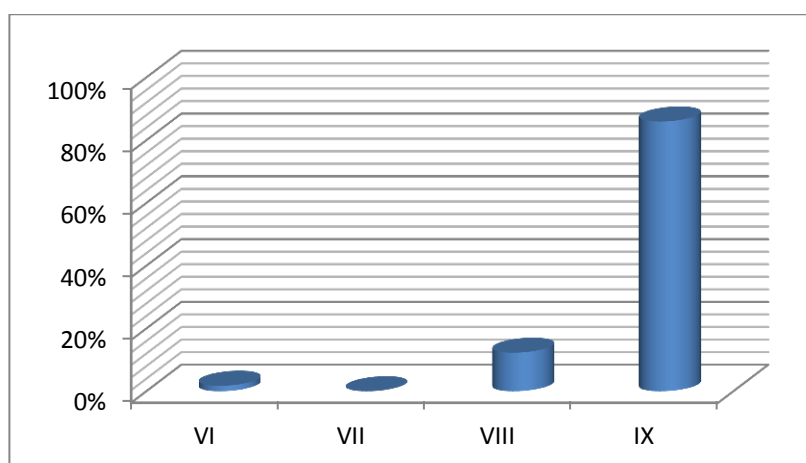


Figura 43. Preguntas escritas relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Preguntas escritas | 1 | 0 | 7 | 49 | 57 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 20. Preguntas escritas respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

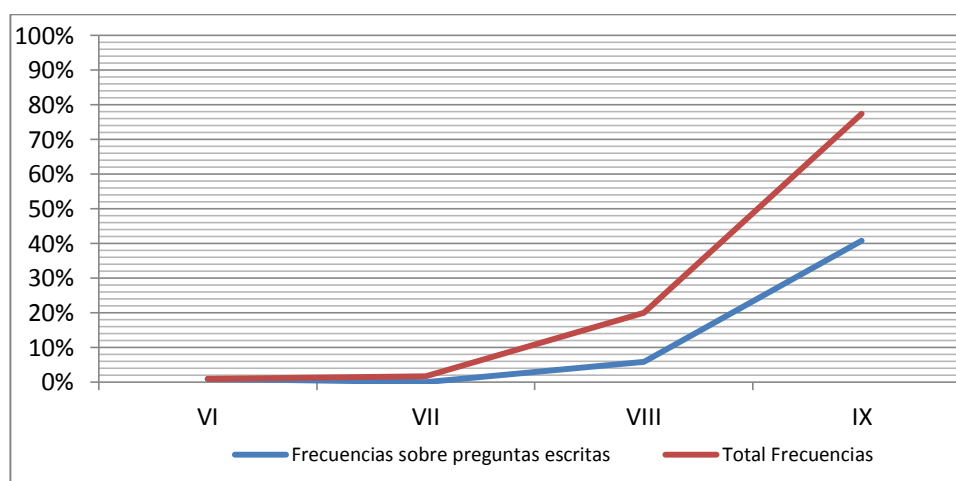


Figura 44. Preguntas escritas respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

Solicitudes de informe

| -SOLICITUDES DE INFORME- | | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |

Tabla 21. Solicitudes de informe relativas a EEES y/o Bolonia

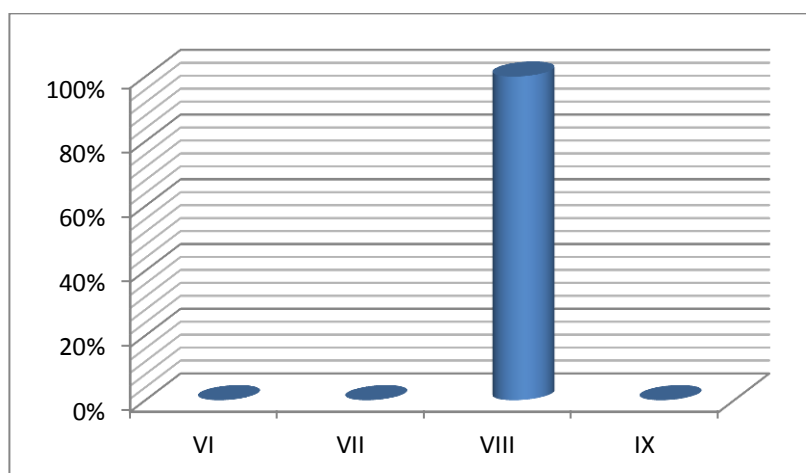


Figura 45. Solicitudes de informe relativas a EEES y/o Bolonia

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| Solicitudes de informe | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| TOTAL menciones | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

Tabla 22. Solicitudes de informe respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

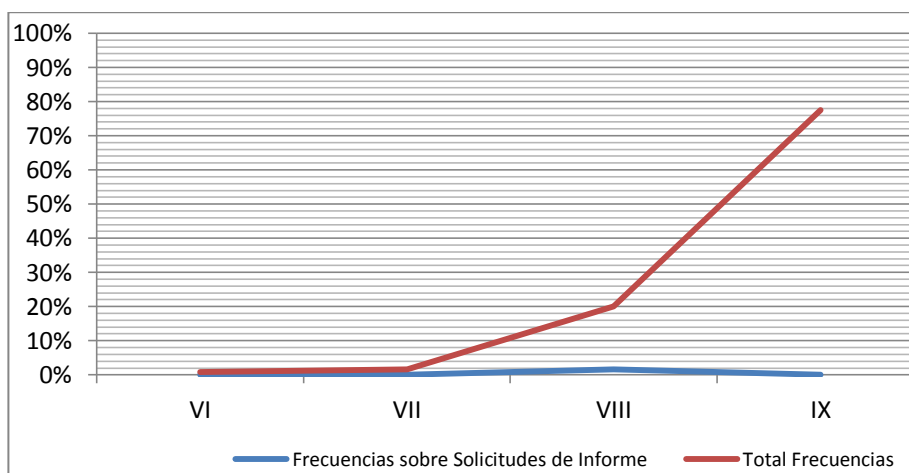


Figura 46. Solicitudes de informe respecto al total de menciones en iniciativas parlamentarias

INTERVENCIONES PARLAMENTARIAS

| | Legis. VI (1996-2000) | LEGIS. VII (2000-2004) | LEGIS. VIII (2004-2008) | LEGIS. IX (2008-2011) | TOTAL |
|----------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------|
| EEES | 0 | 5 | 73 | 74 | 152 |
| BOLONIA | 1 | 15 | 56 | 66 | 138 |

Tabla 23. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia

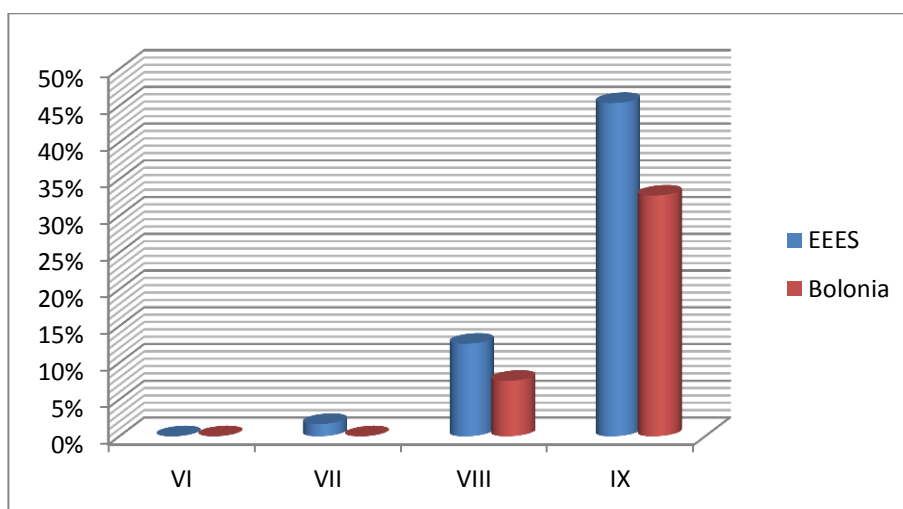


Figura 47. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia

| EEES | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | LEGIS.VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Pleno | 0 | 1 | 21 | 39 | 61 |
| Comisión Educación | 0 | 3 | 40 | 17 | 60 |
| Otras Comisiones | 0 | 1 | 12 | 18 | 31 |
| TOTAL | 0 | 5 | 73 | 74 | 152 |

| BOLONIA | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | LEGIS.VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Pleno | 0 | 8 | 13 | 16 | 37 |
| Comisión Educación | 1 | 6 | 31 | 20 | 58 |
| Otras comisiones | 0 | 1 | 12 | 30 | 43 |
| TOTAL | 1 | 15 | 56 | 66 | 138 |

| EEES+BOLONIA | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------|
| | LEGIS.VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Pleno | 0 | 9 | 34 | 55 | 98 |
| Comisión Educación | 1 | 9 | 71 | 37 | 118 |
| Otras Comisiones | 0 | 2 | 24 | 48 | 74 |
| TOTAL | 1 | 20 | 129 | 140 | 290 |

Tabla 24. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones

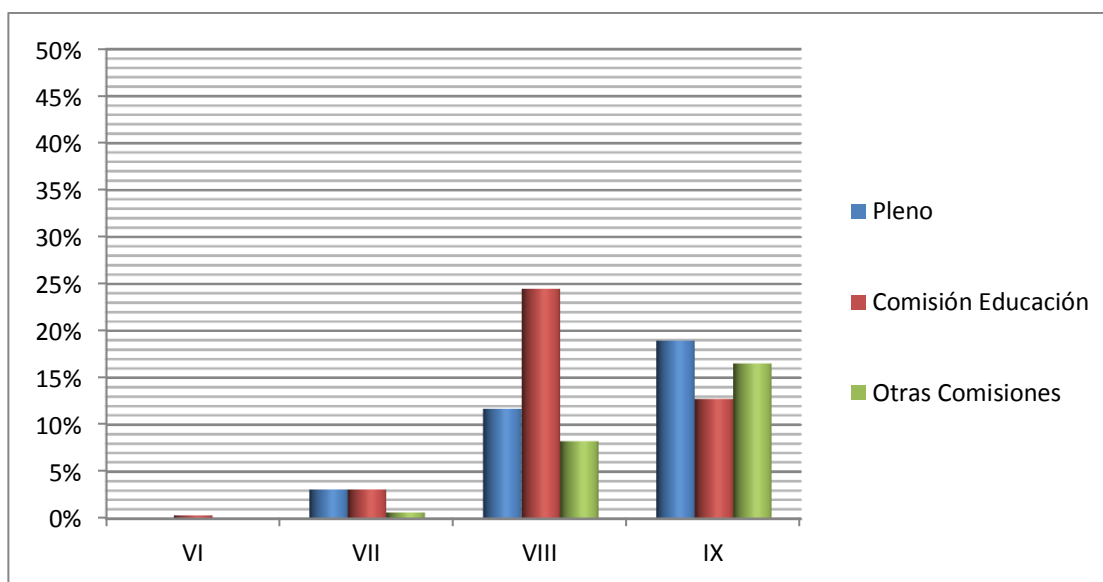


Figura 48. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones (Tipo A)

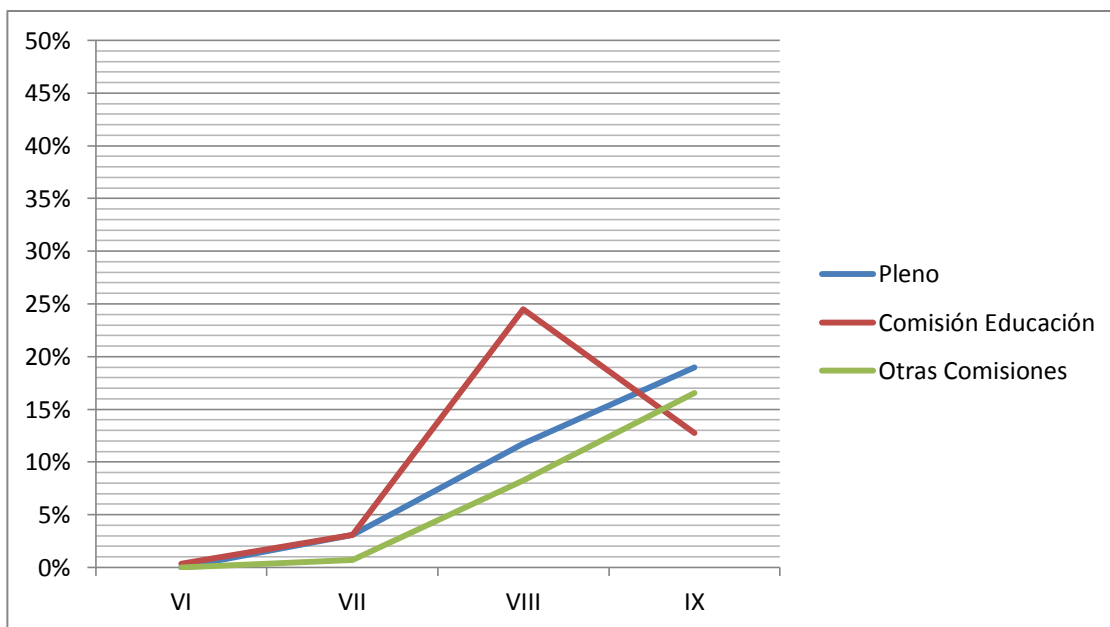


Figura 49. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión de Educación y otras comisiones (Tipo B)

Intervenciones en Pleno

| -PLENOS- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 9 | 34 | 55 | 98 |

Tabla 25. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno

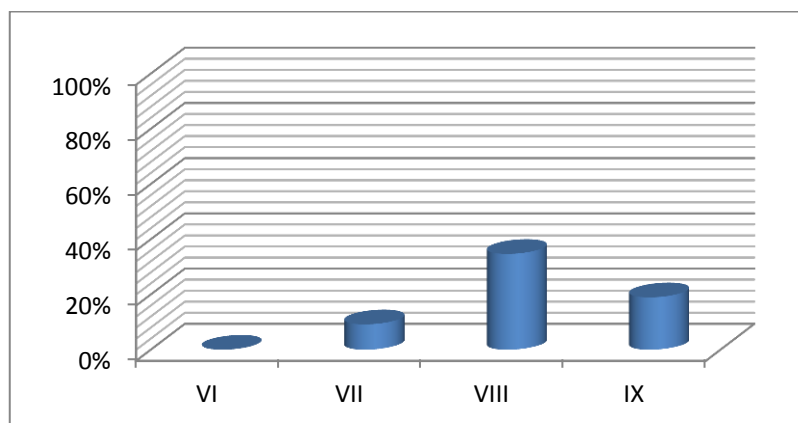


Figura 50. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------|
| Plenos | 0 | 9 | 34 | 55 | 98 |
| TOTAL menciones | 1 | 20 | 129 | 140 | 290 |

Tabla 26. Intervenciones en Pleno respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

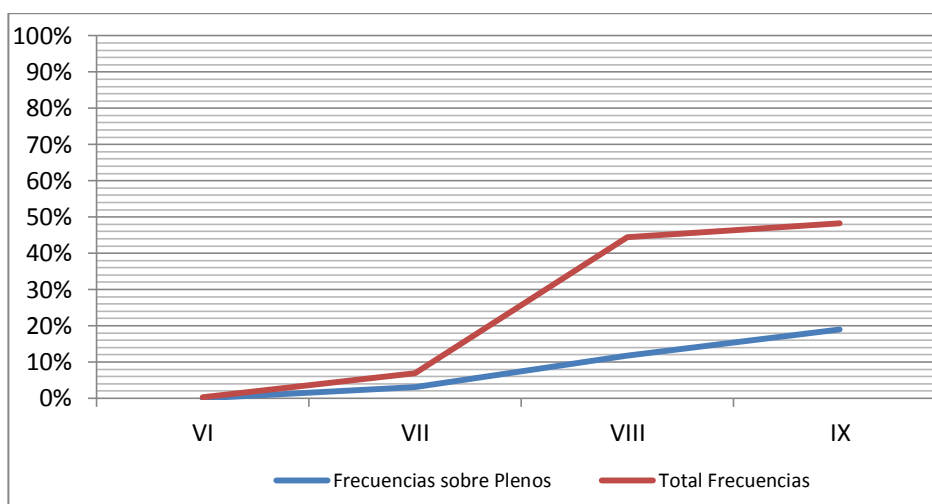


Figura 51. Intervenciones en Pleno respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

Intervenciones en Comisión de Educación

| -COMISIÓN EDUCACIÓN- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 1 | 9 | 71 | 37 | 118 |

Tabla 27. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Comisión de Educación

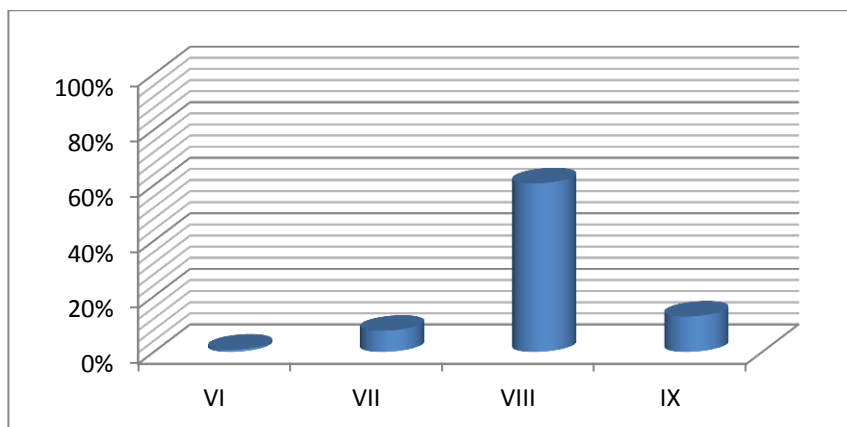


Figura 52. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Comisión de Educación

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|------------|
| Comisiones de Educación | 1 | 9 | 71 | 37 | 18 |
| TOTAL menciones | 1 | 20 | 129 | 140 | 290 |

Tabla 28. Intervenciones en Comisión de Educación respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

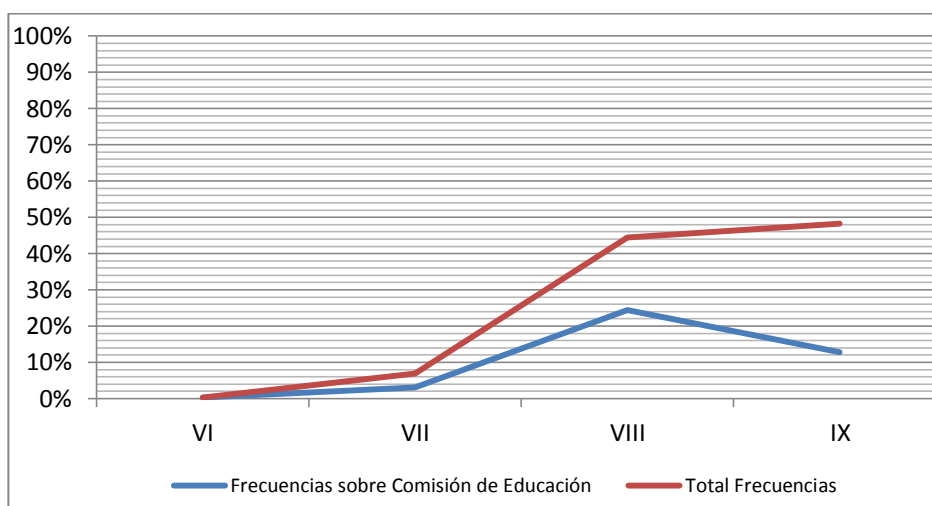


Figura 53. Intervenciones en Comisión de Educación respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

Intervenciones en otras comisiones

| -OTRAS COMISIONES- | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
| EEES + BOLONIA | 0 | 2 | 24 | 48 | 74 |

Tabla 29. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en otras comisiones

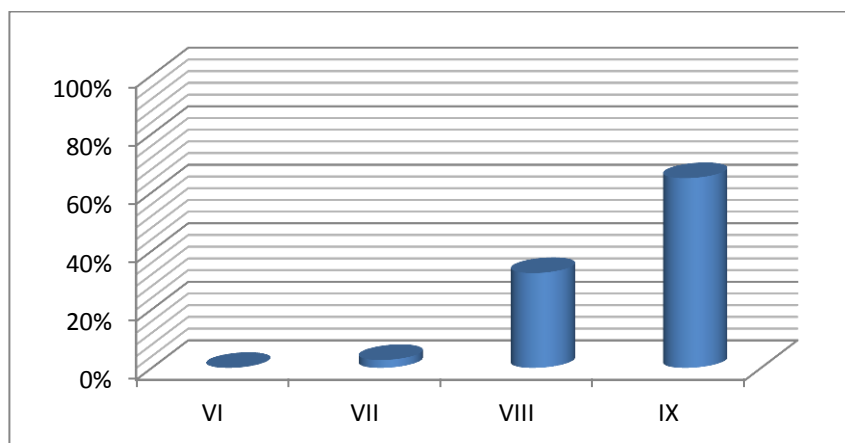


Figura 54. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en otras comisiones

| | Legis. VI (1996-2000) | Legis. VII (2000-2004) | Legis. VIII (2004-2008) | Legis. IX (2008-2011) | TOTAL |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|-------|
| Otras comisiones | 0 | 2 | 24 | 48 | 74 |
| TOTAL menciones | 1 | 20 | 129 | 140 | 290 |

Tabla 30. Intervenciones en otras comisiones respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

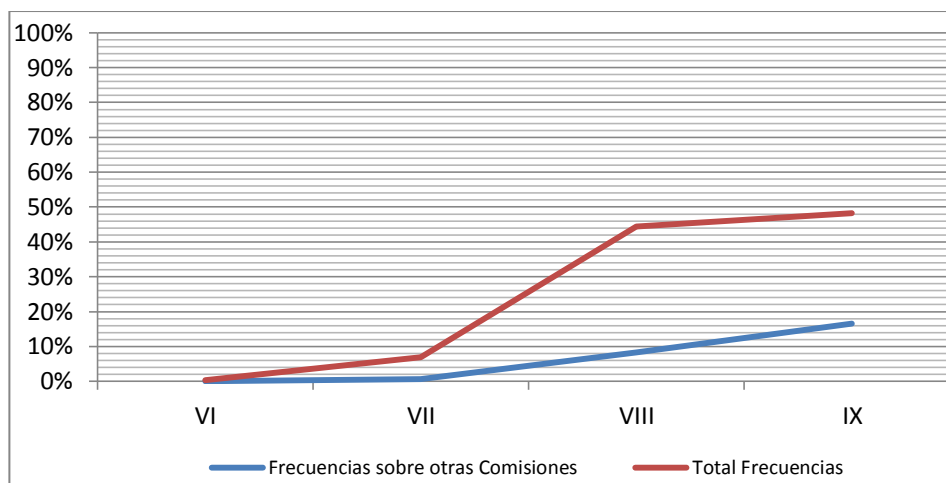


Figura 55. Intervenciones en otras comisiones respecto al total de menciones en intervenciones parlamentarias

Capítulo 6. Análisis cualitativo de los diarios de sesiones 1999-2010

1. Bienio parlamentario 1999-2001, de Bolonia a Praga
2. Bienio parlamentario 2001-2003, de Praga a Berlín
3. Bienio parlamentario 2003-2005, de Berlín a Bergen
4. Bienio parlamentario 2005-2007, de Bergen a Londres
5. Bienio parlamentario 2007-2009, de Londres a Lovaina
6. El debate parlamentario 2009-2010, de Lovaina a Viena-Budapest

1. Bienio parlamentario 1999-2001, de Bolonia a Praga

Las universidades promueven el Informe Universidad 2000

La firma de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 coincidió con el final del penúltimo período de sesiones de la **VI legislatura**. Ésta se había iniciado en mayo de 1996, con una mayoría relativa del PP y la presidencia de José María Aznar. Finalizó con la convocatoria de elecciones generales para marzo de 2000.

El análisis de los Diarios de Sesiones de la VI legislatura ofrece un resultado muy escaso sobre el EEES o la Declaración de Bolonia. De hecho, se encuentra una única referencia a la Declaración de Bolonia en la comparecencia del secretario de Estado de Educación, Universidades e Investigación y Desarrollo en la **Comisión de Educación y Cultura** del miércoles 6 de octubre de 1999, para informar sobre temas relativos al proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2000. La comparecencia y referencia a la Declaración de Bolonia se produjo exactamente cuatro meses después de la firma de la misma por parte de 29 países. El propio secretario de Estado de Educación, Universidades e Investigación y Desarrollo, Jorge Fernández Díaz, había asistido en representación del Gobierno español a la reunión de Bolonia y así figura su firma en la misma. El ministro de Educación y Cultura era Mariano Rajoy. A tenor de su brevedad se transcribe a continuación literalmente la referencia a la Declaración de Bolonia durante el debate en comisión del 6 de octubre (Cortes Generales, Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, Comisiones, VI Legislatura, Año 1999, núm. 765, pp. 22614-22615):

(...) La declaración de Bolonia, que evidentemente tiene la fuerza jurídica de acuerdo intergubernamental, que nos vincula a todos los gobiernos de la Unión Europea y a los 14 gobiernos de países que no pertenecen a ella, en total a 29 países de Europa, para avanzar en una convergencia universitaria europea para que en la década del 2000 el sistema universitario europeo pueda existir y considerarse como tal y, en consecuencia, los sistemas universitarios nacionales sean comparables y compatibles entre sí. Como Europa no tiene riquezas naturales en general sino que su riqueza fundamental son las personas y la formación del capital humano, —y en ese ámbito la formación de universidades es determinante— ha de incidirse en este aspecto para poder ser competitiva frente a Estados Unidos, Japón, etcétera. Eso es lo que está detrás de la declaración de Bolonia y la voluntad de todos los países europeos de la Unión, y de los otros 14, de avanzar en esa dirección. Una de las sesiones monográficas del Consejo de Ministros informal de Tampere, que se celebró el fin de semana anterior y al que yo asistí en representación del ministro, fue dedicada a la aplicación de la declaración de Bolonia. En el Consejo de Ministros formal del 26 de noviembre se acordará la creación del grupo de trabajo que tendrá por misión desarrollar la declaración de Bolonia, que estará constituida por la troika comunitaria, un representante de la Comisión Europea y un representante de los rectores de las universidades europeas; dicho rectores elegirán entre ellos por cooptación al que va a ser para el

año 2000 el rector de la Universidad de Praga, porque sabrá S.S. que va a ser allí donde se reúna en el año 2000 precisamente el Consejo Europeo para tratar de esta cuestión.

Igual que en el ámbito de la Unión Económica y Monetaria se hicieron los acuerdos de convergencia de Maastricht, en el ámbito universitario ya tenemos una declaración de Bolonia que nos fija la senda por la que tenemos que avanzar todos; por tanto, las políticas nacionales se van a adecuar al contenido de esa declaración. Por eso decía que debemos desarrollar una política de Estado interna en el ámbito de la definición de la política universitaria. (...)

Ningún grupo parlamentario hizo referencia alguna a la Declaración de Bolonia y el resto del debate transcurrió sobre temas diversos como la inestabilidad laboral del profesorado –especialmente la problemática de los profesores asociados–, la necesidad de un programa de promoción y estabilidad del profesorado, la reforma del título V de la LRU, becas, selectividad, becas Erasmus, becas Séneca para la movilidad interterritorial de estudiantes o la UNED.

La **VII legislatura** se inició en abril de 2000, después de las elecciones generales de marzo cuyo resultado apoyó un gobierno con mayoría absoluta del PP encabezado por el presidente José María Aznar. La primera comisión en la que encontramos referencias a la política universitaria del Gobierno y su relación con el contexto europeo y el proceso de Bolonia se produjo en junio de 2000, exactamente un año después de la reunión y Declaración de Bolonia y un año antes de la Cumbre de Praga 2001. Durante este año, se registran cinco debates parlamentarios con referencias al EEES y a la Declaración de Bolonia, tres en Comisión de Educación, Cultura y Deporte, uno en el Pleno y otro en la Comisión Consultiva de Nombramientos.

Justo en el punto cronológico intermedio entre Bolonia y Praga, el 14 de junio de 2000, se produjo la primera comparecencia ante la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** de la ministra de Educación, Cultura y Deporte, Del Castillo Vera, para informar sobre las líneas generales de la política de su departamento. En su extensa exposición y entre otros muchos temas, la ministra se refirió a los objetivos del Gobierno en materia de política universitaria, que centró principalmente en la mejora de la calidad, el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores y la inserción de España en el espacio universitario europeo. Para ello anunció que se elaboraría una nueva ley de universidades durante la legislatura. Sobre la Declaración de Bolonia hizo dos referencias. Una, para afirmar que era necesario un impulso decidido a medidas que potenciaran la calidad y la eficiencia y la segunda, para asegurar que las líneas maestras de la Declaración de Bolonia serían incluidas en la nueva ley:

“A todo esto hay que añadir la necesidad de un fuerte impulso para que el sistema se integre plenamente en el espacio europeo de enseñanza superior. Este es un acertado futuro para nuestra enseñanza, aún más, se trata de un horizonte impuesto por el proceso de convergencia europea refrendado en la declaración de Bolonia, de junio de 1999. La respuesta a esta situación no puede ser otra que la apuesta firme y decidida por un conjunto de medidas destinadas a potenciar

sustancialmente la calidad y la eficiencia del sistema universitario.. [...] En el contexto de la declaración de Bolonia, el Gobierno pretende impulsar y liderar reformas necesarias para avanzar en la armonización universitaria en orden a la consecución de un espacio europeo de la enseñanza superior, de acuerdo con los principios establecidos en la citada declaración.” (DS-CD- COMISIÓN- VII- Año 2000- núm. 30, pp. 485-486)

Otros temas que destacan en su intervención son: el crecimiento desajustado del Sistema Universitario Español (SUE); el sistema de selección y acceso del profesorado, la endogamia y la calidad docente; el plan de estabilidad del profesorado (profesores asociados); la financiación y el gobierno del SUE; la movilidad, el distrito abierto, las becas Séneca para movilidad entre comunidades autónomas; la UNED y la UIMP.

En las intervenciones de los grupos parlamentarios, solo el GPC-CiU mencionó la Declaración de Bolonia:

“Las referencias que ha hecho a la declaración de Bolonia, y al impulso que se quiere dar desde España al espacio europeo universitario nos parecen correctas.” (DS-CD- COMISIÓN- VII- Año 2000- núm. 30, p. 504)

El GPS se refirió al *Informe Universidad 2000* y el resto de grupos aludieron a temas como la nueva ley, las becas de movilidad Séneca, el distrito abierto, la UNED o la financiación.

El mismo día, el 14 de junio de 2000, se reunió por primera vez y bajo la presidencia de la presidenta del Congreso de los Diputados, Luisa Fernanda Rudi, la **Comisión Consultiva de Nombramientos**, que acogió las comparecencias de los candidatos a miembros del Consejo de Universidades elegidos por el Congreso de los Diputados, procedimiento que se aplica a otras autoridades del Estado como el Consejo General del Poder Judicial o la Junta Electoral Central. En esta ocasión, se sustanció la comparecencia de cinco candidatos a miembros del Consejo de Universidades que expusieron primero brevemente algunos datos y consideraciones sobre la idoneidad de su currículum y, posteriormente, respondieron a las cuestiones y comentarios de los diferentes representantes de los grupos parlamentarios. Las referencias al EEES y a la Declaración o proceso de Bolonia fueron, en cualquier caso, pocas y breves. En el primer turno de candidatos, ninguno de ellos hizo referencia al EEES ni al proceso de Bolonia. En el turno de portavoces, la portavoz del GPS planteó en términos muy generales la interpelación a los candidatos pero la relacionó directamente con la situación del SUE en el “espacio universitario europeo emergente” (DS- CD-COM- VII – Año 2000 - núm. 32, p. 571) y les solicitó opinión al respecto. A continuación el portavoz del GPP mencionó en su intervención el “espacio universitario europeo”. En el segundo turno, tres de los cinco comparecientes se refirieron al tema en diferentes términos. Así, el candidato Martínez López-Muñiz defendió la necesidad de “asegurar la unidad nacional del sistema universitario, sin perjuicio, naturalmente, de su creciente integración en el contexto europeo... (DS- CD-COM- VII – Año 2000 - núm.

32, p. 573). El candidato Juan José Badiola se refirió a la internacionalización de la Universidad española, la movilidad de los estudiantes y, explícitamente, a la Declaración de Bolonia, sobre la que realizó una breve descripción y resaltó los previsibles cambios en la estructura curricular de los títulos españoles como consecuencia de su aplicación y desarrollo. Finalmente, el candidato Pascual Acosta se refirió a la necesidad de definir desde el Consejo de Universidades “el papel de la universidad en este nuevo contexto de la Unión Europea... avanzar en ese nuevo marco de competitividad que se abre para todas las universidades” (DS- CD-COM- VII – Año 2000 - núm. 32, p.576).

El 20 de setiembre del mismo año 2000 se produjo la primera comparecencia del secretario de Estado de Educación y Universidades ante la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte**, para informar de las líneas generales y programas de su departamento.

En la misma sesión y previamente a esta comparecencia, la Comisión debatió y aprobó una proposición no de ley (PNL) del GPP instando al Gobierno a la modificación de la Ley de Reforma Universitaria (PNL, número de expediente 161/000119). Durante el debate de la misma no hubo, por parte de ningún grupo parlamentario, alusión alguna al EEES ni a la Declaración de Bolonia.

Ya en la comparecencia del secretario de Estado de Educación y Universidades, en su primera exposición y en la parte correspondiente al sistema universitario, el secretario hizo referencia a “la inserción del sistema universitario español en el ámbito internacional” y a la Declaración de Bolonia:

“Un tercer objetivo es la inserción del sistema universitario español en el ámbito internacional. Por lo que se refiere a Europa, España participa en estos momentos, como firmante de la declaración de Bolonia, en la construcción del espacio universitario europeo, con unos objetivos, conocidos por todos ustedes, que promueven de una manera muy relevante la movilidad.” (DS- CD-COMISIÓN- VII – Año 2000- núm. 52, p. 1118).

Las referencias al contexto europeo se acompañan, en la mayoría de los casos, de la correspondiente a Iberoamérica. En su exposición el secretario de Estado describió cuatro líneas de actuación para la dimensión internacional de la política universitaria: la potenciación de la presencia internacional (Europa e Iberoamérica) y citó como ejemplo la celebración de la Conferencia de Rectores Europeos del año 2001 en nuestro país; el respaldo al incremento de los fondos Erasmus en la UE; la oposición a cualquier intento de supresión por parte de la UE del programa Alfa, que concierne a Iberoamérica, y la movilidad internacional de estudiantes y profesores. Otros objetivos planteados tenían que ver básicamente con la calidad del sistema, la docencia y la gestión, centrando el debate en el sistema de acceso de los estudiantes y en la selección del profesorado y la endogamia del actual sistema; en cuanto a la movilidad, con referencias al espacio común europeo y el programa Erasmus, la exposición hizo

hincapié en el tema del distrito abierto para la libre circulación de estudiantes por las universidades españolas así como las becas Séneca de movilidad interterritorial.

Finalmente el secretario de Estado se refirió a la cooperación y colaboración de los agentes del sistema a través del Consejo de Universidades, el apoyo a la UNED y a la UIMP, así como a las Reales Academias.

En el turno de portavoces se produjo una alusión a la Declaración de Bolonia sobre la necesidad de flexibilizar los planes de estudios y la próxima reunión de Praga, por parte de la portavoz socialista. Destacan la valoración positiva de los portavoces del GPS y GPC-CiU sobre el *Informe Universidad 2000* y sus propuestas de modernización, más autonomía universitaria y mayor rendición de cuentas, calidad y evaluación, pero los temas recurrentes en todas las intervenciones volvieron a ser: la estabilidad del profesorado, el distrito abierto, la financiación y las competencias autonómicas. El GPP insistió en su intervención en el fracaso derivado según sus datos del 50% de estudiantes que no terminan sus estudios, en la movilidad nacional, la UNED y la mejor inserción de diplomados:

“Compartimos exactamente lo que ha dicho el secretario de Estado así como lo que ha indicado la ministra en diferentes declaraciones respecto de la necesidad de movilidad de estudiantes de unas universidades a otras. No tiene razón de ser que en el programa Erasmus seamos el segundo país de Europa en número de estudiantes y en cambio la movilidad entre las universidades en nuestro Estado sea muy baja.” (DS-CD-COMISIÓN- VII – Año 2000- núm. 52, p. 1126).

En la respuesta a los grupos, el secretario de Estado se refirió a la reforma de la ley, al sistema de acceso del profesorado y a la endogamia. Sobre el *Informe Universidad 2000* y la no mención del mismo por su parte que había puesto en evidencia algún portavoz, comentó que no era el momento y que en cualquier caso era bueno que existieran este tipo de informes.

El *Informe Universidad 2000*, encargado por la CRUE a un grupo de expertos encabezado por el que fue rector de la Universitat de Barcelona y presidente de la CRE Josep M. Bricall, llegó al Congreso de los Diputados para su debate en febrero de 2001. Meses antes había sido presentado a la presidenta del Congreso pero su exposición ante la Comisión de Educación, Cultura y Deporte fue muy controvertida puesto que el GPP, con mayoría absoluta en la Mesa del Congreso y de la Comisión, planteó objeciones de procedimiento para la comparecencia del presidente de la CRUE. Finalmente, después de muchas vicisitudes, la solicitud del GPS fue aceptada. Su presentación y debate tuvo lugar en la sesión de la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** del 21 de febrero de 2001, compartiendo orden del día con otras tres comparecencias de altos cargos del Ministerio sobre temas culturales.

A lo largo de su exposición, el rector de la Universidad Politécnica de Madrid y presidente de la CRUE, De la Plaza Pérez, resaltó la existencia de otros informes en

Europa como el *Informe Dearing* en Gran Bretaña y el *Informe Attali* en Francia, así como la perspectiva europea de la educación superior que aportaba la dirección del ex rector Bricall y la necesidad de contemplar los acuerdos de la Declaración de Bolonia. En este sentido, en el capítulo dedicado a las enseñanzas, remarcó la propuesta del informe sobre dos tipos de enseñanzas, disciplinares y profesionales, en coherencia con la concepción cíclica de Bolonia, pregrado y postgrado; la necesaria flexibilidad en los itinerarios curriculares; el establecimiento del sistema europeo de créditos y una concepción del proceso de enseñanza centrada en el estudiante. Otros temas que destacar en la exposición fueron la excesiva uniformidad del SUE, la insuficiencia financiera y la necesidad de modernización, la necesidad de una mayor flexibilidad, autonomía y a la vez mayor exigencia de calidad y rendición de cuentas a las universidades en coherencia con su consideración de servicio público.

Los cuatro grupos parlamentarios presentes, hicieron hincapié en sus intervenciones en temas como la financiación, las tasas y becas (GPS, GMx-CC), el acceso a los cuerpos docentes y la endogamia (GMx-CC, GPP), el acceso de estudiantes, la selectividad y la reválida (GPS, GPP), la movilidad de estudiantes y profesores, el distrito abierto y los concursos de traslado (GMx-CC, GPP), excepto GPC-CiU que agradeció el informe sin entrar en detalles. En su respuesta a los grupos, el presidente de la CRUE defendió la movilidad universitaria, en España y en Europa, como elemento fundamental de la Declaración de Bolonia “al crear el espacio europeo del conocimiento, de la cultura y de la educación” y que para ello los poderes públicos tenían que prestar apoyo con becas y ayudas (DS- CD-COM- VII – Año 2001- núm. 157, p.4524).

Este mismo día en que se producía la presentación del *Informe Universidad 2000*, en la sesión del **Pleno del Congreso**, el presidente del Gobierno respondió una pregunta planteada por el GPP sobre los objetivos del Gobierno para favorecer la movilidad en el ámbito universitario. En el planteamiento de la pregunta, el diputado Guerra Zunzunegui se refirió al RD 69/2000 sobre distrito abierto y a la Declaración de Bolonia sobre la que dijo:

“En la declaración de Bolonia se dice que el sistema de créditos facilitará la movilidad de los estudiantes de unas universidades a otras y en 1987 —quiero subrayar la fecha de 1987, puesto que fue dos años después de la Ley de Reforma Universitaria— el Consejo Internacional para la Educación y el Desarrollo, cuando hizo una visita de inspección a España, indicaba: Nos preocupa lo que consideramos una marcada tendencia de las universidades españolas a buscar sus estudiantes en el área o región local y a elegir y promocionar a sus profesores en gran medida dentro de su propia institución.” (DS- CD-PLENO- VII – Año 2001- núm. 62, pp. 2988-2989)

En su respuesta, el presidente del Gobierno afirmó que la movilidad de profesores y alumnos era un elemento importante para el objetivo del fomento de la calidad y mejora de la vertebración de nuestro sistema educativo. Defendió el distrito universitario abierto y una nueva convocatoria de becas de movilidad. No hizo ninguna alusión a la movilidad europea e internacional:

“... pretendemos conseguir una mejor vertebración de nuestro sistema educativo, porque pensamos que para una sociedad que se denomina sociedad del conocimiento y quiere ser una sociedad del conocimiento, nada más empobrecedor que el localismo para intentar ir justamente en contra de lo que significa la extensión del conocimiento. .. Necesitamos universidades más abiertas, de más calidad y también una política de movilidad que sirva a un país más cohesionado y más integrado. (DS- CD-PLENO- VII – Año 2001- núm. 62, p. 2989).

| EJES | CONTENIDO DECLARACIÓN BOLONIA 99 | CONTENIDO DEBATES PARLAMENTARIOS 99-01 |
|---|---|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suplemento Europeo al Título ▪ Movilidad ▪ Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Créditos europeos y movilidad |
| 2) Estructura títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos ciclos ▪ Primer ciclo: mínimo tres años. Cualificación acceso trabajo ▪ Segundo ciclo: título final o doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilizar planes de estudios ▪ Previsibles cambios estructura curricular ▪ Concepción cíclica: pregrado y postgrado |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad estudiantes ▪ Aprendizaje permanente. Reconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Créditos europeos y movilidad |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes: oportunidades de estudio ▪ Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad nacional ▪ Distrito abierto (RD/704/1999 y RD/69/2000) ▪ Programa de becas Séneca de movilidad nacional ▪ Movilidad profesional y laboral en UE ▪ Programa Erasmus y Alfa |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperación europea ▪ Criterios y metodologías comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad del sistema, de la docencia y la gestión ▪ Plan Nacional de la calidad de las universidades |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación. ▪ Cooperación institucional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa Erasmus y Alfa ▪ Presidencia española de la UE ▪ Cooperación exterior española- AECI-Iberoamérica y África. |

Figura 56. Matriz. Declaración de Bolonia 1999 frente a bienio parlamentario 99-01

INFORME

De acuerdo con el análisis realizado sobre el contenido de los debates parlamentarios entre junio de 1999 y junio de 2001, se puede comprobar que a lo largo de estos dos primeros años del proceso de Bolonia, entre la firma de la Declaración en 1999 y el comunicado de la cumbre ministerial de Praga en 2001, son pocos los debates – prácticamente inexistentes– que se sustancian en el Parlamento español en torno a los acuerdos y el desarrollo del proceso. Se han registrado seis intervenciones parlamentarias en dos años, con referencias al proceso de Bolonia o al Espacio Europeo de Educación Superior, de las cuales la mayoría son breves alusiones, que ocupan poco tiempo y atención en debates amplios sobre educación y universidad (tabla 31). Las menciones sobre “Bolonia” o “Espacio Europeo de Educación Superior”⁷⁸ en las seis intervenciones registradas durante este bienio han sido en total 29, de las cuales 6 se produjeron en la VI legislatura (1999) y 23 en la VII (2000-2001). Del total, 16 fueron menciones a la Declaración de Bolonia y 13 al EEES o equivalentes (tabla 32).

| Tipo de Intervención | VI legislatura | VII legislatura |
|---|----------------|-----------------|
| Comparecencias en Comisión Educación y Cultura | 1 | 3 |
| Comparecencia otras comisiones (Comisión Nombramientos) | 0 | 1 |
| Pregunta oral en pleno | 0 | 1 |
| TOTAL | 1 | 5 |

Tabla 31. Intervenciones con referencias a “Bolonia” o “EEES”

⁷⁸ Se entiende por mención a Bolonia cuando los intervinientes se refieren a la Declaración de Bolonia, al proceso de Bolonia o a los acuerdos de Bolonia. Así mismo, aceptamos como equivalente a mención del “Espacio Europeo de Educación Superior” las expresiones, especialmente utilizadas durante esta primera etapa, como “espacio universitario europeo”, “espacio europeo universitario”, “espacio europeo de enseñanza universitaria”, así como “convergencia universitaria europea”.

| MENCIONES | VI legislatura | VII legislatura |
|---|----------------|-----------------|
| Bolonia (Declaración, proceso, acuerdos...) | 5 | 11 |
| Espacio Europeo de Educación Superior (espacio europeo universitario, espacio universitario europeo, espacio enseñanza superior o universitaria...) | 0 | 11 |
| Convergencia universitaria europea | 1 | 1 |
| TOTAL | 6 | 23 |

Tabla 32. Menciones a "Bolonia" y "EEES" VI-VII legislatura: 1999-2001

Atendiendo al contenido de los debates parlamentarios de este período y su relación con los contenidos de la Declaración de Bolonia 1999 que nos sirve de referencia (figura 56), se puede afirmar que, de los seis ejes que configuran los acuerdos de Bolonia, es difícil identificar declaraciones, argumentos o valoraciones en el debate parlamentario que tengan relación directa con los mismos y, en cualquier caso, los que se han encontrado son pocos y breves. Cuando se producen alusiones o menciones al proceso de Bolonia o al EEES se realizan de forma superficial, con referencias muy genéricas de adhesión o de expresión de la voluntad para la incorporación al contexto europeo sin más precisiones. Más allá de las menciones generales, destacan los contenidos referidos a la movilidad que aparecen con frecuencia y de forma explícita como algo vinculado a "Bolonia". Sin embargo, hay que matizar que en la mayoría de los casos los comentarios derivan hacia la movilidad nacional o interterritorial, entre comunidades autónomas y entre universidades españolas. Contabilizadas las intervenciones, se puede afirmar que las medidas para establecer el distrito abierto en base a los reales decretos correspondientes (RD/704/1999, RD/69/2000), el programa Séneca de movilidad intercomunitaria, la movilidad interuniversitaria de profesores o la cooperación con Iberoamérica y África fueron objeto de más menciones que la movilidad europea y el propio programa Erasmus. Tomando como muestra los dos debates más extensos y específicos de este período, con motivo de las comparecencias de la ministra de Educación y Ciencia y del secretario de Estado de Educación, Universidades e Investigación y Desarrollo ante la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, el 14/06/00 y el 20/09/00 respectivamente, se han contabilizado las menciones referidas a movilidad europea y a movilidad nacional que figuran en la tabla 33.

| | Comparecencia ministra Educación (14/06/00) | Comparecencia secretario de Estado (20/09/00) |
|---------------------------------------|---|---|
| Movilidad europea o internacional | 1 | 9 |
| Movilidad nacional o interterritorial | 6 | 25 |

Tabla 33. Análisis de contenido sobre movilidad. Comparecencias 14/06/99 y 20/09/00

2. Bienio parlamentario 2001-2003, de Praga a Berlín

El tiempo de la LOU

En los dos años que van de mayo de 2001 a mayo de 2003 se producen en el Parlamento español dos bloques de debate sobre política universitaria claramente diferenciados. El primero ocupa prácticamente toda la actividad parlamentaria sobre política universitaria del año 2001, de mayo a diciembre, con el debate, tramitación y aprobación de la Ley Orgánica de Universidades. El segundo bloque lo conforman los debates de diversas iniciativas puntuales, básicamente proposiciones no de ley en la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, las comparecencias de altos cargos para la tramitación de los Presupuestos Generales del Estado para 2002 y las comparecencias en la Comisión de Nombramientos de los candidatos a miembros del Consejo de Universidades elegidos por el Congreso de los Diputados. Todos los debates posteriores a la aprobación de la LOU, durante los años 2002 y 2003, contienen una importante carga de discrepancias en torno a las reformas universitarias promovidas por el Gobierno.

Durante este período las referencias al EEES o a la Declaración o proceso de Bolonia se encuentran en diez sesiones parlamentarias, de las cuales cuatro corresponden a la tramitación de la LOU. De las diez sesiones, dos fueron sesiones en Pleno, una en Comisión de Nombramientos y siete en Comisión de Educación, Cultura y Deporte.

Los temas tratados en estas sesiones, que incluyeron las comparecencias de candidatos a miembros del Consejo de Universidades y una comparecencia de la ministra de Educación, Cultura y Deporte para informar de los acuerdos del Consejo Europeo de Educación de mayo de 2003, fueron: la tramitación de la LOU, la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2002, las PNL sobre titulaciones (ingenieros técnicos navales y estudios de Magisterio), la homologación de títulos extranjeros, las becas y ayudas y los estudios de doctorado.

Debate y tramitación de la LOU: de mayo a diciembre de 2001

El 29 de mayo de 2001 compareció la ministra Del Castillo ante la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** para informar sobre el borrador de proyecto de ley de universidades. En su exposición, hizo referencia en dos ocasiones al EEES, de forma específica. Una, en una primera parte de datos contextuales para afirmar que “hay que referirse también al inicio –este ya mucho más reciente– del proceso de desarrollo del espacio europeo de enseñanza superior, lo que también hay que tener en cuenta a la hora de hacer una propuesta” ((DS- CD- COM - VII – Año 2001 - núm. 241, pp. 7220-7221). La segunda mención estuvo vinculada a la propuesta, contemplada en el borrador del proyecto de ley, de creación de la Agencia de Evaluación y Acreditación

de la Calidad, que la ministra situó explícitamente en el marco europeo y citó entre sus objetivos “desarrollar y contribuir a las directrices del espacio europeo de enseñanza superior” (DS- CD- COM- VII – Año 2001 - núm. 241, pp. 7227). Estas dos referencias, ampliadas con los comentarios correspondientes, ocupan respectivamente tres y quince líneas en una intervención que, en el Diario de Sesiones, se extiende a lo largo de nueve páginas a doble columna, algo más de mil líneas.

En sus intervenciones, la mayoría críticas con el proyecto, los grupos parlamentarios se centraron en temas como la supresión de la selectividad, la recentralización de competencias o la vulneración de la autonomía universitaria. En clave europea y por lo que respecta a los objetivos del proceso de Bolonia, por las diversas menciones que realizaron, destacan las intervenciones del GPS, GPF- IU, GPC-CiU y GPP.

La portavoz del GPS, Chacón Piqueras, se refirió a la ausencia de la ministra en la reciente conferencia de ministros de Praga y argumentó los déficits que, a su juicio y en relación con el proceso de construcción del EEES, tenía el borrador de proyecto de ley, especialmente los obstáculos a la movilidad europea con el nuevo sistema de acceso del profesorado propuesto, la disminución de la participación estudiantil, la falta de ayudas a la movilidad y la ausencia de la financiación necesaria para converger con Europa. El portavoz del GPC-CiU, Martí i Galbis, resaltó “que no tenga la flexibilidad necesaria... en el marco universitario europeo que se está construyendo” (DS- CD-COM- VII – Año 2001 - núm. 241, p 7241). Otros grupos aludieron al proceso del EEES en otros términos. Así, el GPF-IU habló de contrarreforma, privatización y recorte de la democracia interna y sobre Bolonia sentenció: “Ya se notan las constricciones que representan los acuerdos de Bolonia para el marco europeo...” (DS- CD-COM- VII – Año 2001 - núm. 241, p. 7240). Por parte del GPP, su portavoz Guerra Zunzunegui se refirió al profesorado, la habilitación nacional, los cambios en órganos de gobierno, las universidades privadas y sobre movilidad dijo, al final de su intervención:

“... no quiero extenderme puesto que hablaría de universidades europeas,... los alumnos tienen más facilidades hoy en día para ir a la universidad de Lyon que para cambiar de universidad entre diferentes autonomías e incluso dentro de la misma autonomía.” (DS- CD-COM- VII – Año 2001- núm. 241, p. 7243).

La ministra, en su réplica, definió la movilidad como un elemento que favorece la calidad y puso como ejemplo la medida, incluida en el proyecto de ley, de un período obligatorio de dos años fuera de la universidad que los contrata, para los profesores ayudantes doctores. Por otra parte, destaca la insistencia tanto de la ministra como del portavoz del GPP, coincidente con manifestaciones de altos cargos del Gobierno en comparecencias anteriores, sobre el previsible descenso del número de estudiantes universitarios por razones demográficas.

Cuatro meses después, el proyecto de Ley Orgánica de Universidades estaba en tramitación en el Congreso de los Diputados. Así, después del preceptivo período de enmiendas, el 27 de septiembre de 2001, el **Pleno** celebraba el debate de totalidad, con ocho enmiendas de devolución y una enmienda con texto alternativo del GPS. En la presentación del proyecto de ley, la ministra Del Castillo Vera realizó varias alusiones al EEES y al proceso de Bolonia. Entre los grandes objetivos de la ley expuso:

“nuestra sociedad desea y necesita que su sistema universitario mejore su calidad y competitividad para afrontar con posibilidades de éxito su integración en el espacio europeo de enseñanza superior... (DS- CD- PLENO- VII-Año 2001- núm. 108, p. 5256)

“... el objetivo fundamental de mejorar la calidad. Todo nos empuja a ello: Las previsiones demográficas, que hablan de un descenso para esta década de hasta el 30 por ciento en la tasa de matriculación; la utilización masiva de las tecnologías de la información y de las comunicaciones que comportan nuevos aprendizajes; el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en una sociedad orientada al conocimiento, lo que implica nuevas formas de organización y transmisión del saber; la necesidad de abordar la enseñanza virtual para dar respuesta a la formación a lo largo de la vida, y finalmente la obligación de competir en un contexto más amplio en el marco del espacio universitario europeo, que comienza a definirse tras la Declaración de Bolonia.” (DS- CD- PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, p. 5256).

Sobre las enseñanzas, títulos y sus posibles reformas, las situó fuera del ámbito de la ley y remitió a desarrollos posteriores:

“... los estudios universitarios se estructurarán como máximo en tres ciclos. Con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno, previo informe del consejo de coordinación universitaria, podrá establecer, reformar o adaptar los ciclos de cada enseñanza.” (DS-CD- PLENO- VII- Año 2001- núm. 108, p. 5259).

Finalmente, se refirió a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria de la que dijo que “actuará de forma independiente, medirá el rendimiento del servicio público universitario y reforzará su calidad, su transparencia y su competitividad tanto en el ámbito nacional como en el internacional” (DS-CD- PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, p. 5259).

En los turnos de intervenciones, los portavoces hicieron referencia en diferentes ocasiones a las deficiencias de la ley en relación con el EEES y el proceso de Bolonia. El portavoz del GPV (EAJ-PNV), González de Txabarri, afirmó que era una ley sin perspectiva europea y solicitó que se abriera el proyecto de ley al contexto europeo en la línea de la Declaración de Bolonia:

“...que las universidades puedan aumentar su participación en las redes internacionales del conocimiento... internacionalizar la labor investigadora de los departamentos universitarios, con plena libertad para la incorporación de profesores y estudiantes de cualquier país, relacionándolos mediante fórmulas de colaboración real con entornos más desarrollados... Ni

siquiera se recogen las previsiones suscritas por España en la declaración de Bolonia...” (DS-CD-PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, pp. 5261-5263).

Por el GMx-IC-V, el diputado Saura Laporta afirmó que la ley “desatiende la creación de un marco europeo de enseñanza superior remitiendo el tema a un posterior desarrollo reglamentario” (DS-CD-PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, p. 5268). Por su parte el GPS, a través de su portavoz Chacón Piqueras, defendió una enmienda con texto alternativo en la que se definía un modelo de universidad abierta, basado en la sociedad del conocimiento, la autonomía universitaria y la rendición de cuentas, el acceso a la universidad durante toda la vida, las becas y las ayudas a la movilidad, el trabajo en red y la enseñanza virtual,... “integrada en el espacio europeo de enseñanza superior” (DS-CD-PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, pp. 5274). El portavoz de GPC-CiU, Guardans Cambó, afirmó que la ley no era suficiente:

“Para nosotros esta ley queda corta. No se corresponde con nuestro modelo... en lo que creemos que tiene que ser una mayor adaptación a la realidad universitaria europea y al espacio que nace después de la Declaración de Bolonia.” (DS-CD-PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, p. 5276).

Finalmente, el portavoz del GPP, además de tratar algunos temas recurrentes como la endogamia en el profesorado, la falta de movilidad de los profesores –en particular los catedráticos–, el sistema de habilitación, las reformas en el consejo social y la elección del rector o la selectividad, afirmó: “Prendemos una universidad que esté dentro del conjunto de la universidad europea” (DS-CD-PLENO-VII- Año 2001- núm. 108, p. 5278). Otros temas sobre los que polemizaron los grupos fueron: el acceso de estudiantes (selectividad/reválida), los órganos de gobierno y la participación de estudiantes, el sistema de acceso y selección del profesorado, la funcionarización y la contratación de profesorado y la financiación y las universidades privadas.

El debate en **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** para la emisión del correspondiente dictamen se produjo el 22 de octubre de 2001 en una larga sesión que empezó a las once de la mañana y se prolongó hasta las cuatro de la madrugada del día siguiente. El debate de las enmiendas por cada uno de los títulos de la ley no aportó grandes novedades a los argumentos ya expuestos por los grupos en el debate de totalidad, aunque sí entraron en detalles y concreciones en la mayoría de temas. Por lo que se refiere a la relación de la reforma con el proceso de construcción del EEES, destaca la enmienda del GPS para la incorporación a la ley de un nuevo título XIII, “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”, que centró una buena parte del debate y que finalmente, modificada por una enmienda transaccional del GPP, se aprobó y se incorporó a la ley.

El extenso e intenso debate de las más de setecientas enmiendas se organizó por títulos y se reservó para el final un turno de debate específico para “los artículos que se refieren al espacio universitario europeo”, en palabras del propio presidente de la Comisión al inicio de la sesión. El debate en relación con el EEES y el proceso de

Bolonia se produjo en el tramo final de la sesión y se centró en la enmienda número 504 del GPS. Esta enmienda planteaba la incorporación de un nuevo título XIII, “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”, con tres artículos nuevos sobre la implantación del suplemento europeo al título (SET), la adaptación de las enseñanzas y títulos a las modalidades cíclicas y la adopción del sistema de créditos europeo (ECTS) como unidad de medida del nivel académico, así como el compromiso de apoyo a la movilidad con becas y ayudas y la representación de la ANECA en la Red Europea de Agencias de Calidad. El GPP presentó a esta enmienda una propuesta de transacción que finalmente se aprobó, a pesar de que el GPS calificó la redacción final de “no totalmente satisfactoria” aunque sí de “avance importante”.

Durante el debate sobre la incorporación del nuevo título XIII, “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”, se produjeron cuatro menciones a la Declaración de Bolonia, en tres páginas del Diario de Sesiones (DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2001-núm. 344, pp. 11127, 11128 y 11129). Tres fueron realizadas por la portavoz socialista Chacón Piqueras y una por el portavoz popular Guerra Zunzunegui.

Sobre el EEES, los portavoces utilizaron indistintamente diferentes fórmulas a lo largo de las diecisiete páginas del Diario de Sesiones que ocupa el debate: espacio europeo, espacio europeo de enseñanza superior, espacio europeo de educación superior, espacio universitario europeo, espacio común europeo. De estas, diez corresponden al GPS a través de sus portavoces Chacón (seis) y Lissavetzky (cuatro), dos al GPV (EAJ-PNV) del portavoz González Txabarri, una al portavoz del GPC-CiU, Guardans Cambó, y tres al GPP a través de sus portavoces Guerra Zunzunegui (dos) y Calomarde (una). Estas referencias se concentran especialmente en el debate correspondiente a la incorporación del nuevo título, al final de la sesión. En el resto de títulos, destacan el título preliminar y el título VI sobre enseñanzas y títulos, en la defensa de la incorporación de las modalidades cíclicas contempladas en el proceso europeo que realizaron a través de sus enmiendas PNV, CiU y GPS, los títulos V sobre evaluación y acreditación o VII sobre investigación.

En el debate sobre el título preliminar, destaca la defensa de una enmienda del GPS para incorporar al texto la validez de títulos europeos en España en el marco de la construcción del EEES. En el título II, el GPS defendió enmiendas acordes con, desde su punto de vista, la necesaria heterogeneidad, flexibilidad e integración de la universidad española en el EEES. En el debate del título V sobre evaluación y acreditación, el GPS estableció comparaciones con países europeos. El debate del título VI sobre enseñanzas y titulaciones es el que contiene alusiones más concretas al EEES en relación con la homologación de títulos y la estructura cíclica de las enseñanzas. Así, el GPV (EAJ-PNV) reclamó incorporar el “planteamiento europeo” en el artículo 37 de la ley sobre estructura de las enseñanzas. Por su parte, el GPC-CiU aludió a la conveniencia de incorporar el esquema de dos ciclos del EEES, no por la vía de la excepción que contemplaba la transacción del GPP a la enmienda del GPS, sino que defendió la incorporación explícita, aspecto que en diferentes momentos del

debate fue también defendido por el GPS y el GPV (EAJ-PNV). En su respuesta a este planteamiento, el GPP a través de su portavoz Guerra Zunzunegui argumentó:

“Los títulos que se otorgan para todo el Estado español en su día se homologarán con los títulos europeos.... Después se habla de los tres ciclos. Yo ya sé que los tres ciclos —y lo quiero adelantar— tienen un problema respecto a lo que ocurre en muchas las universidades europeas y a lo que se planteará el día de mañana a efectos de funcionarios de la Unión Europea que tienen su relación con los de carácter A, B, etcétera. Sin embargo, hoy en día, tal como figuran en la LRU y tal como están en estos momentos en nuestras universidades, que son las diplomaturas, las licenciaturas y el doctorado, hoy por hoy no se puede dar un paso que podría quedar en el vacío. Es decir, aquí se ha reconocido lo que existe en estos momentos en las universidades, y ya veremos lo que ocurre cuando haya las homologaciones con los estudios europeos y...” (DS-CD- COMISIÓN- VII- Año 2001- núm. 344, pp. 11088-11089).

Como ya se ha dicho, mención especial merece el debate sobre la propuesta de nuevo título XIII, “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”. El GPS, proponente de la enmienda 504, a través de su portavoz Chacón Piqueras, describió en su defensa y argumentación los aspectos fundamentales del proceso de construcción del EEES y su relación con la reforma del SUE que planteaba la ley, alertando de las posibles consecuencias y repercusiones. A lo largo de su intervención, la portavoz socialista recriminó al Gobierno español su ausencia y falta de implicación en el proceso de construcción del EEES, desde 1998 en la Declaración de Sorbona, la simple subscripción y ausencia del ministro de Educación y Ciencia, Mariano Rajoy, en Bolonia 1999, pasando por la celebración de la reunión preparatoria de Salamanca 2001 —que fue posible gracias a la CRUE y no a gestiones ministeriales—, o hasta Praga 2001, cumbre a la que no acudió la ministra Del Castillo y en la que el secretario de Estado tuvo una estancia brevísima y ninguna intervención. Acusó al Gobierno español de ausencia y falta de interés que se reflejaban en el proyecto de ley de universidades, creando un abismo entre el marco normativo español y el proyecto europeo. Sobre el argumento utilizado por el secretario de Estado en una comparecencia anterior, apoyada por el GPP, de que “la ley no olvida nada, simplemente espera en materia de integración europea, porque hasta 2010 hay tiempo para proceder a una acomodación con Europa”, la portavoz afirmó que olvidarse de Europa en el año 2001 era simplemente una irresponsabilidad y que “no sirve este argumento cuando estamos probablemente en el mejor momento posible y no podemos olvidar que el momento es cuando estamos reformando nuestra ley de universidades” (DS- CD- COMISIÓN- VII- Año 2001- núm. 344, p. 11127). En su intervención, la portavoz detalló algunos contenidos y objetivos comunes del proceso de Bolonia, destacando la cooperación en garantía de calidad y acreditación, reconocimiento y uso de créditos, títulos conjuntos, movilidad, educación continua, participación de estudiantes, diversidad contra homogenización, autonomía universitaria y equidad. En la defensa y argumentación de la propuesta del nuevo título de la ley “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior”, remarcó que la enmienda del GPS contenía las medidas concretas para favorecer la integración del SUE en el EEES como implantar el SET, adaptar las modalidades cíclicas de enseñanzas y

títulos oficiales, adoptar el crédito ECTS, favorecer la movilidad real con becas y designar a la ANECA como representante del SUE en la red europea. Finalmente, la redacción acordada con el GPP no contenía todas las medidas propuestas por el GPS y remitía el tema de los títulos y las enseñanzas a desarrollos posteriores pero, a criterio del grupo proponente, el texto era un avance importante aunque insatisfactorio y, en cualquier caso, subsanaba un olvido injustificable. Las respuestas a esta intervención, seguramente por lo avanzado de la hora y el momento ya final del debate, fueron breves e irrelevantes y, en cualquier caso, no hubo ninguna referencia más al EEES ni al proceso de Bolonia, excepto una mención del GPP para insistir una vez más en el objetivo 2010: "...a partir de Bolonia el Gobierno español ha ido tomando medidas. Como sabe perfectamente es hasta el 2010." (DS- CD- COMISIÓN-VII- Año 2001- núm. 344, p. 11129).

El **Pleno** del 31 de octubre de 2001 aprobó definitivamente el dictamen de la Comisión. El debate se realizó en tres bloques en los que los grupos defendieron las enmiendas mantenidas y los argumentos utilizados fueron muy similares a los expuestos en comisión. Es bastante indicativo el ordenamiento del debate, como se ha dicho en tres bloques, uno para el título III sobre gobierno y representación de las universidades, otro para el título IX, "Del Profesorado", y un bloque para el resto de la ley. En cuanto al proceso de construcción del EEES son pocas las alusiones. No hay ninguna mención explícita a la Declaración de Bolonia. Al EEES aludieron directamente, aunque muy brevemente, los portavoces Lissavetzky del GPS, González de Txabarri del PNV, Castro Fonseca de IU, Guardans Cambó de CiU y Saura Laporta del GPMx- IC-V. En el turno que agrupaba todos los títulos excepto el III y el IX, el portavoz popular Guerra Zunzunegui afirmó:

“El sistema actual de selectividad —que, al parecer, siguen ustedes defendiendo— de la Ley 30/1974 va en contra del Convenio de Lisboa y de los sistemas generales europeos.”⁷⁹ (DS-CD- PLENO- VII- Año 2001- núm. 116, p. 5665).

En resumen, destacan los temas relacionados con las competencias de las CCAA, el sistema de acceso del profesorado, la habilitación y la contratación laboral, los órganos de gobierno, la participación y la autonomía universitaria, que ocuparon la mayor parte del debate.

El debate de la LOU acaparó pues la atención del segundo semestre de 2001. Durante estos meses se celebraron otras dos sesiones de la Comisión de Educación, Cultura y Deporte para debatir diversos temas de política universitaria. El 13 de junio la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** debatió ocho PNL, de las cuales, tres trataban de becas y ayudas al estudio, una sobre financiación de la UNED y otra relativa al título de ingeniero técnico naval. Solo esta última contenía una referencia directa al proceso de Bolonia y al EEES en lo referente a la homologación de títulos.

⁷⁹El convenio de Lisboa es de 1997 y el Estado Español no lo firmó y ratificó hasta 2010.

Así, el portavoz del grupo proponente GMX-BNG, Rodríguez Sánchez, solicitó la derogación de un decreto recientemente aprobado por el Gobierno y que modificaba las competencias de los ingenieros técnicos navales, hasta entonces reconocidas y compartidas con los ingenieros titulados superiores. El proponente presentó el tema como algo a considerar desde el punto de vista educativo y profesional. Los argumentos utilizados en el debate fueron básicamente del ámbito profesional, ya que el decreto del Ministerio de Fomento al que se ha hecho alusión modificaba la Ley 12/1986, de atribuciones a ingenieros técnicos. Pero afirmó el portavoz del BNG:

“Es más grave esta situación porque todo el mundo sabe, por Bolonia y por todas las reuniones universitarias que ha habido últimamente, que está pendiente una homologación de títulos con la Unión Europea que va a homologar las ingenierías técnicas españolas con las de la Unión Europea.” (DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2001- núm. 262, p.7922).

“Habría que clarificar esta cuestión para homologar con la Unión Europea los dos ciclos de los estudios de ingeniería. Todo parece indicar que se camina en esa dirección. Si se quiere tener los mismos criterios que Alemania o Francia, donde los ingenieros tienen que andar a pie de obra, sin duda habrá una homologación tendente a reconocer el título de ingeniero técnico naval como tal y no las titulaciones superiores que tendrían una equivalencia al máster o al doctorado” (DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2001- núm. 262, p.7922).

Además de la clara intención de trasladar al Parlamento los supuestos perjuicios que el proceso de reformas podía representar para las expectativas profesionales de los estudiantes de distintas escuelas universitarias españolas, la iniciativa del GMx-BNG no deja de ser un claro anticipo, aunque con imprecisiones, del debate que sobre las ingenierías se produciría más tarde, entre 2005 y 2007.

La **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** se reunió el día 9 de octubre para las comparecencias de altos cargos, al objeto de informar sobre temas relativos al proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para el año 2002. La transcripción de este debate no contiene referencias significativas ni al proceso de Bolonia ni al EEES, solamente una breve alusión en la intervención de la portavoz socialista Valcarce García:

“Lo que pretendemos es avanzar en la línea de que nuestro país se incorpore al espacio europeo de educación superior también en igualdad de oportunidades; es decir, que haya más becarios, más estudiantes que reciben algún tipo de beca o ayuda al estudio. Esto no es lo que vemos en los presupuestos para el año 2001. En las becas Erasmus queda literalmente congelado el gasto. Si lo deflactamos, supone una disminución real. Por lo tanto, no hay ningún impulso a la movilidad intercomunitaria de estudiantes españoles en la Unión Europea.” (DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2001- núm. 326, p. 10288).

Aprobada la LOU, la actividad parlamentaria en relación con la política universitaria entró en una etapa de baja intensidad. Durante el año 2002, tuvieron lugar tres sesiones parlamentarias en las que se debatieron temas de política universitaria y en

las que se encuentran referencias al EEES y al proceso de Bolonia. Dos de estas sesiones corresponden a la Comisión de Educación, Cultura y Deporte para debatir diversas iniciativas, proposiciones no de ley, sobre distintos temas como titulaciones, homologación de títulos extranjeros, becas y ayudas o estudios de doctorado. Una de las sesiones se produjo, una vez más en poco tiempo, en la Comisión de Nombramientos para las comparecencias de los candidatos a miembros del Consejo de Coordinación Universitaria, ya que con la aprobación y entrada en vigor de la nueva ley de universidades había que proceder a la refundación y recomposición de todos los órganos de coordinación y gobierno del SUE.

El día 27 de mayo de 2002 comparecieron ante la **Comisión de Nombramientos** del Congreso de los Diputados siete candidatos y candidatas a formar parte del Consejo de Coordinación Universitaria. En general los temas que los portavoces del GPS y del GPP plantearon a los comparecientes tenían que ver con valoraciones sobre el contenido de la recién aprobada LOU y con temas polémicos concretos, como la creación de una universidad privada en Andalucía o la recuperación del cuerpo de catedráticos de enseñanza media prevista en el proyecto de la nueva ley de educación (LOCE). Solo la portavoz del GPS, Valcarce García, se refirió en sus intervenciones al EEES, como referencia para solicitar a los comparecientes su opinión sobre cuestiones como los retos de calidad a los que se enfrentaba la universidad española, la homologación o simplemente sobre el grado de preparación de las universidades españolas para cumplir con la Declaración de Bolonia. Se habló de movilidad sin hablar de Europa, de financiación y del gobierno de las universidades. En su intervención, la profesora María Jesús Sansegundo Gómez respondió a las preguntas que le formularon sobre financiación, becas y equidad y destacó también la importancia de la formación permanente, los nuevos retos para todas las universidades en el marco de la Unión Europea así como la inserción de titulados en un mercado único. El profesor Del Águila, preguntado directamente sobre la preparación para afrontar los retos de Bolonia, puso de relieve temas como la movilidad y su financiación para que fuera real, los programas Erasmus y Sócrates, la homologación con Europa y el EEES, la potenciación de la investigación en la universidad y su vinculación con el tejido productivo.

Las sesiones de la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** de 19 de junio de 2002, 19 de noviembre de 2002 y 18 de febrero de 2003 estuvieron dedicadas al debate y votación de proposiciones no de ley. Entre los temas propuestos, ninguno estaba directamente relacionado con el proceso de Bolonia y el EEES, al menos no en sus títulos ni en las propuestas. Sí hubo algunos comentarios vinculados a contenidos y objetivos del EEES que se detallan a continuación.

En la sesión de junio de 2002, la Comisión debatió y rechazó dos PNL sobre la transformación o creación de los estudios de Magisterio en licenciatura, del GPFederal de IU y del GMX-BNG, respectivamente. En el debate, el portavoz de IU mencionó como referente el *Informe Delors* y solicitó crear la licenciatura y un cuerpo único de

profesores de enseñanza primaria y secundaria. El GPMx-BNG planteó la equiparación de docentes en el marco de la Unión Europea, argumentó que la formación de maestros de primaria era de cuatro años en toda Europa excepto en Bélgica y Austria y planteó la necesidad de homologar la titulación en un espacio común y equiparar estudios dentro de la UE, “tal como se ha venido estableciendo en las reuniones de los ministros de Educación en Bolonia o en Praga” (DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2002- núm. 533, p. 17105). El GPS presentó una enmienda que defendió su portavoz, Palma i Muñoz, tomando como referencia para la transformación de los estudios de Magisterio la Declaración de Bolonia y el proceso que deriva de la misma en la transformación de las titulaciones de educación superior. En la exposición de los datos contextuales, la portavoz hizo referencia a la *Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO* de 1996, al *Informe Delors* y a los trabajos de la Comisión Europea sobre convergencia europea, construcción del EEES, movilidad de docentes y construcción de la ciudadanía europea. Propuso en la enmienda que se iniciara este proceso, puesto que la recién aprobada LOU no había considerado la adaptación de los títulos al contexto europeo, así como que se estudiaran sus repercusiones en la función pública, que se tuvieran en cuenta los efectos administrativos y económicos para las comunidades autónomas y que se incorporara a la nueva ley de educación (LOCE), en trámite parlamentario, un nuevo modelo de formación del profesorado de acuerdo con el contexto europeo. La portavoz del GPP, Sargana Alberdi, manifestó que estaba de acuerdo con la base de la propuesta de la enmienda socialista sobre la convergencia europea y la Declaración de Bolonia pero que la configuración cíclica de las enseñanzas universitarias exigía un largo y profundo proceso de reflexión para todas las titulaciones y que esto ya estaba contemplado en el título XIII de la LOU. Se pronunció en contra y se rechazaron las propuestas.

En la sesión de noviembre se debatió una PNL del GPP sobre homologación de títulos extranjeros de educación superior, que se aprobó. Se refería a la necesidad de mejorar la tramitación, de superar los obstáculos en la complejidad del procedimiento haciendo una referencia especial a emigrantes y a la necesidad de prestar apoyo a la España exterior y agilizar los trámites de homologación para aquellos que retornaban. No hubo en esta intervención ninguna mención al EEES. El portavoz socialista defendió una enmienda para enfatizar la necesidad de tener en cuenta las directivas de la UE, la actualización de los convenios bilaterales y las condiciones de calidad exigidas por la UE. El GPC-CiU apoyó la enmienda socialista pero el GPP no la aceptó. Se votó y aprobó la PNL en sus propios términos. A continuación, la Comisión debatió dos PNL del GPS sobre becas y ayudas. En la primera, sobre becas para universitarios, se trataban los aspectos económicos y no había ninguna alusión al EEES. En la segunda sobre dotación de un crédito extraordinario para ayudas compensatorias a estudiantes universitarios, la portavoz en su defensa se basó en datos de informes de la OCDE, planteó la necesidad de situar el tema en el marco de la convergencia europea y el EEES y reivindicó mejoras en el sistema de financiación para la convergencia y movilidad real. No se aprobó.

En la sesión de febrero de 2003, el GPS defendió una PNL sobre criterios para otorgar becas Séneca y para que se incrementara la partida destinada a estas becas. Se debatió sobre la movilidad nacional y el GPC-CiU expresó que el objetivo era incrementar recursos para equipararse con Europa. En la misma sesión el GPP planteó una PNL para incrementar la calidad de los estudios de doctorado. La portavoz popular argumentó sobre la armonización de sistemas universitarios y se refirió a la reunión de abril de 2001 en Córdoba en la que se había tratado de los estudios de doctorado en la agenda europea, su inclusión en la conferencia de Berlín 2003, el desarrollo del proceso de Bolonia y la incorporación del doctorado en el marco europeo, la garantía de calidad, la evaluación, la certificación y acreditación de los programas, la integración laboral de doctores, la movilidad de estudiantes de doctorado y profesores, el doctorado de calidad europeo y la capacidad de atracción de profesores y estudiantes de otros países. El GPC-CiU defendió una enmienda para especificar que se tendrían en cuenta las competencias de las CCAA. El GPS defendió otra enmienda para incorporar dos solicitudes: la elaboración de un real decreto que desarrollara los estudios de doctorado y un programa de financiación de la calidad del doctorado. El portavoz socialista Lissavetzky Díez valoró muy negativamente que desde la reunión de Córdoba, hacía casi un año, el Gobierno no hubiera hecho nada al respecto y afirmó que el decreto acordado con universidades y CCAA debería estar ya elaborado. Se aprobó la PNL con la enmienda de CiU. Las enmiendas del GPS no fueron aceptadas por el grupo proponente.

En junio de 2003, tres meses antes de la cumbre de Berlín, compareció la ministra, Del Castillo Vera, ante la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** del Congreso para informar sobre “los objetivos de calidad educativa acordados por los ministros de Educación de la Unión Europea en su reunión del 5 de mayo de 2003 en Bruselas”, a solicitud del GPS. En el correspondiente Diario de Sesiones encontramos una única referencia a la Declaración y el proceso de Bolonia por parte de la ministra:

“En cuarto lugar se debatió sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento, como les decía inicialmente. La presidencia griega y la Comisión promovieron un debate entre los ministros, tomando como base la comunicación de la Comisión sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento. El Consejo valoró muy positivamente las iniciativas que se están llevando a cabo por los países para cumplir el objetivo de la declaración de Bolonia. La mayoría de las delegaciones resaltó la importancia de asegurar sistemas de calidad en la enseñanza superior, continuar con el desarrollo del proceso de Bolonia y promover también la acreditación y el reconocimiento de diplomas para favorecer la movilidad europea, fomentando las redes entre universidades, como una importante contribución al desarrollo de la excelencia y de la calidad.”
(DS-CD- COMISION- VII- Año 2003- núm.777, p.24694)

No se encuentran más referencias ni a la Declaración de Bolonia, ni al EEES en todo el debate, por parte de ninguno de los intervinientes en representación de los grupos parlamentarios. Tampoco sobre educación superior ni universidades, a pesar de que la ministra en su presentación estableció cuatro líneas para resumir los asuntos tratados en el Consejo Europeo de Educación sobre el que informaba, siendo la cuarta

referida a universidades. En relación con la tercera línea, informó sobre dos nuevos programas europeos previstos para 2004, *e-Learning* y *Erasmus Mundus*, pendientes de negociación con el Parlamento Europeo:

“El programa Erasmus World, que a partir de este Consejo pasó a denominarse —como digo— Erasmus Mundus, ha sido apoyado desde el principio por España con gran insistencia. El programa tiene por objetivo mejorar la calidad de la enseñanza superior europea y abrir nuevas instituciones de enseñanza superior al mundo exterior así como fomentar la cooperación universitaria con terceros países. A este programa podrán acceder estudiantes de todo el mundo con unas becas que les permitirán realizar masters de calidad europeos en dos o tres países de la Unión, lo que potenciará además el conocimiento de las lenguas europeas. El acuerdo final sobre el presupuesto del programa fue de 180 millones de euros, cantidad que aún podría incrementarse tras la negociación con el Parlamento Europeo que solicita una cantidad más elevada. “(DS-CD-COMISIÓN- VII- Año 2003- núm. 777, p. 24693).

También, al inicio de la intervención, en la exposición por parte de la ministra de los objetivos fijados en la reunión sobre cinco ámbitos prioritarios, dos se referían a la educación superior. Uno establecía que era necesario aumentar el número de licenciados en enseñanzas técnicas y otro, que era preciso incrementar hasta el 85% el número de ciudadanos europeos con enseñanza secundaria superior. Un quinto objetivo establecía para 2010 alcanzar un 12'5% de población adulta en edad laboral que participara en la formación permanente.

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE PRAGA 2001 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 01-03 |
|---|--|--|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaciones nacionales, normativa UE ▪ Cualificaciones, competencias y habilidades ▪ Reconocimiento claro, simple y eficiente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LOU no incorpora marco europeo, remite a desarrollos posteriores ▪ Homologación títulos extranjeros, mejoras procedimiento ▪ Convenio de Lisboa, relación con selectividad ▪ Homologación títulos con la UE ▪ Competencias ingenieros técnicos navales |
| 2) Estructura títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación general estructura ▪ Diversidad de situaciones, cambios pendientes ▪ Programas: orientaciones y perfiles diversos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LOU, no incorpora nueva estructura ciclos. Tiempo hasta 2010 ▪ Propuestas incorporar al título VI LOU sobre enseñanzas y titulaciones ▪ Transformación estudios de Magisterio en licenciatura ▪ Calidad doctorado (reunión Córdoba 2001) |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad, procesos de aprendizaje, cualificaciones ▪ Criterios comunes de cualificaciones ▪ Transferibilidad y acumulación ▪ Acceso mercado laboral ▪ Uso generalizado: compatibilidad, atractivo y competitividad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta de incorporación en la LOU ECTS y SET ▪ Formación permanente ▪ Inserción titulados |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes, PDI y PAS ▪ Compromiso para eliminar obstáculos ▪ Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad del profesorado ▪ Movilidad estudiantes: movilidad nacional (Séneca) y programa Erasmus ▪ Becas y ayudas: debates sobre datos |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estándares de alta calidad ▪ Comparabilidad, reconocimiento ▪ Cooperación, mutua confianza ▪ Sistemas nacionales ▪ Aceptación mutua mecanismos de evaluación, acreditación y certificación ▪ Ejemplos de buenas prácticas ▪ Marco de trabajo común de referencia (ENQUA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en la LOU ▪ Sistema de acceso y selección profesorado (Habilitación, funcionarización y contratación) |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos europeos ▪ Titulaciones conjuntas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate del nuevo título XIII de la LOU |

Figura 57. Matriz. Comunicado de Praga 2001 frente a bienio parlamentario 01-03

INFORME

Entre Praga 2001 y Berlín 2003, el debate parlamentario sobre política universitaria en España estuvo centrado en la nueva Ley Orgánica de Universidades que sustituyó a la LRU (Ley de Reforma Universitaria) de 1983. La ley fue aprobada por la mayoría absoluta del Grupo Parlamentario Popular con el apoyo del Grupo Parlamentario Catalán de CiU (196 votos) y con la oposición del resto de formaciones políticas (129 votos).

Durante el trámite de la LOU, entre septiembre y diciembre de 2001, la Declaración de Bolonia y el EEES fueron utilizados en términos generales, más como referencias que como argumentos de fondo, en las críticas a la nueva ley. Solo la enmienda del GPS, que propició la incorporación del título XIII, "Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior", incorporaba los principales ejes de la Declaración de Bolonia y su primer desarrollo en la Conferencia de Praga. Otros grupos como GPC-CiU y GPV-EAJ-PNV coincidieron con el GPS en proponer la incorporación a la ley de algunas medidas y reformas estructurales en línea con el proceso de Bolonia como la estructura cíclica de las enseñanzas (grado y postgrado), el crédito europeo-ECTS o el suplemento europeo al título-SET. Estas medidas fueron defendidas por los proponentes para facilitar el desarrollo del proceso y la incorporación de España al EEES. El argumento del GPP y del Gobierno para no aceptarlas fue la existencia de plazo para su implantación hasta 2010.

Más allá de estos dos temas concretos -estructura cíclica de las enseñanzas e instrumentos para la comprensibilidad y comparabilidad de títulos- vinculados a los tres primeros ejes de Bolonia, en los debates de la ley y otros sobre política universitaria de este período, ni Bolonia ni el EEES fueron los temas principales. Además del reducido balance global de menciones, excepto las comentadas con motivo de la incorporación a la LOU del título XIII "Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior", no se encuentra ninguna iniciativa presentada durante este bienio sobre el EEES o el proceso de Bolonia.

El sistema de habilitación para el acceso del profesorado, la endogamia, el acceso de los estudiantes y la prueba de selectividad, los órganos de gobierno, la financiación o el sistema de becas y ayudas motivaron la mayor parte de las iniciativas y las intervenciones parlamentarias sobre política universitaria.

A partir del análisis realizado, se puede afirmar que, más allá de las referencias genéricas al proceso de Bolonia y al EEES así como la enmienda del GPS que se incorporó en parte a la LOU con el nuevo título XIII sobre EEES, el único tema que en el debate parlamentario coincidió plenamente con uno de los ejes de Bolonia y el correspondiente acuerdo de Praga 2001 fue la creación de la ANECA como elemento principal del sistema nacional de garantía de calidad. En cualquier caso, la creación de ANECA en la LOU no fue cuestionada por ningún grupo pero tampoco fue motivo

para plantear y debatir con cierto detalle sobre la garantía y la evaluación de la calidad universitaria ni sobre las funciones y los objetivos de la Agencia tanto en el marco nacional como el europeo.

Las tres iniciativas debatidas en relación con titulaciones concretas, ingenieros navales y Magisterio, en el primer caso sobre las competencias profesionales y en el segundo sobre la duración de los estudios, constituyeron un anticipo del que más tarde sería el tema con más presencia en el debate parlamentario, la reforma de las titulaciones y sus consecuencias profesionales. Entre las conferencias de Praga 2001 y Berlín 2003 no se suscitó ninguna iniciativa parlamentaria directa y explícitamente motivada por los acuerdos de la Declaración de Bolonia y su seguimiento en la conferencia de Praga.

3. Bienio parlamentario 2005-2007, de Berlín a Bergen

Primeras medidas y cambio de orientación. Sin prisa pero sin pausa

A mitad de camino del bienio que va de la cumbre de Berlín en 2003 a la de Bergen en 2005, se produjo en España un cambio de Gobierno. Con la mayoría relativa del PSOE como resultado de las elecciones generales del 11 de marzo de 2004 se inició la VIII legislatura con el Gobierno encabezado por el presidente Rodríguez Zapatero. De forma casi inmediata se produjeron cambios en las políticas educativas, con reformas legislativas, nuevas medidas y cambios de orientación, que afectaron de forma sustancial también a las políticas universitarias. En una primera etapa, se impulsaron algunas medidas vía decreto en relación con algunos aspectos del proceso de construcción del EEES y el cumplimiento de los acuerdos de Bolonia. Es el caso de los decretos de grado y postgrado de enero de 2005 que se sumaron a los ya aprobados por el Gobierno del Partido Popular en agosto y septiembre de 2003 sobre el sistema de créditos europeos y el suplemento al título⁸⁰. En la segunda parte de la VIII legislatura, el Gobierno socialista, ya después de la cumbre de Bergen 2005, impulsó y culminó la modificación de la LOU con cambios importantes en el marco legislativo alineados con el marco del EEES. Pero esto no sería hasta el 2007.

En cualquier caso, cuando se celebró la Cumbre de Ministros Europeos responsables de Educación Superior en Berlín el 19 de septiembre de 2003, la responsabilidad de gobierno era del Partido Popular y durante el último período de sesiones de la VII legislatura (septiembre-diciembre 2003) se celebraron en el Congreso de los Diputados tres sesiones, dos en pleno y una en Comisión de Educación, Cultura y Deporte, en las que se debatieron temas relacionados con el proceso de Bolonia y el EEES.

De la reunión de Berlín 2003 al final de legislatura

Tres sesiones con iniciativas muy distintas en relación con el EEES se produjeron en este breve período. El GPP formuló una pregunta oral en pleno a la ministra Del

⁸⁰ REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, núm. 224 de 18 de septiembre de 2003, páginas 34355 a 34356.

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Boletín Oficial del Estado, núm. 218 de 11 de septiembre de 2003, páginas 33848 a 33853

Castillo para informar sobre la reunión de Berlín. En comisión, el GPS preguntó al secretario de Estado de Educación y Universidades sobre las previsiones para revisar el RD sobre integración de las universidades españolas en el espacio europeo que se refería básicamente a la estructura de enseñanzas y titulaciones. Finalmente, en pleno se produjo la convalidación del RD Ley 7/2003 de 28 de noviembre sobre un crédito para pago de becas y ayudas de la convocatoria 2003/2004.

En el **Pleno** del 15 de octubre de 2003, la ministra Del Castillo respondió a la pregunta del diputado Fernández Rozada del GPP sobre las conclusiones de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación celebrada en Berlín el 19 de septiembre. En su planteamiento, el diputado destacó la asistencia de la ministra a la reunión y que el desarrollo de Bolonia era una prioridad. En su respuesta, obligadamente breve por el formato de pregunta oral en pleno, la ministra destacó la contribución española para la incorporación al debate de los estudios de doctorado así como para la participación de países ajenos al EEES como México y Brasil. Relató sintéticamente el contenido de la reunión, resaltando la participación de la delegación española en cuatro grupos de trabajo (movilidad y acreditación, doctorado y movilidad, grado y mercado laboral, títulos conjuntos) y los acuerdos institucionales para el 2005 (acreditación y evaluación de calidad, ciclos grado y postgrado, reconocimiento de títulos y períodos de estudio).

En noviembre, la **Comisión de Educación, Cultura y Deporte** trató diferentes preguntas orales en comisión formuladas por diferentes grupos, para responder a las cuales compareció el secretario de Estado de Educación y Universidades Iglesias De Ussel. La mayoría de las preguntas se refirieron a la enseñanza universitaria (becas, dirección de la ANECA, titulaciones oficiales, elección de rectores, prueba de bachillerato). Excepto en una de ellas, no hubo referencias al EEES o al proceso de Bolonia. La pregunta formulada por la diputada Díez De Baldeón García del GPS se refirió a los “borradores de real decreto de grado y postgrado que van a regular la libre circulación de estudiantes y profesores en las universidades europeas, así como la homologación de los títulos universitarios en base a unos criterios de calidad reconocidos, siguiendo la Declaración de Bolonia y de acuerdo también con la última reunión que se celebró el pasado 19 de septiembre en Berlín” (DS-CD- COMISIÓN-VII- Año 2003- núm. 875, p. 27785). En el planteamiento de la pregunta, la portavoz socialista se refirió a los que denominó tres pilares del proceso de Bolonia, “el primero, los créditos europeos; el segundo, el suplemento al título; y, el tercero, establecer la titulación correspondiente a los niveles de grado y postgrado, incluyendo en este último los máster y los doctorados” (DS-CD-COMISIÓN-VII, Año 2003- núm. 875, p. 27785). A continuación, apuntó problemas con las competencias profesionales al aplicar la modalidad cíclica a determinadas titulaciones, como las Ingenierías y la Arquitectura, se refirió a posibles polémicas y conflictos entre escuelas técnicas y superiores, titulaciones de ciclo medio o largo, especialmente la incertidumbre con las de ciclo corto (maestros, Ingenierías Técnicas, arquitectos técnicos, Enfermería, Fisioterapia). Preguntó también por la posible reducción del número de titulaciones. En

la respuesta, el secretario de Estado se refirió al modo en que se estaba llevando a cabo el proceso, con diálogo y participación de universitarios y colegios profesionales:

“En todo momento está habiendo una enorme participación y por parte de todos una enorme flexibilidad, no queremos hacer nada precipitado: sin precipitaciones, pero también sin retrasos indebidos.” (DS-CD- COMISIÓN- VII- Año 2003- núm. 875, p. 27786).

Especificó que el objetivo era elaborar un decreto de grado que diseñara la arquitectura del sistema y que posteriormente se establecerían las directrices específicas para cada titulación:

“...tampoco era necesario cerrar radicalmente ese sistema, máxime cuando hipotéticamente tenemos, en una perspectiva extrema (que naturalmente no es la secuencia con la que el Consejo de Coordinación Universitaria ni el Gobierno trabajan), incluso hasta 2010 para reflexionar, articular acuerdos,... el título va a ser único paulatinamente como consecuencia de las decisiones que se adopten en los decretos que regulen cada una de las titulaciones, y eso está establecido incluso en el borrador del decreto, aunque se haya suprimido la mención a los títulos que van o no a desaparecer... En relación con el número de titulaciones, habrá titulaciones que posiblemente haya que fundir porque tendrán más sentido como de postgrado que de grado, y otras que se han fragmentado demasiado probablemente habrá que fundirlas.... se hará lo que la comunidad científica y las perspectivas europeas nos indiquen, en el sentido de conseguir una semejanza en el esquema de titulaciones que permita la movilidad de nuestros estudiantes y que puedan tener una empleabilidad clara, que es el objetivo esencial del proceso europeo.... cuando se establezcan los másters como títulos oficiales naturalmente en ese momento habrá que contemplar el tema de la financiación, por ejemplo, de las becas para estudiar esos cursos de másters como título oficial que será.” (DS-CD- COMISIÓN- VII, Año 2003- núm. 875, p. 27786).

En la réplica, la portavoz socialista centró especialmente su atención en cuestionar la actuación de la ANECA en el proceso e insistió en la incertidumbre respecto a las titulaciones de ciclo corto. El secretario de Estado reiteró la respuesta anterior:

“...habrá un único título de grado. La pregunta que usted me hacía sobre la arquitectura técnica o alguna otra carrera técnica está respondida en dirección de futuro cuando se elaboren, se discutan y se aprueben las directrices concretas de esa titulación. Por tanto, en el nuevo modelo que irá siendo debatido paulatinamente —como se dice específicamente y como impone, no ya la Declaración de Bolonia, sino también la realidad comparativa europea— el título tendrá que ser único. Cosa distinta son otros extremos sobre los cuales hay mucho que debatir, mucho acuerdos que lograr y mucho que reflexionar.” (DS-CD- COMISIÓN- VII, Año 2003- núm. 875, p. 27787).

El 18 de diciembre, en la última sesión de **Pleno** de la VII legislatura, se tramitó la convalidación del *Real Decreto-Ley 7/2003, de 28 de noviembre por el que se concede un suplemento de crédito a fin de conseguir una disponibilidad adecuada de recursos para el pago de las becas y ayudas de carácter general correspondientes a la convocatoria 2003/2004, por importe de 50 millones de euros (número de expediente*

130/000042). A raíz de esta iniciativa que el Gobierno consideró necesaria para disponer de los recursos suficientes para diferentes modalidades de becas (adquisición de libros, movilidad nacional, ayudas compensatorias), se suscitó un intenso debate de cifras sobre los diferentes programas de becas y ayudas y sobre sus incrementos o disminuciones. En cualquier caso, encontramos una alusión a la Declaración de Bolonia por parte de la propia ministra Del Castillo en la presentación del RD ley:

“Las becas de movilidad para los estudiantes universitarios que cursan sus estudios en una comunidad autónoma distinta a la de su domicilio familiar se crean como consecuencia de la Declaración de Bolonia, suscrita por los ministerios de Educación de 29 países europeos —entre los que se encuentra España— en 1999. En esta declaración se sentaban las bases para la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior y entre sus objetivos se encontraban la promoción de la movilidad y el remover obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes universitarios” (DS-CD- PLENO- VII- Año 2003- núm. 307, p. 16220)

Sobre la base de la literalidad de las palabras de la ministra es evidente que con el argumento de los ejes de la declaración de Bolonia sobre movilidad europea e internacional se justifica, sin nombrarlo directamente, un programa para la movilidad exclusivamente nacional (programa Séneca). Por su parte, la portavoz socialista en este debate, Valcarce García, fundamentó sus argumentos respecto al tema de becas y ayudas en conceptos como la equidad, la igualdad de oportunidades y la insuficiencia de los recursos disponibles para becas. Así mismo se refirió al programa Erasmus de movilidad europea y llamó la atención sobre la congelación del gasto total del mismo.

VIII legislatura. Cambio de Gobierno, de ritmo y de registro

Con los resultados electorales del 11 de marzo de 2004 se inició la VIII legislatura, con mayoría parlamentaria del PSOE en el Congreso de los Diputados y la investidura de José Luís Rodríguez Zapatero como presidente del Gobierno. La mayoría relativa del GPS condujo a una legislatura muy dinámica, basada en el debate y obligado diálogo permanente para la búsqueda de acuerdos políticos y parlamentarios en la tramitación y aprobación de cualquier tipo de iniciativa. En la segunda parte de la legislatura se llevó a cabo la tramitación y aprobación de la LOU. En la primera, que coincidió en gran parte con el período entre las conferencias ministeriales de Berlín (septiembre 2003) y Bergen (junio 2005), se produjeron importantes cambios en los contenidos de la actividad parlamentaria relacionada con el desarrollo del proceso de Bolonia y el EEES. De entrada, el número de debates localizados al respecto se incrementó de forma considerable. Entre mayo 2004 y mayo 2005 se produjeron 18 sesiones de comisiones y pleno con menciones al EEES y al proceso de Bolonia. En el año anterior, 2003, se habían registrado 5 sesiones, dos en pleno y tres en comisión. Cabe recordar que en 2002 fueron tres sesiones en comisión y en 2001, año de tramitación de la LOU, fueron cuatro sesiones destinadas a la ley y dos más, una en pleno con

una pregunta al presidente del Gobierno y una en comisión para la presentación del *Informe Universidad 2000* el 21 de febrero de 2001.

Otra característica de los cambios con la nueva legislatura es la aparición de debates o referencias sobre el EEES y el proceso de Bolonia en comisiones diversas como Sanidad y Consumo, Industria, Turismo y Comercio o Presupuestos, más allá de la Comisión de Educación, a la que, hasta la fecha, se habían limitado las intervenciones sobre el tema de estudio.

Después de la constitución del Parlamento en abril, la primera sesión en la que se encuentran comentarios sobre EEES es la **Comisión de Educación y Ciencia** del 1 de junio de 2004, con la comparecencia de la ministra Sansegundo, para informar de las líneas generales de su departamento. A lo largo de la misma, se produjeron tres alusiones directas al proceso de Bolonia por parte de la ministra en su primera intervención, que detalló ampliamente en cada caso, de acuerdo con los temas principales acerca de la construcción y desarrollo del EEES.

En primer lugar, la ministra, refiriéndose a las medidas relacionadas con la mejora de la calidad educativa en general, puso de relieve el papel fundamental del profesorado y, en este sentido, afirmó que sería necesario abordar en el marco del proceso de Bolonia la formación inicial del profesorado al definir los nuevos títulos de grado y postgrado.

En segundo lugar, en relación con el tema de la formación profesional y las titulaciones de enseñanzas artísticas, en el marco del EEES y de la necesidad de armonizar con Europa, expresó la intención de completar el catálogo de cualificaciones profesionales, así como de elaborar un estudio comparativo de estas titulaciones en los países de la UE, situando el ejercicio profesional en el marco de las directivas europeas.

En tercer lugar, el principal contenido referido al EEES se encuentra, lógicamente, en la exposición de las líneas de política universitaria, en función de tres objetivos: la modificación de la LOU, el desarrollo del EEES en España y el modelo de financiación del sistema universitario español.

En el marco de la consideración del servicio público que presta la Universidad con criterios de calidad y cohesión, la ministra dedicó una buena parte de su intervención sobre política universitaria al cumplimiento de los objetivos de convergencia con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, detallando el estado de los aspectos principales. Sobre la mejora de la transparencia, comparabilidad y reconocimiento de los títulos, se refirió a la implantación del suplemento al título y la adopción del sistema de créditos comparable, destacando la aprobación reciente de los respectivos decretos así como las tareas del Consejo de Universidades y las propias universidades para su implantación:

“Vamos a impulsar y apoyar estos trabajos de manera decidida para conseguir que el suplemento al título sea una realidad en unos meses. Se facilitará así la movilidad de los titulados entre diferentes universidades europeas y el reconocimiento de sus cualificaciones y competencias profesionales en el mercado de trabajo europeo y mundial.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 39, p. 10)

Sobre la implantación de la nueva estructura cíclica de titulaciones se refirió a la necesidad de disponer de un nuevo marco normativo que estructurara los estudios en los mismos niveles que se iban adoptando en Europa: grado, postgrado y doctorado. Afirmó que el Ministerio revisaría los borradores existentes de RD de grado y de postgrado para posteriormente, atendiendo también a informes sobre las reformas llevadas a cabo por otros países, proceder a la definición de las nuevas titulaciones:

“Lo mucho avanzado en diversos proyectos piloto europeos y de comunidades autónomas y en el análisis de las titulaciones debiera permitir que la siguiente fase de diseño de títulos progresase a buen ritmo, sin prisa pero sin pausa, durante los años 2005 y 2006. En la definición de las nuevas titulaciones, como combinación de conocimientos y competencias diversas, debe jugar un papel importante la perspectiva europea de comparabilidad de títulos y de empleabilidad de nuestros egresados en el mercado único.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004,-núm. 39, p.10)

Otro gran apartado fue el dedicado a la mejora de la calidad, como meta permanente, en la que destacaron dos elementos fundamentales: los profesores como impulsores de las reformas en los métodos de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos de evaluación de la calidad y la acreditación de los estudios. En este sentido, propuso una redefinición de la ANECA, convirtiéndola en una entidad de naturaleza pública y tomando como referencia las mejores agencias europeas. Propuso reforzar la cultura de la evaluación y seguir estándares internacionales. El paso a una actitud proactiva en el proceso se refleja en las siguientes palabras de la ministra sobre las agencias de evaluación y acreditación:

“Para ello deberán tomar parte activa en el desarrollo de los criterios comunes que tenderán a aplicarse en Europa y que se presentarán por la red europea de agencias de acreditación en la próxima conferencia de ministros a celebrar en Bergen (Noruega) en el año 2005. Todo ello es fundamental para garantizar la calidad de los estudios y para lograr un reconocimiento mutuo de los diplomas que garantice la movilidad laboral de los titulados. ” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 39, pp. 10-11)

Hubo también una referencia al acceso de los estudiantes a la universidad y al reconocimiento y homologación de requisitos para estudiantes de otros países, al comentar las modificaciones previstas sobre el restablecimiento de la prueba de selectividad en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Universidades (LOU). No se mencionó explícitamente, pero podría entenderse

también cierta alusión al Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC) que tanto costaría suscribir por parte de España⁸¹:

“La prueba general antes mencionada debiera servir no sólo para el acceso a la universidad española sino también para facilitar el reconocimiento de nuestros estudiantes en los requisitos de acceso a otros países de nuestro entorno. También se buscará que los procedimientos adoptados en España simplifiquen el acceso de los estudiantes extranjeros que poseen estudios y pruebas globales equiparables en exigencia y, por tanto, convalidables con las españolas.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 39, pp. 9-10)

En el apartado destinado a política científica, la ministra se refirió en varias ocasiones al Espacio Europeo de Investigación (EEI) y a la necesidad de promover la excelencia del sistema español de ciencia y tecnología, destacando el papel que en esta misión desempeñaban las universidades, muy especialmente a través de los estudios de doctorado:

“Debemos aumentar el número de investigadores hasta los niveles alcanzados en nuestro entorno más próximo, especialmente en las áreas científico-tecnológicas emergentes. Retomaremos los programas de doctorado de calidad con el espíritu con el que fueron creados diez años atrás, para impulsar, motivar y difundir las mejores prácticas de formación de los doctores de gran calidad que necesitan nuestras universidades, nuestros organismos públicos de investigación y nuestras empresas con vocación innovadora. Debemos promover los grupos de investigación de excelencia que sean capaces de competir en el espacio europeo de investigación e innovación y desarrollar las capacidades claves para el crecimiento económico del siglo XIX. Para esto es importante promover la movilidad y la apertura del sistema. Ya estamos trabajando en la eliminación de trabas a la libre circulación de científicos. .. Los jóvenes profesores doctores de las universidades, los contratados de los programas Ramón y Cajal, Juan de la Cierva y Torres Quevedo, estén en universidades u OPI, constituyen una gran riqueza. Darles futuro no es un problema sino un reto... Todos ellos tendrán oportunidades ya que nuestro sistema necesita savia nueva. ... deberemos avanzar hacia procedimientos de financiación que permitan a las universidades considerar que las tareas investigadoras de sus profesores son no sólo deseables sino también rentables desde todos los puntos de vista. Por la misma razón debemos inducir nuevas actitudes de las empresas en relación con la contratación de doctores y tecnólogos, incentivando su incorporación temporal o definitiva, promoviendo contratos de colaboración y en general promoviendo la movilidad entre el sector público y el privado de aquellos agentes esenciales para la transferencia de conocimiento.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004,-núm. 39, p. 13).

En el turno de portavoces las intervenciones estuvieron muy centradas en temas no universitarios y, en todo caso, las que trataron temas universitarios lo hicieron sobre la previsible modificación de la LOU. Sin embargo, destacan algunos comentarios sobre el calendario y las expectativas en el desarrollo del proceso de Bolonia, ya en el turno de réplica, a través de dos comentarios de la ministra Sansegundo y la portavoz del GPS, Palma i Muñoz, respectivamente:

⁸¹ Como ya se ha mencionado en otros epígrafes del documento el Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997 no sería suscrito y ratificado por España hasta 2010.

“En cuanto al proceso de Bolonia, como les he anunciado queremos ir sin prisa pero sin pausa, pero yo pondría el énfasis en lo de sin prisa. Todos queremos no quedarnos descolgados del proceso europeo, pero somos conscientes de que tampoco aquí debemos apresurarnos, porque esto va a requerir un cierto debate sosegado sobre cuál debe ser el mapa de titulaciones más sensato y productivo para nuestro sistema de enseñanza superior.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 39, p. 36).

“... el debate debe ser sosegado, pero llevamos un poco de retraso en este tema. En los últimos tiempos la presencia de las instancias españolas responsables de esta cuestión en la Unión Europea no ha sido la correcta. La inquietud que ha generado es lógica. Hay que plantearlo como un reto que hay que cumplir porque estamos en el contexto europeo que estamos, pero a la vez como una gran oportunidad para proporcionar las mejoras que el sistema necesita.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 39, p. 39).

Coincidiendo con el inicio de curso académico y tres meses después de la comparecencia de la ministra, intervino ante la **Comisión de Educación y Ciencia** el 15 de septiembre de 2004 el secretario de Estado de Universidades e Investigación (SEUI), Ordóñez Delgado, para informar sobre las líneas de actuación de su departamento, a petición propia y para informar de los programas Ramón y Cajal y Torres Quevedo, a petición del GPP.

En esta sesión, el proceso de Bolonia, la construcción del EEES y de convergencia europea ocuparon buena parte de la intervención del SEUI compartiendo protagonismo con las políticas de I+D+i.

En su primera intervención, el SEUI se refirió en varias ocasiones a las declaraciones de La Sorbona y Bolonia. Estableció el 2010 como culminación del proceso y se mostró partidario de acelerarlo. Antes de detallar las actuaciones vinculadas a los objetivos de Bolonia, se refirió a tres cuestiones previas: el necesario apoyo financiero para desarrollar el EEES, el cambio de modelo educativo y la participación en programas europeos:

“...vamos a ofrecer un apoyo financiero a las universidades para que empiecen a desarrollar estos programas. En todo caso y ante todo me gustaría recordarles, como profesor universitario que soy, que quizá lo más importante de todo ello, aparte de las formas, aparte de la normativa y de estas demandas del espacio europeo de educación superior, es necesario plantearse un cambio en el modelo de educación basado en el aprendizaje, que se caracterice por una enseñanza proactiva y participativa, que debe sustituir a la enseñanza pasiva que domina las enseñanzas actuales en las universidades españolas... promocionar, coordinar y cofinanciar los grandes programas comunitarios por la importancia que tienen para crear ese nuevo espacio europeo de educación superior, como ocurre con el programa Erasmus... requiere un mayor esfuerzo de financiación, para mejorar y garantizar el incremento de movilidad, junto con una mayor igualdad de oportunidades... se impulsará la coordinación y cofinanciación de otros grandes programas comunitarios como Erasmus Mundus, Sócrates y Leonardo. Junto a esta movilidad internacional, tenemos que promover de manera decidida la movilidad entre las

universidades españolas, mediante programas como el Séneca. ” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, pp. 3-4).

A continuación, la intervención discurrió, de forma más o menos sistemática, a través de los diferentes objetivos de la Declaración de Bolonia.

Sobre reconocimiento, destaca la llamada a la incorporación de España al Convenio de Lisboa (LRC) para el reconocimiento de las cualificaciones en educación superior. España era de los pocos países que no había firmado la convención y el objetivo, que no se cumplió, era presentar la adhesión en Bergen 2005. Sobre el sistema de acceso a la universidad, el SEUI comentó que se modificaría para simplificar el reconocimiento de estudiantes extranjeros.

La incorporación al sistema universitario español de las modalidades cíclicas de estudios suscitó diversos comentarios y opiniones. El SEUI se refirió en varias ocasiones a los proyectos de RD de grado y postgrado. Formuló el compromiso de aprobarlos antes de enero de 2005. No definió una estructura concreta (3+2, 4+1) aunque el portavoz de ERC, Canet Coma, le preguntó directamente. En su respuesta el SEUI defendió la prevalencia de criterios como la flexibilidad, la especialización, la autonomía universitaria, la compatibilidad y el reconocimiento:

“He de decir que la adaptación a Europa vamos a hacerla con la máxima rapidez posible. No lo he dicho antes porque todo no se puede explicar pero el Consejo de Estado vio algunos problemas en el decreto de grado, que ya hemos subsanado, y hemos incluido algunas otras cosas intentando por todos los medios que esto salga adelante lo más rápido posible. Detrás de ello está el problema de los catálogos de títulos, que la ley exige que estén claros y bien definidos. A mí me gustaría que ustedes, que representan la soberanía popular, pudiesen transmitir a las personas que conocen del mundo universitario que pensasen en el grado y en el postgrado, que pensasen que el grado es para formar a profesionales y el postgrado para formar profesionales especializados; que no se acaba todo en el grado, porque existe la tentación de violentar el espíritu inicial de la declaración de Bolonia intentando que el grado sea todo. Es más, que haya muchos más grados: ya tenemos ciento cuarenta y tantos títulos, a ver si con suerte podemos llegar a 300. No sería conveniente, pero en todo caso ustedes representan la soberanía popular y ustedes tendrán en su momento el paño y las tijeras para decidir en este tema.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, pp. 22-23)

Sobre movilidad, aspecto que aparece de forma recurrente a lo largo de toda la intervención, insistió en potenciar programas comunitarios como Erasmus Mundus, Sócrates o Leonardo, en realizar un mayor esfuerzo de financiación para incrementar la movilidad con equidad y por lo tanto también la igualdad de oportunidades para la movilidad, así como la movilidad nacional con el programa Séneca y nuevos programas para el postgrado. Dedicó varias alusiones y una mención específica a la enseñanza a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y su vinculación con la educación superior. Se refirió también en varias ocasiones a la necesaria participación de los estudiantes, que había que potenciar y mejorar, con el compromiso de incluir

representantes en el Consejo de Coordinación Universitaria y la elaboración de un estatuto:

“...estamos trabajando en un estatuto del estudiante, que integre una carta de derechos y deberes, donde se hable de forma global de su papel en el sistema universitario y que vincule el desarrollo normativo de los estatutos y normas internas de las universidades para los estudiantes, tanto en las universidades públicas como en las privadas.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- Núm. 75, p 5)... los estudiantes tienen un papel importante, pero debemos integrarlos en el sistema porque realmente se autoexcluyen y no pueden ver en la universidad sino un sistema donde ellos formen una parte importante del sistema. Por tanto, en lo que se refiere al Consejo de Coordinación Universitaria yo estoy totalmente de acuerdo, y lo celebro, porque quizá es uno de los aspectos en los que podía haber reticencias en un futuro.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 17)

En cuanto a la garantía de calidad, el debate se centró en los cambios en la ANECA y en garantizar su naturaleza pública. Se reiteraron los temas de sesiones anteriores, destacando la necesidad de mayor objetividad y transparencia en los procesos de evaluación. La coordinación y relación con las agencias autonómicas también fue de interés por parte de algunos grupos parlamentarios (ERC, CiU). Sobre la dimensión europea del proceso de reformas, por primera vez aparecen comentarios explícitos por parte del SEUI, más allá de consideraciones muy globales que se habían hecho en ocasiones anteriores:

“... la formación integral de estudiantes, la formación en aquellos aspectos que son base para su incorporación al sistema productivo —estoy hablando de nuevas tecnologías, idiomas, educación física, capacidad de trabajar en equipo, etcétera—, por no hablar de la atención a la diversidad y medidas especiales para la integración plena de las personas con discapacidades. Todo ello sin olvidar un aspecto fundamental de la universidad, que es la formación como ciudadanos europeos y que tenga una amplia referencia en lo que supone este espacio europeo de enseñanza superior y lo que es esa nueva ciudadanía europea en la que aspiramos a integrarnos.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 5)

Por último, el tema de las políticas de I+D+i ocupó una parte considerable de la intervención del SEUI, en la que destacaron numerosas referencias al papel de las universidades en la producción científica y tecnológica, indisolublemente unidas al sistema de I+D+i, su función en la formación de investigadores y la relación entre el desarrollo del EEES y el EEI:

“La política universitaria y de investigación que vamos a desarrollar tiene un único objetivo con dos partes. Las dos pretenden converger en Europa: uno, en la construcción del espacio europeo de educación superior, y otro, en el espacio europeo de investigación.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 2)

Las becas de formación de personal investigador (FPU y FPI, cuantías, incorporación al régimen de la Seguridad Social, contratos, modificación del estatuto del becario), la incorporación de doctores y tecnólogos a las empresas, la implicación del tejido

empresarial en los procesos de transferencia de investigación y la innovación fueron algunos de los temas objeto de debate.

En sus intervenciones, todos los portavoces se refirieron a los objetivos del EEES, aunque lo hicieron con distintos matices. Así, el GPP, a través de la diputada Fernández Capel, hizo especial hincapié en las prácticas de los postgraduados y en que la troncalidad en los nuevos planes de estudios no fuera inferior al 60%. Por su parte, el portavoz de ERC, Canet Coma, como se ha dicho anteriormente, interpeló directamente al compareciente sobre la estructura de las enseñanzas, el número de créditos y la duración, así como la asunción de los costes que las modificaciones conllevarían:

“... respecto al espacio europeo de educación superior, en cuanto a los modelos que se adopten con un número de créditos de las distintas carreras, la pregunta sería si en el modelo que tienda a aumentar en años, por el número de créditos, la duración de determinadas carreras, se tendrá en cuenta que algunas de ellas tienen ya salida laboral y, posiblemente, no sería buena decisión alargarlas un año más. Desde una perspectiva de una comunidad autónoma con competencias traspasadas, si se incrementa el tiempo de permanencia en la universidad, ¿quién será el responsable de llevarlo a cabo financieramente?” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 12)

El Grupo Parlamentario Catalán de CiU planteó cuestiones relacionadas con la coordinación de la ANECA y la AQU (Agència de Qualitat Universitària) y las previsiones del nuevo Gobierno en relación con el recurso de inconstitucionalidad de la Ley de Universidades de Cataluña (LUC) que había presentado el Gobierno anterior.

El GPS, a través de su portavoz Palma i Muñoz, valoró positivamente la implicación del Gobierno en la construcción y desarrollo del EEES, se refirió a las declaraciones de La Sorbona y Bolonia y destacó algunos de sus objetivos como la consideración de la Universidad como servicio público, la adopción de criterios basados en la equidad, la igualdad de oportunidades y la garantía de calidad:

“...la universidad, en tanto que servicio público, debe basar su funcionamiento en criterios de equidad, especialmente para garantizar la igualdad de oportunidades; de eficiencia, para corregir algunas disfunciones de gestión de los recursos, y de eficacia, para conseguir los objetivos de calidad en la formación de nuestros estudiantes. ... Usted se ha referido a la construcción del espacio europeo de educación superior. No se trata simplemente de facilitar la movilidad en un espacio económico, social, incluso político común, sino de adoptar un nuevo modelo de construcción y de transmisión del conocimiento. ” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 14)

En sintonía con intervenciones anteriores se refirió a la necesidad de promover en el menor tiempo posible las reformas legislativas y normativas necesarias para el desarrollo de la convergencia europea en España:

“... habrá que ir deprisa, aunque hay que hacer las cosas bien, pues no tenemos demasiado tiempo para cumplir con los objetivos que se han fijado en el ámbito europeo. Nuestro sistema universitario necesitaba en los últimos años impulsar especialmente este proceso de convergencia europeo, pero muy especialmente una reforma legislativa que nos permitiera disponer de un marco legal y jurídico que proporcionara la adecuación del sistema a las nuevas demandas.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 75, p. 14)

La primera sesión en comisión, no de Educación, en la que se mencionó el proceso de Bolonia fue en la **Comisión de Sanidad y Consumo** del 28 de setiembre de 2004, en la que el subsecretario de Sanidad y Consumo, Puig de la Bellacasa, contestó preguntas de los grupos parlamentarios. Respondiendo a una pregunta del diputado Gutiérrez Molina del GPP sobre “previsiones acerca del fomento de la investigación en enfermería” y en el marco de un debate sobre la formación inicial y continuada de los profesionales de enfermería y su grado de cualificación, el subsecretario se refirió a la Declaración de Bolonia y al proceso de reformas europeas en la educación superior en estos términos:

“... y porque, como consecuencia de la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior —con la declaración de Bolonia—, la enfermería alcanzará un nivel de grado que dará lugar al título oficial de licenciado, lo que permitirá a su vez optar al nivel de postgrado —máster o doctorado— y a ser admitidos en el departamento de una institución universitaria.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 83, p. 26)

En la réplica el diputado Gutiérrez Molina realizó las consideraciones siguientes:

“...hay que tener en cuenta igualmente todo lo que el señor subsecretario acaba de decir sobre la incorporación de España a la normativa europea de planes universitarios, que hará posible la cualificación de licenciado, así como la herramienta de trabajo que es la Ley de ordenación de profesiones sanitarias, que en la anterior legislatura sacó adelante el Gobierno del Partido Popular con gran consenso parlamentario.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 83, p. 26)

El 13 de octubre compareció una vez más ante la **Comisión de Educación y Ciencia** el secretario de Estado de Universidades e Investigación, Ordóñez Delgado, en esta ocasión para informar del proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para 2005. Hubo una cita sobre la Declaración de Bolonia y cuatro sobre el EEES, básicamente para referirse a la incorporación de una dotación presupuestaria de 1'6 millones de euros, destinada al apoyo a las universidades para el desarrollo del EEES. La portavoz socialista destacó la existencia de una partida con esta finalidad por primera vez y el portavoz popular preguntó a qué se iba a dedicar tal cantidad. El SEUI en su respuesta afirmó:

“No se puede converger en el Espacio Europeo sin dinero. Yo espero que el año que viene tengamos una dotación mejor.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 104, p. 42)

La mayor parte del debate se centró en las cifras de presupuestos destinadas a I+D+i. A continuación, en la misma sesión, compareció el subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, Gurrea Casamayor, que también destacó la existencia de la partida presupuestaria destinada al EEES.

En el **Pleno** del 19 de octubre, se debatió una moción de Coalición Canaria sobre homologación de retribuciones del profesorado universitario, que se basaba en el cuestionamiento del modelo retributivo que establecía el artículo 69 de la LOU, por la confusión que generaba la existencia de incentivos de diferente orden y dependencia competencial. El debate se centró en el modelo retributivo para el profesorado universitario y las competencias de las administraciones autonómica y central. Únicamente el Grupo Parlamentario de Izquierda Verde-Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya Verds citó el EEES para enmarcar en el mismo las necesarias reformas legislativas del ámbito universitario:

“La universidad, ... presentará aún más cambios en un futuro próximo con el marco del espacio europeo de educación superior. La adecuación a la normativa y a las exigencias europeas implicará reformas funcionales, organizativas y también estructurales en las universidades y las entidades relacionadas con la educación superior y la investigación.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2004- núm. 40, p. 1785)

La **Comisión de Educación y Ciencia** del 20 de octubre estuvo destinada al debate y votación de diversas PNL. Una de ellas fue la relativa al impulso de cambios en el sistema universitario, presentada por el GPS y defendida por el diputado Bedera Bravo. En ésta se instaba al Gobierno a impulsar la modificación de la LOU y a crear en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) un grupo de trabajo que elaborase un modelo de referencia para la financiación universitaria. Así mismo, se propuso que la nueva ley fuera acompañada de una memoria económica y que se mantuviera el objetivo de alcanzar el 1'5% del PIB destinado a gasto público en educación superior. Tanto el portavoz del GPS en su defensa de la PNL como la portavoz de CiU, Pigem i Palmés, en la fijación de posición, se refirieron al EEES y al EEI:

“... el paso del tiempo compromete a nuestro sistema universitario a nuevos retos. En estos momentos el más importante es la construcción de los espacios europeos de educación superior y de investigación. Las actuaciones necesarias para converger en el horizonte de 2010 exigen la realización de un esfuerzo suplementario y los desarrollos normativos que se derivan de dicha convergencia nos obligan a acomodarlos a las reformas que vamos a llevar a cabo. Es posible que en ningún momento anterior hayan confluído tantos elementos en el diseño de lo que deberá ser en un futuro próximo el modelo de universidad de las próximas generaciones. En ningún momento como ahora las distintas culturas universitarias europeas que arrancan en algunos casos, como el nuestro, de la Edad Media han tenido una mayor aproximación.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 118, p.16)

“Desde Convergència i Unió nos hemos mostrado en reiteradas ocasiones partidarios de modificar la LOU, una ley que no ha resuelto convenientemente el problema del acceso a los cuerpos de profesorado universitario funcionario, que no ha regulado tampoco de manera adecuada el proceso de integración en el espacio europeo de educación superior, ni ha tenido en cuenta...” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 118, p.17)

El 11 de noviembre, compareció el secretario general de Política Científica y Tecnológica, Barberá Sánchez, ante la **Comisión de Educación y Ciencia**, que se refirió a las universidades en repetidas ocasiones especialmente al tratar temas como la política de recursos humanos, las becas de investigación, la incorporación de investigadores o la necesaria relación entre universidades, organismos públicos de investigación (OPI) y empresas.

“Otras medidas que veo con gran simpatía y en las que colaboramos con la Dirección General de Universidad, son aquellas que puedan ayudar a eliminar barreras injustificadas en el actual sistema de convalidación del título de doctor obtenido en el extranjero. Asimismo, hemos formado una comisión interministerial para facilitar el proceso de admisión de científicos extranjeros en nuestro país, procurando adelantarnos y profundizar en el proyecto europeo de visado científico.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2004- núm. 136, p. 7)

Hay una sola mención explícita al EEES junto al EEI por parte de la portavoz socialista, Palma i Muñoz, en el marco de una reflexión global sobre el sistema español de ciencia y tecnología y el retraso histórico en relación con otros países.

En la misma fecha, 11 de noviembre, se reunió la **Comisión de Presupuestos** para emitir dictamen sobre el proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para 2005. En el debate de la sección 18 sobre educación y ciencia, los grupos parlamentarios defendieron enmiendas sobre lenguas cooficiales (CiU, PNV), infraestructuras territoriales de I+D+i (PNV, ERC) o becarios de investigación (IV-IU-ICV), por citar las más destacadas. El debate sobre educación se centró especialmente en las partidas destinadas a becas y ayudas al estudio. Tanto el portavoz del GPP, Nasarre Goicoechea, como la portavoz del GPS, Palma i Muñoz, se refirieron al apoyo financiero para las universidades en su incorporación al EEES, en sentidos opuestos:

“Nos sorprende extraordinariamente y nos preocupa, en relación con el programa de enseñanzas universitarias, que se produzca una disminución del 2,4 por ciento en relación con los presupuestos de 2004, lo cual demuestra que ante los desafíos y las necesidades que tiene la universidad para la creación del espacio europeo superior no hay nada en estos presupuestos.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2004- núm. 126, p. 3).

“...por primera vez, después de muchos años de hablar de convergencia europea y de construcción del espacio de educación superior, en el proyecto de Presupuestos Generales del Estado aparece una dotación de 1.600.000 euros, ... que se verá incrementada a consecuencia de una enmienda presentada por el Grupo Parlamentario Socialista en 5 millones de euros. Estos recursos, que serán 6.600.000 euros, permitirán a nuestras universidades afrontar con garantías y

con una cierta diligencia un tema tan importante como éste; un tema en el que —también hay que decirlo— hemos perdido mucho tiempo no sólo por falta de recursos económicos —vamos a demostrar que estos 6.600.000 van a servir y seguramente nos van a quedar cortos— sino por un problema de gestión. Nuestro país, nuestra Administración ha estado ausente de muchísimos de los encuentros que a lo largo de estos últimos años se han realizado para la construcción del espacio europeo de educación superior. Espero que a lo largo del año 2005 podamos recuperar tiempo, podamos mejorar la gestión y ver cómo nuestro sistema universitario se incorpora de una forma eficaz y definitiva al ámbito europeo.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2004- núm. 126, p. 8)

Siguiendo con el mismo trámite de los presupuestos para 2005, el dictamen se sometió a debate y votación en el **Pleno** del 16 de noviembre. En la presentación de la sección 18 por parte de la ministra de Educación y Ciencia, se refirió al EEES dedicando todo el apartado sobre educación superior de su intervención a argumentar la financiación específica para potenciar el desarrollo del EEES que por primera vez contienen los Presupuestos Generales del Estado. Cabe resaltar las 35 líneas del Diario de Sesiones que ocupa el tema, algo inédito en un debate en pleno de estas características:

“En educación superior, la construcción del espacio europeo de educación superior va a tener un gran protagonismo, como SS.SS saben, en el año 2005, tanto en España como en otros países europeos. Sus señorías también conocen las oportunidades y retos que el llamado proceso de Bolonia abre para elevar la calidad, la transparencia y el reconocimiento internacional de nuestros títulos. No debemos desaprovechar la ocasión que se presenta para lograr esos objetivos. Queremos impulsar y apoyar la adaptación de universidades, centros, profesores y alumnos a los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. En el año 2005 habrá una nueva convocatoria que potencie la planificación estratégica de la adaptación al proceso de Bolonia en cada universidad. Con el apoyo de esta Cámara, que el Gobierno agradece, esta primera convocatoria va a disponer de 6,6 millones de euros, 1.100 millones de pesetas. Varias comunidades han anunciado su intención de cofinanciar estos proyectos, colaborando con el impulso de objetivos ampliamente compartidos. Asimismo, la convocatoria de estudios y análisis se va a centrar este año en proyectos relacionados con los espacios europeos de educación superior y de investigación. La Aneca, por su parte, financiará varias actuaciones en este terreno: la continuación de la convocatoria para el estudio de títulos de grado, con 600.000 euros; otra centrada en el diseño de títulos de master, un millón de euros; un plan en tres años para la formación del profesorado, el personal de administración y los estudiantes, 400.000 euros, y un programa para la evaluación de los servicios de relaciones internacionales de las universidades, que jugarán un importante papel en el impulso del espacio europeo.” (DS-CD-PLENO-VIII- Año 2004- núm. 48, p. 2207)

La portavoz socialista, Palma i Muñoz, se refirió al tema en términos parecidos pero, en cualquier caso, el principal tema de debate por parte de los grupos parlamentarios fue, como en otras ocasiones, la discrepancia en las cifras sobre becas o la financiación de la UNED.

El 30 de noviembre de 2004 se produjo la comparecencia de la ministra en la **Comisión de Educación y Ciencia** para informar del comienzo del curso escolar 2004-2005. No se trataron temas universitarios ni de educación superior y se produjo por parte de la ministra una referencia al proceso de Bolonia en relación con los proyectos de redefinición de la formación inicial y continua de los docentes no universitarios, en dos ocasiones, una en la presentación y otra en la respuesta al portavoz Rodríguez Sánchez del GMx-BNG:

“El proceso de Bolonia ofrece una buena oportunidad para redefinir la formación inicial y continua de los docentes...” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2004- núm. 149, p. 4)

“... comparto su convencimiento acerca de la atención que tenemos que prestar a la formación de los docentes. Este es uno de los puntos importantes y más vale que no nos equivoquemos, así que habrá que pensar con cuidado cómo diseñamos, cómo abordamos la formación de docentes. Creo que es afortunado que por razón del proceso de Bolonia estemos en condiciones de hacerlo de manera amplia y que va a ser importante.” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2004- núm. 149, p. 18)

En 2005, hasta la Conferencia de Bergen en mayo, se produjeron algunos debates en los que se intensificó la temática relacionada con el EEES. El 22 de febrero, la **Comisión de Educación y Ciencia** aprobó una PNL del GPS sobre participación institucional de los estudiantes universitarios. La diputada socialista Casaus Rodríguez defendió que en la modificación de la LOU se tuviera en cuenta el papel de los estudiantes y su posición en el sistema universitario. También propuso iniciar un proceso de reflexión sobre la constitución de un órgano de participación institucional de los representantes de los estudiantes universitarios. En la contextualización y argumentación de la iniciativa la portavoz se refirió al proceso de Bolonia y a la convergencia europea en educación superior con la necesaria participación de los estudiantes y la articulación de la representación institucional de los estudiantes españoles.

El 24 de febrero compareció la ministra en la **Comisión de Educación y Ciencia** para informar sobre el programa de ciencia del Gobierno. A lo largo del debate se realizaron diversas apreciaciones sobre la capacidad de transferencia y de innovación de las universidades, la necesidad de apoyarlas en esta función y de realizar las reformas legislativas necesarias.

“Me parece muy acertada la discusión sobre el papel de las universidades, que también ha suscitado la señora Palma, porque no se nos puede olvidar nunca que son el principal agente de ciencia y tecnología y estoy de acuerdo en que todas las señales internacionales nos llevan a pensar que sus resultados en investigación definen su posición. Yo creo que el espacio europeo de educación superior y el espacio europeo de investigación van a actuar para hacer más conscientes a esas tres universidades —que yo creo que ya lo eran y que han sido decididas en su apuesta por Europa— de que su reflejo internacional tiene mucho que ver con su actividad investigadora.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 199, p. 17)

El portavoz de CiU, Grau Buldú, se refirió al EEES y a la necesidad de integrar las políticas de investigación con la formación de postgrado:

“... una política de Estado de planificación de la investigación debería hacerse con- juntamente con las comunidades autónomas y en el seno del Consejo de coordinación universitaria. Esto tendría en este momento una importancia grande, porque actualmente está cambiando el modelo del espacio europeo, y tendrían que integrar de una forma más específica la formación postgraduada y la investigación.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 199, p. 12)

El 15 de marzo, en la **Comisión de Sanidad y Consumo**, se trató un tema que sería motivo de otros debates en el futuro. Se debatieron dos PNL sobre la inclusión de la licenciatura de Psicología como profesión sanitaria. Los grupos proponentes fueron respectivamente ERC y el GPP. En el primer caso, la iniciativa y su argumentación se basaron en subsanar la exclusión de la Psicología como profesión sanitaria en la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (44/2003 LOPS). El GPP aludió al EEES para justificar la revisión de los planes de estudios de Psicología y la incorporación de la Psicología como profesión sanitaria, con cambios en el perfil curricular y en la adscripción al catálogo de títulos universitarios oficiales.

“Estamos ante una oportunidad idónea para que se revisen los planes de estudio de la licenciatura en psicología para adaptarlos al nuevo marco de educación dentro del nuevo espacio europeo de educación. Dicho espacio europeo tiene como objetivo fundamental unificar los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea en virtud del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 232, p. 7)

A su vez, el GPS en la defensa de su enmienda de sustitución a la PNL de ERC, también situó su argumentación en el marco del EEES, concretamente en los recién aprobados *RD 55/2005 y 56/2006, sobre estructura de las enseñanzas universitarias que regulan los estudios oficiales de grado y postgrado*, como base para analizar los contenidos de la futura titulación de grado en Psicología “a los efectos de su inclusión dentro del nuevo catálogo de títulos universitarios, atendiendo al carácter polivalente que tiene el citado título en diferentes ámbitos...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII-Año 2005- núm. 232, p. 10).

Las resistencias a tener en cuenta el nuevo marco académico de las reformas en la estructura de las enseñanzas fueron considerables por parte de la mayoría de grupos que preferían una respuesta exclusivamente desde el ámbito profesional. Finalmente, se aprobó la PNL con la enmienda del GPS. Además, el segundo punto del texto aprobado proponía impulsar el reconocimiento de la experiencia profesional, en este caso para acceder a la especialidad de Psicología Clínica, vía ya abierta a partir del RD 2490/1998. Se trata de un aspecto importante en el proceso de Bolonia que posteriormente se incorporaría como norma general al marco legislativo para el

reconocimiento de la experiencia laboral y profesional con efectos académicos.

En la **Comisión de Educación y Ciencia** del 16 de marzo de 2005 se produjo una comparecencia singular, por no habitual, con algunos problemas en su tramitación. Se trata de la comparecencia del director de la ANECA. Aunque la mayor parte del contenido de la comparecencia estuvo estrechamente relacionado con el desarrollo del EEES y el proceso de Bolonia, especialmente con el cuarto eje sobre garantía de calidad, a lo largo de las intervenciones hubo muchas referencias por parte de los grupos a temas de carácter político-institucional: por una parte, al régimen jurídico-administrativo y de titularidad de la propia Agencia y, por otra, a su relación con las agencias autonómicas, planteado por los grupos catalanes y vascos.

En cualquier caso, la exposición del director de la ANECA, Marcellán Español, fue muy valorada por la mayoría de los grupos parlamentarios. La exposición del director de la ANECA se centró especialmente en la mejora de la calidad del sistema mediante la evaluación, certificación y acreditación del profesorado, programas e instituciones en el ámbito universitario. Destacan las numerosas referencias a la necesidad de disponer de criterios comunes de calidad en el EEES, el registro de agencias, las conferencias de Berlín y Bergen, las redes europeas (ENQA y EQAR) y el control externo de las propias agencias (el consejo asesor en el caso de la ANECA). Los principios en los que se fundamenta el trabajo de la Agencia son: transparencia e independencia, confianza y reconocimiento mutuo y subscripción de códigos de buenas prácticas. En la réplica, el director de la ANECA ahondó en la necesidad de sustentar la actividad de la Agencia en estándares y directrices europeas, en criterios de garantía de calidad externa y puso a disposición de la Comisión el documento elaborado por la ENQA que se presentaría en la próxima reunión de ministros en Bergen. Por otra parte, entre las actuaciones de la ANECA en relación con el proceso de convergencia, se refirió a la confusa relación entre los decretos de grado y postgrado recién aprobados y los “libros blancos” de grado, promovidos por la ANECA en su etapa anterior, insistiendo en aclarar que no prefiguraban titulaciones y que “pretendían fundamentalmente una reflexión de cara a la adecuación a criterios de convergencia europea de los grados existentes y previsiones de posibles grados...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 229, p. 6). Finalmente se refirió al contexto iberoamericano y su relación con la proyección internacional del EEES:

“Por una parte existe una red iberoamericana para la acreditación de la calidad en la educación superior, cuya secretaría técnica es llevada a cabo por Aneca y cuya última asamblea general se celebró la semana pasada en Costa Rica. .. Queremos que Europa se convierta en una referencia básica para América Latina, y en calidad Europa puede ser una excelente referencia. Pero llegar a América Latina con nuestra experiencia significa aportar dos elementos fundamentales: metodologías y fundamentalmente también evaluadores que puedan contribuir a que la garantía del sistema universitario latinoamericano pueda ser equiparada —que es un deseo por parte de los gobiernos latinoamericanos—, a la del europeo y a la de otros países desarrollados. En segundo lugar, hay una apuesta política, que es la creación de un espacio común de educación superior de Unión Europea, América Latina y el Caribe. Este objetivo, un objetivo, si se quiere,

más a medio y a largo plazo, pretende fundamentalmente incorporar las buenas prácticas de la convergencia europea en el ámbito latinoamericano. Aquí hay realmente una respuesta, no solamente técnica, sino también política, que Europa se convierta en una referencia intelectual desde el punto de vista de la calidad en el ámbito latinoamericano. Aneca forma parte del comité de seguimiento de Ueala, formado por dos países latinoamericanos, México y Brasil y dos países europeos, España y Francia.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 229, p. 4)

En el turno de portavoces intervinieron todos los grupos con matices y énfasis distintos sobre los temas expuestos. Los grupos de ERC, PNV y CiU se centraron especialmente en temas relacionados con las agencias autonómicas, los conflictos de competencias y los recursos de inconstitucionalidad. El GPP, a través de su portavoz Gamir Casares, se refirió a cuestiones relacionadas con el sistema de acceso del profesorado, la endogamia y la habilitación. Sugirió el establecimiento de pruebas públicas en los procesos de acreditación y que los miembros del patronato de la ANECA fueran designados por sorteo, en aras de la independencia y transparencia deseables. Por su parte, el portavoz socialista Bedera Bravo centró su intervención en la naturaleza jurídica de la Agencia y las consecuencias de la misma. Defendió su naturaleza pública como garantía de los principios de calidad, transparencia, objetividad y rendición de cuentas y se refirió al contexto europeo e internacional, afirmando que el futuro de la ANECA pasaba por incorporarse al proceso de convergencia de agencias y cumplir y acreditarse de acuerdo con estándares y parámetros europeos.

El 5 de abril la **Comisión de Educación y Ciencia** debatió y aprobó una PNL del GPS relativa a la función docente e investigadora de la UNED en el sistema educativo. En la argumentación del grupo proponente se puso de relieve la singularidad de la UNED y la incorporación anterior de algunos principios del proceso de convergencia europea, especialmente en lo referido a las metodologías docentes, la formación a lo largo de la vida, la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la compatibilidad trabajo-estudio y, muy especialmente, el hecho de situar al estudiante y sus necesidades en el centro del proceso.

El **Pleno** del 11 de mayo de 2005, en el debate de política general sobre el estado de la nación, el presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero, afirmó que la educación era una apuesta estratégica para España y se refirió a diferentes cuestiones educativas, especialmente a la igualdad de oportunidades y becas. Sobre educación universitaria e investigación dijo:

“Nuestra enseñanza universitaria se ha empezado a incorporar al espacio europeo de educación superior con la aprobación de los decretos que regulan los títulos de grado y posgrado. Nada está hoy más globalizado que el conocimiento, y siempre que España ha optado por Europa ha acertado en su elección.

En otro renglón esencial para la mejora de la productividad como es la investigación más desarrollo más innovación, los presupuestos para 2005 se han incrementado en un 25 por ciento y en esa dimensión de crecimiento se van a mantener en el resto de la legislatura. Junto a ello se

han mejorado los mecanismos de gestión y facilitado la cooperación entre universidades, organismo públicos de investigación y empresas, y se ha apostado por fomentar la contratación estable de jóvenes investigadores de trayectoria reconocida y por diseñar, con la reforma del Estatuto de los becarios, una carrera exigente pero atractiva para nuestros investigadores más jóvenes.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2005- núm. 88, p. 4338)

Finalmente, el día anterior al inicio de la Conferencia de Bergen, la **Comisión de Educación y Ciencia** (18 de mayo de 2005) debatió tres PNL relacionadas, en alguna medida, con el EEES.

La primera, del GPP, se refería al fomento de las artes y parte de su contenido tenía que ver con el futuro de las enseñanzas artísticas. En las intervenciones, las principales argumentaciones estuvieron relacionadas con el proyecto de la nueva ley de educación (LOE), con referencias al EEES y a la necesaria coordinación entre enseñanzas superiores y universitarias. El portavoz popular, Bermejo Fernández, en su defensa de la proposición argumentó:

“También es recomendable que el anteproyecto se modifique y se amplíe sustancialmente en este apartado de las enseñanzas artísticas. Creemos que es necesario regular el régimen de los centros superiores incardinándolos en el ámbito universitario y en el espacio europeo de enseñanza superior. Una petición del Consejo Escolar del Estado en su informe 2002-2003 es que hay que regular el régimen del profesorado de los centros superiores. En este sentido, las previsiones de la LOE son imprecisas y sería conveniente disponer de medidas legales que permitieran contratar especialistas extranjeros o establecer la figura del profesor emérito en este tipo de enseñanzas... La equiparación del título superior de enseñanzas artísticas de música, danza y arte dramático al del licenciado o título de grado, prevista en los artículos 54.3 y 55.3 del anteproyecto de la LOE, esperamos que llegue a ser una realidad.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 288, p. 3

En su intervención, el portavoz socialista, Tabuyo Romero, después de detallar cómo estaban reguladas las enseñanzas artísticas en el anteproyecto de la LOE, especificó su relación con el marco de convergencia europea en educación superior:

“Por lo tanto, tenemos definidos ya dos ámbitos de actuación. El primero, marcado por el propio espacio de debate de la LOE, que trata y define estos estudios y sus características esenciales en relación con el resto del sistema educativo. El segundo ámbito viene delimitado por la adaptación al espacio europeo de educación superior al que tenemos que adaptarnos y compartir con el resto de países europeos el modelo, los objetivos y las titulaciones. Asimismo, el artículo 58 recoge que los estudios de música y danza se cursarán en los conservatorios superiores, arte dramático en las escuelas superiores de arte dramático, conservación y restauración de bienes culturales en las escuelas superiores de la especialidad, artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad y los superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño, y contempla los convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado en su apartado 4.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 288, p. 5)

La segunda proposición con referencias al EEES fue del GPS, sobre la transformación de la naturaleza jurídica de la ANECA, que planteaba en términos muy parecidos a los

expuestos durante la comparecencia del director de la ANECA, analizada anteriormente. Se reprodujeron los argumentos anteriores de ajuste de las actuaciones de la ANECA a parámetros internacionales de independencia, calidad y transparencia, a la integración y participación efectiva en las redes europeas de la ENQA y EQAR, al avance en el reconocimiento mutuo y los procesos de evaluación externa, para solicitar la transformación de la ANECA en una entidad de derecho público sujeta al régimen jurídico de las administraciones públicas. El portavoz socialista, Bedera Bravo, mencionó la reunión de Bergen que se iniciaba el día siguiente en la que se aprobarían los requisitos de admisión en el Registro Europeo de Agencias, entre otras cuestiones. En el turno de fijación de posiciones, el portavoz de ERC solicitó explícitamente que la agencia catalana (AQU) pudiera integrarse sin dificultades en el registro europeo y el portavoz del GPP calificó el discurso de “bellas palabras”. En sus argumentos, defendió una vez más las “pruebas públicas” y la designación por sorteo de los miembros de la ANECA y polemizó sobre su estructura manifestando dudas sobre su independencia y transparencia.

Por último, la Comisión debatió y aprobó una PNL, también del GPS, relativa al acceso del alumnado a las universidades de países con los que hubiera acuerdos de reciprocidad. Se trató de un debate sobre la prueba de la selectividad, que pretendía recuperar la nueva ley de educación (LOE) frente a la prueba final de bachillerato que estableció la LOCE. En el debate, los portavoces del GPS y del GPP se refirieron en varias ocasiones al EEES, a las dificultades de acceso de estudiantes españoles a universidades extranjeras y de estudiantes de otros países a las universidades españolas y a la necesidad de homologación y reciprocidad, pero en ningún caso hubo referencia alguna al Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC), estrechamente vinculado al tema de debate y que ha sido comentado en apartados anteriores.

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERLÍN 2003 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 03-05 |
|---|---|--|
| <p>1) Títulos comprensibles y comparables</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenio de Lisboa ▪ 2005: SET automático, gratuito ▪ Transparencia, flexibilidad, reconocimiento académico, empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso. Selectividad. Requisitos estudiantes extranjeros ▪ Pendiente firmar y ratificar LRC ▪ RD 1044/2003, de 1 de agosto sobre Suplemento Europeo Título ▪ Homologación de títulos |
| <p>2) Estructura titulaciones: dos títulos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2005: Implantación general ▪ Marco de cualificaciones; aprendizajes, niveles, competencias ▪ 1er grado, acceso a 2º ciclo ▪ 2º grado, acceso a doctorado ▪ “Ciclo corto” (dos años) vinculado al 1er ciclo de MEC ▪ Doctorado: investigación, movilidad doc y post doc, formación investigadores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso sosegado. Reflexión. Hasta 2010/Acelerar, sin prisa pero sin pausa ▪ Reducción o aumento de títulos. Mapa titulaciones ▪ Directrices para las titulaciones ▪ Nº créditos del grado, duración. Flexibilidad, costes ▪ Correspondencia títulos nuevos y antiguos ▪ RD grado y postgrado. Enero 2005 ▪ Doctorado. Jóvenes investigadores, estatuto del becario ▪ Nuevos títulos; formación docentes (primaria y secundaria), profesiones sanitarias (Psicología, Enfermería) ▪ Enseñanzas artísticas superiores y FP superior |
| <p>3) Créditos ECTS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad y currículum internacional ▪ Base para sistemas nacionales ▪ Transferencias y acumulación ▪ Aplicación consistente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias profesionales ▪ Metodologías docentes. Cambio modelo educativo ▪ RD 1125/2003, de 5 de septiembre sobre sistema europeo de créditos y calificaciones ▪ Reconocimiento experiencia laboral y profesional |

Figura 58. Matriz. Comunicado de Berlín 2003 frente a bienio parlamentario 03-05

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERLÍN 2003 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 03-05 |
|----------------------------------|--|---|
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de UE ▪ Eliminar obstáculos ▪ Portabilidad préstamos y becas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad nacional: programa Séneca ▪ Movilidad europea: Erasmus ▪ Movilidad investigadores: visados ▪ Becas y ayudas: presupuestos, datos. Equidad |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corazón del EEES ▪ Criterios y metodologías compartidos ▪ Responsabilidad IES ▪ 2005: sistemas nacionales (responsabilidades, evaluación programas e instituciones, acreditación y certificación, participación y cooperación internacional); ámbito europeo (ENQUA, EUA, EURASHE y ESIB: criterios y directrices, sistemas de revisión y acreditación de agencias) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANECA: funcionamiento y objetivos. Comparecencia director ▪ Agencias autonómicas. Competencias ▪ Accesos y evaluación profesorado (endogamia) ▪ Titularidad privada o pública de la ANECA ▪ Red Europea de Agencias. Estándares internacionales |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad y ciudadanía europea ▪ Período de estudio fuera del propio país ▪ Empleabilidad europea ▪ Reconocimiento títulos y períodos de estudio (obstáculos nacionales) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciudadanía europea ▪ Programas de movilidad: Erasmus Mundus, Sócrates y Leonardo ▪ Iberoamérica: espacio iberoamericano del conocimiento, evaluación. |

Figura 58. Matriz. Comunicado de Berlín 2003 frente a bienio parlamentario 03-05

INFORME

En el ecuador del bienio 2003-2005, entre las cumbres de Berlín y Bergen, se observa un cambio en la actividad parlamentaria relacionada con el proceso de Bolonia y el EEES.

En primer lugar, en 2004 el número de intervenciones referidas a los temas objeto de estudio experimentó un aumento considerable sumando hasta la cumbre de Bergen en mayo de 2005 hasta dieciocho sesiones de comisión y pleno en las que se mencionaron y debatieron cuestiones relacionadas con el proceso de Bolonia y el EEES. Esto representa un aumento considerable en relación con el 2003 con cinco sesiones registradas, en 2002 tres y en 2001 seis, de las cuales cuatro estuvieron dedicadas a la tramitación de la LOU.

En segundo lugar, se observa que el debate sobre el EEES y el proceso de Bolonia traspasa los límites mantenidos hasta entonces de la Comisión de Educación (Educación, Cultura y Deporte o Educación y Ciencia) pasando a incorporarse a comisiones como Sanidad y Consumo o Presupuestos. Así mismo, en el Pleno, más allá de las preguntas orales en las sesiones de control al Gobierno, se registraron por primera vez menciones a Bolonia y al EEES en el debate de Presupuestos para el año 2005 y en el debate de política general sobre el estado de la nación de 2005 con una mención por parte del presidente del Gobierno.

En relación con los contenidos, en la primera etapa hasta final de legislatura en diciembre de 2003, se incorporaron al debate algunas cuestiones relacionadas con las previsiones para la reforma de las titulaciones, con algunas reflexiones sobre los futuros grados y postgrados, sin precisar su duración, su estructura ni el proceso para la reforma del catálogo, apelando a la necesidad de no apresurarse y apuntando que los plazos hasta 2010 permitían un proceso sosegado. Aparecieron los primeros interrogantes sobre implicaciones profesionales de las reformas previstas y las alteraciones de la estructura vigente. Este debate acerca de los títulos siguió en la segunda parte del bienio con el nuevo Gobierno a partir de abril de 2004, con mensajes contradictorios acerca de los plazos (unos hablaban de acelerar, otros de no apresurarse) y culminó con la aprobación de los RD de grado y postgrado en enero de 2005, con un planteamiento muy abierto pero que dejaría muchos interrogantes.

A partir de junio de 2004, el Gobierno en sus intervenciones introdujo la agenda del proceso de Bolonia de forma sistemática, precisando situación, propuestas y medidas sobre los seis ejes de la Declaración de Bolonia, pero en la mayoría de debates los grupos realizaron una lectura y un tratamiento muy parcial y segmentado. Nadie discutió la agenda del EEES pero tampoco se observa que las interpelaciones e intervenciones de los grupos se centraran en aspectos específicos y concretos en relación con los ejes establecidos. Los debates y polémicas entre grupos y con los altos cargos del Gobierno, por mantener posiciones encontradas, siguieron siendo el

acceso de estudiantes y la prueba de selectividad, el acceso y selección del profesorado y la endogamia, la reducción o aumento de títulos y el efecto de la reforma sobre las competencias profesionales (sanitarios e Ingenierías). Aparecieron en la antesala de la nueva ley de educación, que se aprobaría en 2006, el nuevo modelo de formación de docentes de primaria y secundaria en el marco de la nueva estructura cíclica de las enseñanzas (grados de Magisterio, máster para profesorado de secundaria), la situación de las enseñanzas artísticas en el EEES y la reivindicación de su incorporación a la universidad y la relación con los ciclos formativos de grado superior de la formación profesional. Emergieron los temas que sin duda serían los más polémicos en etapas posteriores: la duración de los grados y su financiación y la reestructuración del mapa de titulaciones.

En esta segunda etapa la clave es la anunciada modificación de la LOU, que no se produciría hasta el 2007, con el argumento principal de proporcionar un marco normativo acorde con el proceso de Bolonia y la construcción del EEES.

En cuanto a la movilidad, aspecto reconocido como uno de los ejes de Bolonia, siguió identificándose de forma muy frecuente con la movilidad nacional y el programa Séneca. Se incorporó un nuevo mensaje en la segunda parte del bienio sobre la necesidad de fomentar la movilidad con equidad y por lo tanto de incrementar las becas y ayudas para la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. Sobre éstos, la incorporación del doctorado como tercer ciclo y su relación con la investigación abrió nuevos campos de debate como la formación de jóvenes investigadores, sus condiciones laborales (estatuto del becario y estatuto del personal investigador en formación) y la relación entre el EEES y el EEI.

Finalmente, el debate con contenido más novedoso se produjo sobre el sistema de garantía de calidad de la educación superior, en torno a la comparecencia del director de la ANECA, precisamente una comparecencia inédita y singular en el Parlamento. También fue el debate que se produjo con mayor fluidez y reconocimiento de aportaciones de interés para los grupos, aunque se mantuvieron algunos temas recurrentes como la titularidad de la Agencia, la relación con las agencias autonómicas y sus competencias, así como el nuevo modelo de evaluación y acreditación del profesorado.

4. Bienio parlamentario 2007-2009, de Bergen a Londres

Catálogo de títulos, Ley Orgánica de Educación y modificación de la Ley de Universidades

El período comprendido entre la cumbre de Bergen de mayo de 2005 y la reunión de Londres, en mayo de 2007, estuvo plagado de gran actividad gubernamental, parlamentaria, legislativa e institucional en materia de política universitaria. El bienio se distingue, en una primera etapa, por los efectos de los reales decretos de grado y postgrado de enero de 2005, que desencadenaron el proceso para la elaboración del nuevo mapa de titulaciones con sus correspondientes polémicas y, en la segunda etapa, entre septiembre de 2006 y marzo de 2007, por la modificación de la LOU.

Así pues, se distinguen claramente dos etapas, marcadas no solo por el cambio de Gabinete y de responsables al frente del Ministerio de Educación y Ciencia en abril de 2006, sino también por los temas de interés y las actuaciones llevadas a cabo en cada una de ellas.

El primer año, entre junio de 2005 y abril de 2006, el objeto de interés principal se centró en las propuestas para la reforma de los títulos universitarios, cuyo desarrollo se inició con los reales decretos de enero de 2005 sobre los títulos de grado y postgrado⁸². El debate en la opinión pública y en el Parlamento se produjo principalmente en torno a la elaboración del nuevo mapa o catálogo de titulaciones, que se planteó sobre la base de la legislación vigente de la LOU de 2001, de acuerdo con el nuevo marco normativo de los reales decretos de enero 2005 sobre los estudios de grado y postgrado y en sintonía con el desarrollo del proceso de Bolonia que establecía la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias. Durante este mismo año el debate sobre la reforma de los títulos universitarios compartió protagonismo en el Parlamento con la tramitación de la Ley Orgánica de Educación. En una segunda etapa, que va de abril 2006 hasta la cumbre de Londres en junio de 2007, la actividad parlamentaria en el ámbito educativo y universitario se centró en la modificación de la LOU, cuyo trámite se inició en septiembre de 2006 y finalizó con la aprobación definitiva en marzo 2007.

En cualquier caso, a partir de 2005, además del mapa de titulaciones, otros temas fueron también objeto de la actividad parlamentaria, aunque estuvieron

⁸² *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*, Boletín Oficial del Estado, núm. 21 de 25 de enero de 2005, páginas 2842 a 2846 (BOE-A-1255) y *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*, Boletín Oficial del Estado, núm. 21 de 25 de enero de 2005, páginas 2846 a 2851 (BOE-A-2005-1256)

mayoritariamente relacionados con el debate sobre los nuevos títulos universitarios que debían desarrollarse de acuerdo con el marco del EEES y el proceso de Bolonia y, más adelante, con la reforma de la Ley Orgánica de Universidades.

Los debates parlamentarios relacionados con el proceso de Bolonia y el EEES se pueden clasificar durante este bienio en cuatro grandes bloques:

- Primero: las iniciativas diversas planteadas directamente para informar sobre el desarrollo del proceso de Bolonia, en las que destaca, como ya se ha apuntado, la polémica sobre las **nuevas titulaciones**, con las comparecencias de los responsables ministeriales (ministras y secretarios de Estado) y, especialmente por su singularidad en la vida parlamentaria, la comparecencia en la Comisión de Educación y Ciencia de los rectores presidentes de las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria, responsables del estudio para la propuesta de adaptación de los títulos universitarios al proceso de Bolonia. Relacionado con este tema pero en un ámbito más sectorial y directamente vinculado a la aplicación de la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (LOPS)⁸³, se produjo el debate sobre la incorporación de la psicología al catálogo de profesiones sanitarias, que sería objeto de dos iniciativas: una PNL en comisión y una proposición de ley en pleno. También forman parte de este bloque las iniciativas parlamentarias cuyo objeto era la homologación académica y profesional de las titulaciones superiores de formación profesional de los técnicos sanitarios.
- Segundo: en la tramitación de la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, entre octubre de 2005 y su aprobación definitiva en abril de 2006, hubo abundantes e importantes referencias al proceso de Bolonia y al EEES, destacando las relacionadas con el acceso a la universidad y la prueba de selectividad, las enseñanzas artísticas superiores y la formación inicial del profesorado. Más allá del debate de la LOE, las demandas para la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad y el máster para la formación del profesorado de secundaria se convirtieron en temas de interés permanente.
- Tercero: la modificación de la Ley Orgánica de Universidades, anunciada desde el inicio de la VIII legislatura en 2004 pero que obtuvo el impulso definitivo con el cambio de gabinete ministerial en abril de 2006. Hasta abril de 2007, la actividad parlamentaria en materia de política universitaria estuvo concentrada en la tramitación

⁸³ Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de ordenación de las profesiones sanitarias.

de la LOMLOU y a su alrededor seguiría el debate de la reforma de las titulaciones, que se extendió más allá del ámbito educativo y universitario.

- Cuarto: otras referencias al EEES y a Bolonia se encuentran en los debates de presupuestos para el año 2006 y 2007 (comparecencias de altos cargos en Comisión de Educación y Ciencia y presentación de la sección 18, correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia en el Pleno), en el trámite de iniciativas legislativas para la reforma de la función pública, la carrera militar o el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales, apareciendo pues debates con referencias al proceso de Bolonia y al EEES en las comisiones de Administraciones Públicas, Defensa y Justicia. También y en relación con el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación en materia de educación vial, hubo menciones en la Comisión No Permanente sobre Seguridad y Prevención de Accidentes de Tráfico acerca de la formación del profesorado de educación primaria y secundaria. También las comisiones de Interior, Industria, Turismo y Comercio, Constitucional y la Comisión No Permanente para las Políticas Integrales de la Discapacidad fueron escenario de debates en los que se mencionaron, con mayor o menor extensión, el proceso de Bolonia y el EEES.

La batalla de los títulos

El 11 de mayo de 2005, pocos días antes de la conferencia de ministros de Bergen, se celebró el ***debate de política general*** en torno al estado de la nación, después de un año de Gobierno del presidente Rodríguez Zapatero, el cual en su intervención inicial en el Pleno del Congreso se refirió al EEES y a algunas de las líneas básicas del proyecto europeo de enseñanzas universitarias e investigación:

“Nuestra enseñanza universitaria se ha empezado a incorporar al espacio europeo de educación superior con la aprobación de los decretos que regulan los títulos de grado y posgrado. Nada está hoy más globalizado que el conocimiento, y siempre que España ha optado por Europa ha acertado en su elección.

En otro renglón esencial para la mejora de la productividad como es la investigación más desarrollo más innovación, los presupuestos para 2005 se han incrementado en un 25 por ciento y en esa dimensión de crecimiento se van a mantener en el resto de la legislatura. Junto a ello se han mejorado los mecanismos de gestión y facilitado la cooperación entre universidades, organismo públicos de investigación y empresas, y se ha apostado por fomentar la contratación estable de jóvenes investigadores de trayectoria reconocida y por diseñar, con la reforma del Estatuto de los becarios, una

carrera exigente pero atractiva para nuestros investigadores más jóvenes.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2005- núm. 88, p. 4338)

Encontramos una única alusión al tema en el turno de intervenciones a lo largo del debate por parte del portavoz de ERC, Puigcercós Boixassa, para poner en valor un matiz muy concreto a la vez que impreciso, en relación con la Filología Catalana:

“Señor Zapatero, esta mañana hacía referencia al espacio educativo europeo. Sea coherente y defienda en él la persistencia de la titulación de filología catalana. En Cataluña no se entendería que no se hiciera, ni en las 50 universidades europeas que imparten la asignatura y la carrera de filología catalana.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2005- núm. 88, p. 4390)

En cualquier caso, el comentario, que podía no entenderse demasiado bien en el contexto de este debate, sirve para ilustrar parte de la polémica en torno a la reforma de los títulos universitarios y a la elaboración de un nuevo catálogo de titulaciones que protagonizaría las sesiones en comisión durante meses. Su origen se encuentra en los reales decretos de grado y postgrado de enero de 2005 que establecieron el marco normativo para la nueva estructura cíclica de las enseñanzas universitarias de acuerdo con los objetivos del proceso de Bolonia. Sobre la base de éstos, el Gobierno solicitó al Consejo de Coordinación Universitaria, a través de las subcomisiones correspondientes, la elaboración de un nuevo mapa de titulaciones.

Inmediatamente después de la cumbre de ministros de Bergen el 19 y 20 de mayo, los debates y las iniciativas parlamentarias relacionadas con el desarrollo del EEES y la participación e integración de España en el proceso de Bolonia se multiplicaron. Como dijo la diputada socialista Cabrera Calvo Sotelo, en una pregunta a la ministra Sansegundo sobre los resultados de la reunión de Bergen en el **Pleno del Congreso** de 1 de junio:

“Señora ministra, de pronto, casi de un día para otro, en la prensa, en los medios de comunicación y en la opinión pública en general, términos como proceso de Bolonia o espacio europeo de educación superior se están convirtiendo en familiares, casi de expresión diaria, pero lamentablemente aparecen casi siempre como algo sobrenatural, como algo de origen un tanto desconocido, incluso provocando alarmas o sonando a amenazantes.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2005- núm. 96, p. 4833)

En la respuesta, la ministra Sansegundo informó de los avances realizados desde la última conferencia en Berlín 2003 hasta la recién celebrada en Bergen:

“España ha podido aportar los recientes progresos como el desarrollo del suplemento al título, que por primera vez nuestros graduados podrán recibir este año 2005, en la aprobación de los reales decretos de grado y posgrado que se produjo en enero, así como en los trámites ya muy avanzados para firmar en breve, por fin, la Convención de Lisboa sobre reconocimiento de títulos. El diseño del mapa de titulaciones al que se refería S.S. está en proceso con la participación de numerosos grupos, como el Consejo de Coordinación Universitaria, se

escuchará a otros expertos, agentes sociales, y el objetivo —no lo olvidemos— es identificar entre todos la mejor oferta formativa que podemos hacer en este país. Debemos ser ambiciosos y aprovechar todos los recursos disponibles, centros y profesores para, en beneficio de nuestros estudiantes, diseñar la mejor oferta formativa que podamos hacer para los próximos años.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2005- núm. 96, p. 4833)

Unos días antes, el 25 de mayo había comparecido ante la **Comisión de Educación y Ciencia** el secretario de Estado de Universidades e Investigación (SEUI), Ordóñez Delgado, para informar sobre “la marcha del proceso de Bolonia” en el ámbito europeo y en particular, en el español, a petición del GPP. El debate se produjo básicamente en torno al diseño del mapa de titulaciones. El SEUI dedicó la mayor parte de su primera intervención a describir el marco, las características, los participantes, las fases y los objetivos del mismo. Los otros temas destacables en relación con el desarrollo del EEES en España fueron la modificación de la legislación sobre universidades (LOU), recordando que en el recién celebrado debate del estado de la nación, el Congreso había aprobado una resolución en la que se instaba al Gobierno a adecuar el SUE a los objetivos del EEES, enviando al Parlamento un proyecto de reforma de la LOU y la explicación detallada de los contenidos de la reciente Conferencia de Bergen (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 303, pp. 5-6).

Respecto a los grupos parlamentarios de la oposición, se distinguen dos perfiles de intervenciones. En las del GPP destacan las valoraciones negativas en tres direcciones:

- preocupación por la marcha del proceso, intranquilidad, incertidumbre, falta de información.
- no se puede aprovechar el proceso de Bolonia para reconvertir la universidad española que tiene “situaciones muy arraigadas”.
- se va demasiado deprisa.

Sobre el desarrollo de los reales decretos de grado y postgrado así como del mapa de titulaciones, el portavoz popular se hizo eco de los problemas planteados por los títulos con reglamentación europea (Veterinaria, Medicina, Arquitectura o Farmacia) en relación con el tope de 240 créditos para el grado que fijaba la normativa, la supresión de titulaciones —popularmente llamada “poda de títulos”—, la eliminación de las especialidades, las dudas sobre las directrices generales en los títulos de máster y la habilitación para actividades profesionales reguladas. Insistió además el portavoz popular en que se estaba desarrollando el proceso sin tener en cuenta y sin suficiente información sobre lo que estaba pasando en Europa y añadió al final de su intervención:

“Y por último, señor secretario de Estado, el criterio de preservar la calidad, preservar las tradiciones de títulos consolidados que forman parte de nuestra realidad universitaria, me parece esencial.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 303, p. 9).

Las intervenciones de los grupos nacionalistas (ERC, PNV, CiU, BNG) coincidieron en insistir sobre el carácter recentralizador del proceso de elaboración del catálogo, en recriminar la supuesta supresión de estudios de Filología de las lenguas cooficiales (catalán, vasco y gallego), el número de créditos en el grado (180/240) y su relación con el postgrado (3+2/4+1), la función de la ANECA y las agencias autonómicas, así como las competencias de las administraciones autonómicas en materia de política universitaria.

El debate se desarrolló en medio de cierto clima de confusión respecto a los tiempos, los procedimientos y los objetivos del proceso de Bolonia. Más allá de las discrepancias entre los grupos, lo que se desprendió del mismo fue que el marco legislativo y normativo (LOU y RD grado y postgrado 2005) eran insuficientes para resolver la situación. No se sabía muy bien si había que acelerar o ralentizar los procesos. En cualquier caso, lo único que queda claro es que, mayoritariamente, los grupos, excepto el Partido Popular, se inclinaban por proceder a la reforma legislativa lo antes posible y recabar más información, debate y transparencia en el proceso de elaboración del mapa de titulaciones. Así lo expresó el portavoz del PNV, Esteban Bravo:

“...va a ser un proceso que cuenta con la voluntad política del Gobierno de dejar una amplia autonomía universitaria y de que sea abierto. De todas maneras, nos gustaría que, si fuera posible, se acabara con esos globos sonda ... sí que creo que debemos, y entiéndame, acelerar el proceso... A Bolonia hay que tender sin más, porque es donde se ubica el futuro de la universidad española sin lugar a dudas, pero si es así no esperemos a agotar los plazos,... Me imagino que el proceso será lo menos traumático posible, pero ciertamente sí que va a requerir una serie de ajustes en las universidades... que se defina, y que se defina cuanto antes. ... haber iniciado una modificación de la LOU anteriormente o en paralelo a todos los pasos que se han ido dando en Bolonia quizás hubiera ayudado a la desregularización de muchos temas, si es que precisamente el Gobierno opta por eso, opta por abrir más la mano.... Si hubiéramos procedido a una modificación más acorde con la mayoría de las tendencias europeas en todo este proceso de Bolonia y las titulaciones en otros países, quizás ... no nos habríamos metido por esos caminos.

Sigo insistiendo en que urge esa modificación y que urge también, aparte de nuestra propia organización universitaria interna, de cara a este proceso de Bolonia.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 303, p. 25)

El debate sobre Bolonia había saltado a la opinión pública pero solo en relación al nuevo mapa o catálogo de titulaciones, con especial atención a la supervivencia y validez de los títulos existentes, así como a la estructura, duración e implicaciones profesionales de la nueva oferta formativa.

En medio de este intenso y controvertido debate emergieron algunas iniciativas parlamentarias en relación con titulaciones concretas, como es el caso de la Psicología y su consideración como profesión sanitaria. La **Comisión de Sanidad y Consumo** aprobó una PNL instando al Gobierno a estudiar y resolver el tema en el

marco de la elaboración del nuevo catálogo de titulaciones y del desarrollo del EEES. Siguiendo esta línea, la **Comisión de Educación y Ciencia** del 8 de junio de 2005 aprobó una PNL del Grupo Parlamentario Mixto-BNG y el **Pleno** del 29 de noviembre rechazó una proposición de ley del GP de IV-IU-ICV de modificación de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias.

El 8 de junio, en una sesión dedicada al debate de proposiciones no de ley, además de la ya mencionada en relación con la titulación de Psicología, la **Comisión de Educación y Ciencia** trató una iniciativa presentada por el GPP “relativa a la adaptación en el ámbito español del proceso de Bolonia”. Su portavoz, el diputado Gámir Casares, realizó algunas afirmaciones generales destacables en la primera parte de su intervención:

“Bolonia implica un proceso para 2010. En esta dirección se han dado ya pasos importantes y no conflictivos, como fueron los decretos de 2003, en los que se establecía el sistema europeo de créditos y el suplemento europeo al título; quedaba el paso de adaptar las titulaciones a la cumbre de Berlín, tarea que se ha emprendido dentro del marco de la LOU. Sin embargo, la forma en que se ha iniciado esta fase se puede definir con las expresiones: confusión, inquietud en la universidad, contradicciones, escritos múltiples críticos de universidades y facultades, intranquilidad, etcétera. Con estas medidas se puede poner en riesgo la calidad, principio fundamental que debe primar en todo caso en la universidad y se puede poner en riesgo la autonomía universitaria, como queda claro en el dictamen del Consejo de Estado. Asimismo, existen otros dos peligros básicos: primero, con la excusa de Bolonia el Gobierno puede hacer lo que Bolonia no exige y, segundo, aunque parezca una contradicción respecto a lo que se acaba de decir el Gobierno no sabe claramente qué quiere o al menos no lo explicita; parece que quiere defender el hecho de depender de la reacción social.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005-núm. 306, p. 14)

A continuación, se refirió al informe del Consejo de Estado sobre los decretos de grado y postgrado para pasar a exponer de forma extensa algunas valoraciones sobre las políticas de I+D+i del Gobierno. Al final de su intervención, se refirió a los puntos de la PNL que proponían abrir un proceso de reflexión y debate sobre el mapa de titulaciones. Finalmente, detalló los argumentos sobre el último punto de la PNL, relacionado con las propuestas de nuevas titulaciones y las consecuentes denuncias y alarmas aparecidas en la opinión pública o manifestadas previamente por otros grupos parlamentarios:

“Paso al punto 4 de nuestra PNL. Empecemos por la historia del arte. Se ha hablado mucho sobre este grado en la última época y la importancia del arte en nuestra historia, pero me voy a referir a un argumento diferente. Según el decreto del Gobierno no podrán existir especialidades en los estudios de grado; así pues, la historia del arte no podría ser ni siquiera una especialidad en la carrera de historia. Nada dice Bolonia sobre la poda de títulos, lo cual no quiere decir que se deban ofrecer todas las titulaciones en todas las universidades del país. El tema de las filologías fue ya criticado por portavoces de otros partidos. No parece lógico una única titulación independiente de lengua castellana y que las demás se incorporen a lenguas modernas. Esquerra Republicana, Convergència i Unió, el Grupo Parlamentario Vasco y el señor Rodríguez ya

criticaron ese punto, y también desde la universidad ha sido criticado este punto con dureza, desde otros enfoques.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 306, p. 16)

La portavoz de CiU respondió de forma contundente y directa al grupo proponente:

“... el proceso de Bolonia comienza en el año 1998; que desde el año 1998 se están haciendo un sinfín de debates, de seminarios, etcétera; que la reforma del sistema para adecuarlo al proceso de Bolonia la comienza el Partido Popular cuando tenía la responsabilidad del Gobierno y que la sigue en este momento el Partido Socialista, pero que tampoco ha quebrado la línea que se había iniciado por el Partido Popular. Durante todo este tiempo, es decir del año 1998 hasta el año 2005, se ha dado audiencia a los colegios profesionales, a las asociaciones, a los diversos sectores, todos con sus expectativas y con sus legítimas pretensiones, y francamente plantear ahora que se tenga que abrir un proceso de reflexión y debate, cuando llevamos tantos años reflexionando y debatiendo, es justo lo contrario de lo que pensamos en mi grupo parlamentario que se tiene que hacer, que es cerrar el debate, cuanto antes mejor, porque se ha debatido prácticamente todo lo que se tenía que debatir y, a partir de ahora, esto se va a convertir, o por lo menos nos tememos que pueda convertirse, en una guerra de presiones de sectores, de colegios, de asociaciones, que legítimamente querrán que atendamos a sus pretensiones.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 306, p. 16-17)

Por su parte, la portavoz socialista Casaus Rodríguez destacó algunas cuestiones de fondo de la convergencia europea en educación superior más allá de la polémica sobre las titulaciones:

“... es ante todo una oportunidad para la mejora de la calidad global de nuestro sistema y debe propiciar los cambios necesarios y positivos en nuestras titulaciones y planes de estudio, pero sobre todo en las formas y métodos de enseñanza. Es el momento de un cambio de modelo. El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado una comisión para estudiar los métodos de enseñanza. Es la hora de la calidad para nuestras universidades... [...]... Somos conscientes de que estamos ante una transformación que exige una participación activa de toda la comunidad universitaria y de los agentes sociales, un cambio que acerque la universidad a la sociedad, que estreche la relación entre la formación y el empleo y que multiplique las oportunidades de aprendizaje, la formación continua a lo largo de la vida.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 306, pp. 17-18)

El 28 de junio de 2005 comparecieron ante la **Comisión de Educación y Ciencia** los cuatro rectores presidentes de las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria encargadas de elaborar las propuestas de adaptación de los títulos universitarios al proceso de Bolonia, para informar de los trabajos llevados a cabo para la adaptación de dichos títulos, a solicitud del GPP. En sus primeras intervenciones, los rectores expusieron el procedimiento de trabajo, algunas circunstancias propias de cada ámbito de conocimiento y la situación de las propuestas.

A lo largo de sus intervenciones se observan algunos temas recurrentes en todas las subcomisiones, que básicamente fueron la supresión o no de titulaciones, la relación entre grados y postgrados –aunque el encargo se limitaba a propuestas sobre el

grado—, másteres con directrices propias en caso de existencia de atribuciones profesionales (especialmente en enseñanzas técnicas) o el número de créditos del grado 180/240.

La rectora de la UNED, Macià Antón, presidenta de la Subcomisión de Ciencias Sociales, explicó que los puntos de partida habían sido la relación de títulos del catálogo vigente, los libros blancos de la ANECA⁸⁴ y un informe comparado de títulos de grado con otros países de la UE, entre otros documentos proporcionados por el MEC. Así mismo, destacó algunos puntos de referencia para los nuevos títulos intrínsecamente relacionados con la finalidad del EEES, como la relevancia social y la facilidad de inserción laboral, la comparabilidad, las garantías para la movilidad académica y laboral, u otros como la detección de titulaciones con fronteras difusas o la evitación de conflictos con los ciclos superiores de formación profesional.

“Tras este catálogo de títulos de grado, la segunda fase —como ustedes conocen— es que una comisión estudie las propuestas que provienen de todas las subcomisiones para hacer un mapa más o menos coherente, aunando un poco el cómo se han realizado todos ellos, puesto que las subcomisiones no todas han trabajado con los mismos criterios, de forma que en la segunda fase se puedan establecer las directrices.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 338, p. 3)

El rector de la Universidad Autónoma de Madrid, Gabilondo Pujol, presidente de la Subcomisión de Humanidades, insistió en la voluntad de señalar los caminos para llegar a determinados estudios, más que elaborar un “catálogo clausurado o un mero listado”, de acuerdo con criterios de flexibilidad, versatilidad y transversalidad, con el máximo respeto a la autonomía universitaria, de tal forma que desde una determinada troncalidad cada universidad pudiera marcar sus señas de identidad. Reconoció la polémica y la dificultad de posicionarse en la propuesta de grados, el debate y las discrepancias en el seno de la propia Subcomisión (Filologías, Historia del Arte, Humanidades,...):

“... con algunos títulos ha habido posiciones particulares. En lo que hay una posición prácticamente unánime es en los siguientes aspectos: procesos abiertos flexibles y organizar los estudios por parte de la Universidad sobre una base común de diversas posibilidades. La carga lectiva en todos los títulos —esto también es polémico— el grupo ha señalado que sea de 240 créditos ECTS. El grupo comprende que lo razonable en el proceso en el que estamos sería 180, pero en la situación o coyuntura social, educativa y política de nuestro país —y esto también tiene que ver con el bachiller—, para garantizar la formación que se pide, que ha de ser integral, de conocimientos básicos, y también para el ejercicio de la actividad profesional, la

⁸⁴ Los llamados *libros blancos* de ANECA son una serie de trabajos documentados realizados por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de diversos títulos de grado adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentó ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. En total se elaboraron 56 libros blancos correspondientes a títulos de grado, entre 2003 y 2005.

consideración del grupo es que se requerirían estos 240 créditos.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 338, p. 5)

El rector de la Universidad de Jaén, Parras Guijosa, presidente de la Subcomisión de Ciencias Experimentales y de la Salud, expuso que el punto de partida en su caso fue buscar la transversalidad y la comparabilidad en el marco de la convergencia europea. Una parte de los títulos de este ámbito, ciencias de la vida, se basan en directiva europea⁸⁵ y los criterios para el resto fueron los que contenía el decreto de grado, que generó cierta controversia:

“En un artículo se dice que el título de grado debe ser generalista, transversal, de fácil comprensión y que tienda a la incorporación rápida de los egresados al mundo laboral, y por otro lado puede coincidir con títulos altamente profesionalizantes, con lo cual tenemos una dificultad: títulos generales que puedan conducir al mercado laboral, por ejemplo matemáticas y el CAP para enseñanza, o un título más especialista como puede ser bioquímica, que crea una disfunción por lo que se da en biología de bioquímica, o se puede impartir como un máster, podría ser un máster en bioquímica pongo por caso, o un título de los altamente profesionalizantes como nutrición y dietética, que puede coincidir con formación profesional superior no universitaria.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 338, p. 7)

El rector de la Universidad de Vigo, Docampo Amoedo, presidente de la Subcomisión de Enseñanzas Técnicas, puso de relieve de entrada la singularidad de las titulaciones de Ingeniería y Arquitectura por su relación con las escuelas universitarias y escuelas técnicas superiores, los colegios profesionales, academias y asociaciones de ingenieros así como los empleadores de cierto nivel,

“... porque entendíamos que era muy importante en el debate sobre ingenierías y arquitecturas contar con la voz de las profesiones. A nadie se le oculta que el debate sobre los títulos de ingeniería es algo más que un debate académico, puesto que los títulos de ingeniería en España tienen asociadas unas atribuciones profesionales que influyen tremendamente en el debate académico.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 338, p.8)

En este sentido, expuso de forma sintética la abundante información que la Subcomisión había manejado en relación con el estado de las Ingenierías, por una parte en el ámbito profesional, a nivel internacional, distinguiendo la tradición anglosajona y la europea occidental. En la primera, acredita la profesión y en la segunda, la academia. Por otra parte, en el ámbito académico, se había intentado analizar cómo evolucionaba el proceso de convergencia europea en otros países, viendo que los países nórdicos y Suiza habían optado por un esquema de 3+2, necesariamente completo y que el Reino Unido daba acceso al mundo profesional con el título de 180 créditos (Gales e Inglaterra) o 240 (Escocia e Irlanda). En Francia,

⁸⁵ DIRECTIVA 2005/36/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (Texto pertinente a efectos del EEES), Diario Oficial de la Unión Europea, L 255/22, ES, 30.9.2005.
http://www.educacion.gob.es/.../03_Directiva_reconocimiento_cualificacio...

Alemania e Italia, aparentemente bajo el modelo de grado y postgrado, seguían vigentes los antiguos títulos. En España, parecía, según la Subcomisión, que el esquema conduciría a los 240 créditos en el grado. También, insistió el rector en que habría que ver qué pasaría con las atribuciones profesionales y las profesiones reguladas y, por lo tanto, si los másteres deberían tener directrices propias y mantener de alguna forma las especialidades. En esta exposición se apuntaron los temas que serían sin duda los más polémicos y complicados a lo largo de todo el proceso y que, en muchos casos, se cerrarían en falso:

“... si se van a poner en marcha másteres con directrices generales propias, tal como la subcomisión sugiere, se haga al mismo tiempo el trabajo de directrices generales propias de estos másteres y directrices generales propias de los títulos de grado, que no se deje para más adelante porque si no perdería coherencia la propuesta que hemos hecho. [...] que se pudieran hacer menciones dentro de los títulos a aquello que en tiempo se conocía como las especialidades ...[...] que al menos en los planes de estudio puedan abrirse orientaciones o intensificaciones, de manera que un estudiante pueda ser ingeniero en A pero con una mención específica en B, y esto podría ayudar a recoger la gran variedad de oferta que hay en estos momentos en el mundo de la ingeniería.” (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2005- núm. 338, p. 8)

Como se puede observar a partir del análisis de estas intervenciones, el tema de la duración de los grados, o mejor dicho, del número de créditos, ya en 2005 apuntaba a la opción de 240 créditos, con las correspondientes discrepancias. Dos años después, en 2007 después de la modificación de la LOU y con la modificación de los reales decretos de grado y postgrado se optaría por establecer grados de 240 créditos de forma homogénea y general. El tema de las directrices propias seguiría generando confusión y, contrariamente a lo que proponía el rector Docampo, las de grado y máster no se harían al mismo tiempo.

El debate sobre la reforma de las titulaciones se ralentizó en el Parlamento durante los meses de tramitación de la LOE en el segundo período de sesiones de 2005, entre septiembre y diciembre, para reanudarse al inicio del primer período de sesiones del 2006. Antes del cambio de Gobierno en abril de 2006, la **Comisión de Educación y Ciencia** celebró tres sesiones en las que el EEES siguió teniendo una presencia notable a través del debate de las nuevas titulaciones.

El 28 de febrero de 2006 se produjo la comparecencia en **Comisión de Educación y Ciencia** de la ministra Sansegundo, a petición del GPP, el Grupo Parlamentario Catalán de CiU y el Grupo Mixto-BNG, para informar del proceso de convergencia europea, el proceso de Bolonia y el EEES, así como las previsiones respecto a la modificación de la LOU. Obviamente, las referencias al EEES y al proceso de Bolonia fueron numerosas y por parte de todos los grupos. Se reprodujeron los tópicos de los meses anteriores sobre la elaboración del mapa de titulaciones: poda de títulos, especialidades y menciones, implicaciones profesionales, Ingenierías, acceso al postgrado, créditos del grado 180/240 y costes. Sin embargo, del debate emergió un tema de fondo, latente, sobre el pronunciamiento a favor o en contra del proceso de

reformas. A lo largo de las intervenciones de los grupos y de la ministra, hallamos comentarios en relación con la confianza en el proceso de Bolonia, la posición más o menos crítica de cómo se estaba llevando a cabo en España, las resistencias al cambio o las actitudes inmovilistas.

Señor NASARRE GOICOECHEA: “Este clima de desconcierto que yo detecto, de confusión y de creciente preocupación, no me gustaría que fuera calificado, como podría deducirse de su intervención, como resistencias al cambio...[...] En cuanto al proceso de Bolonia, quiero que quede claro que mi grupo lo apoya sin ningún tipo de reservas. En las dos legislaturas anteriores, los gobiernos del Partido Popular participaron de manera muy activa en la elaboración del proceso de Bolonia, firmaron las declaraciones de Bolonia y Berlín, consideramos que sus objetivos son muy buenos, que son necesarios para la vertebración de Europa, para su futuro, y que es bueno que España se implique al máximo en él. Usted ha recordado —y yo también quiero hacerlo— que algunos de los elementos definidos en este proceso de convergencia universitaria están ya logrados, están en marcha: el suplemento europeo al diploma o al título, la adopción del sistema de crédito europeo por decretos que elaboró el Gobierno del Partido Popular en la legislatura anterior; de esta manera tenemos un sistema comparable de calificaciones. Sin embargo, hay una fase importante, delicada del proceso, como es la adaptación de nuestro modelo de títulos universitarios al esquema de Bolonia con tres ciclos: grado, posgrado y doctor.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 9)

Señor RODRÍGUEZ SÁNCHEZ: “Señora ministra, compartimos su idea de que es inevitable el desarrollo de una normativa que nos adecue al espacio europeo de Educación Superior. Por lo tanto, nuestra intervención no está guiada en absoluto por resistencia a novedades o a cambios. Comprendemos que estas novedades y cambios son inevitables...” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 12)

Señora GARCÍA SUÁREZ: “Para nosotros el proceso de Bolonia es una oportunidad que, ya adelante, consideramos importante y nuestro país no solo no se puede quedar fuera, sino que deberíamos coger un tren con velocidad rápida para adecuarnos al mismo lo antes posible. Ahora bien, queremos ir en ese tren, pero queremos que en ese tren pueda subir todo el mundo.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 12)

Señor CANET COMA: “La señora ministra ha hablado, creo que acertadamente, de encrucijada e indirectamente ha apelado a la no resistencia a los cambios. Mi grupo, por muchas razones, no está por la resistencia a los cambios, lo que no quiere decir que coincidamos en cómo se están realizando los cambios de lo que genéricamente denominamos el proceso de Bolonia, con el que estamos absolutamente de acuerdo.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 14)

Señor MALDONADO i GILI: “Lo que sí nos preocupó es que se publicaran informaciones en algún medio de comunicación que, por un lado, creaban preocupación y, por otro, creaban expectativas y no se sabía dónde se podía llegar. Quedaba claro que las carreras se reducirían en contenido. Esta reducción hace que sea importante conocer cómo se prevé el mapa global de titulaciones, ya que esta es una forma de quitar presión a los colectivos. Sin embargo, señora ministra, estamos preocupados. Es verdad que usted ha venido a informarnos, pero no sabemos si lo ha hecho en un momento en el que la confusión ya se ha generado.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 15)

Señora PALMA MUÑOZ: “Existen incertidumbres, reticencias, aunque no creo que sean al cambio. La universidad, por definición, es una institución innovadora que construye conocimiento cada día y, por tanto, incorpora el cambio en su propio funcionamiento, pero en cualquier caso es lógico que ante los cambios exista debate, exista discusión, disconformidad y discrepancia. Afortunadamente esto existe ahora porque hay cambios y si antes no se había producido es porque seguramente tampoco se habían producido los cambios.” (DS- CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 17)

Sobre la reforma de las titulaciones, la ministra en su respuesta a los grupos puntualizó algunas cuestiones sobre el proceso, los contenidos y los objetivos:

“El señor Nasarre ha mencionado el catálogo de títulos. Sobre esto tenemos una confusión de términos —seguramente desde el ministerio hemos podido contribuir a ello en alguna ocasión— y conviene que le dediquemos unos minutos. Lo que se planteó en el debate durante meses y en lo que trabajaron las subcomisiones lo hemos llamado el mapa de titulaciones. Vamos a pensar cuál es la oferta formativa que haríamos en este momento. Lo que se entiende por catálogo oficial de titulaciones es lo que tiene un reflejo en documentos legales publicados en nuestros boletines que corresponden a las directrices propias de los títulos que se van sacando y a los planes de estudio que se homologan de las universidades. En estos primeros momentos lo que estamos haciendo es una especie de mapa... Es bueno que pensemos a la vez en títulos concretos y en un cierto mapa, que no es un documento que vaya al Boletín Oficial del Estado sino que es algo que resulta útil para todo el sistema.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 18)

“El acceso al posgrado se estableció en los reales decretos tras muchas deliberaciones, consultas y reflexiones, de tal manera que no impide que en un título de posgrado se pueda acceder con 180 créditos, y hay varias razones para ello. ¿Por qué? Recordemos que en los países europeos tenemos títulos de grado de 180 y de 240 créditos. Si recordamos que uno de los objetivos de este proceso es la comparación y la movilidad en nuestros estudios, es lógico que tengamos presente la duración de los estudios en otros países...[...]... contamos con las garantías y la seriedad para utilizar ese sistema que tiene una estructura modular, que da transparencia y claridad y no impone barreras.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 19)

“...el excesivo deseo de encajar las nuevas directrices que se van proponiendo con lo que teníamos nos causa ciertas dificultades de comprensión... no obsesionarnos por reproducir el mapa anterior porque estamos haciendo otra cosa, estamos haciendo titulaciones de grado, de posgrado y de doctorado y el nuevo sistema tiene que tener coherencia en sí mismo. Luego en cada título tenemos que reconocer qué equivalencias...” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 19)

“Otra de sus preguntas hacía referencia al posgrado, al máster y al doctorado. Con las enseñanzas de posgrado tenemos la posibilidad —que, por lo que vemos, algunos de los nuevos programas van a utilizar— de constituir posgrados que tengan estructuras formativas que conduzcan a un título de máster y a un programa de doctorado. Es decir, las enseñanzas de posgrado pueden incorporar unos bloques de créditos de formación que conduzcan a diferentes alternativas de títulos. Esto es habitual en muchos países.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 21)

En las dúplicas, el debate se polarizó entre la ministra y el portavoz del GPP en torno al mapa y el catálogo de titulaciones:

Señor NASARRE GOICOECHEA:

“... el problema de que la nueva configuración de títulos disminuya la calidad de ciertos estudios y formación de carreras universitarias... El mapa ciertamente no es el catálogo al cien por cien, pero ustedes están configurando sus propuestas de las directrices de las distintas titulaciones sin ni siquiera saber cuál es el mapa de cada uno de los sectores de conocimiento. ... El acceso a los estudios oficiales de posgrado. Usted me ha aclarado —así lo he entendido— que efectivamente se puede ser doctor sin ser licenciado (**La señora ministra de Educación y Ciencia, Sansegundo Gómez de Cadiñanos: Son licenciados.**) y que la interpretación que ustedes hacen del artículo 3 de su decreto de enero lo permite.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 23)

“Hay titulaciones en que son insuficientes 180 créditos en el periodo formativo para que el grado tenga un nivel comparable al de la licenciatura. Dice que la licenciatura ya no nos sirve de nada porque estamos en presencia de un nuevo mapa, pero el futuro siempre se compara con el pasado para mejor o para peor.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 24)

MINISTRA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA:

“... es difícil creer que le guste algo de Bolonia, porque cuando no son los créditos, son las enseñanzas, las titulaciones o los posgrados, y es que Bolonia significa todas esas cosas y por eso estamos en todos los países. En definitiva, usted ha dicho que ahora tiene todavía más incertidumbre, y me da la sensación de que solamente no tendría incertidumbre si todavía estuviéramos esperando los reales decreto de grado y posgrado. Entonces, usted nos diría que no estábamos cumpliendo, pero indudablemente no tendríamos dudas. Por tanto, si seguimos con el catálogo anterior no hay ninguna duda; no hacemos nada ni buscamos qué puede hacer nuestro país para ofrecer grado, posgrado y doctorado dentro del esquema de Bolonia y seguimos debatiendo acerca de cómo convertir unos créditos teóricos en alguna realidad imposible... el mapa de titulaciones no es, como se ha sugerido en algunas de las intervenciones, nada que haya que esperar ver en el Boletín Oficial del Estado un día de estos, porque no debe ser. (**El señor Nasarre Goicoechea: Traiga aquí el mapa.**)... le pido que contribuyamos a no generar incertidumbres con juegos de palabras. (**El señor Nasarre Goicoechea: Quiero el mapa.**) ...” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 26)

“Respecto a las menciones,... El Consejo de Coordinación Universitaria ha apoyado que tengamos títulos de grado sin especialidades que, como decíamos antes, nos den todas las ventajas de que tenemos aproximadamente 120 créditos en general (las que se han presentado ahora, por poner ejemplos que ya están encima de la mesa) de formación común en todos los centros, lo cual le da la máxima movilidad a los estudiantes, el reconocimiento, la identificación internacional de nuestras titulaciones, etcétera; que no haya especialidades que compliquen esto, pero exista la posibilidad de que cada universidad haga constar esta denominación. Se han dado menciones en los créditos que cada universidad tiene que completar en el plan de estudios. Es muy útil y las universidades lo quieren utilizar para reflejar sus fortalezas en diferentes cuestiones. Eso es lo que se va a recoger en las menciones.” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, p. 27)

“... las ingenierías técnicas son una de las áreas que creo que más se acercan a Europa al pasar a

tener titulaciones de grado y titulaciones de posgrado y de doctorado, es decir, era uno de los problemas crónicos de nuestro sistema. De hecho al desaparecer la distinción de diplomado con las posibilidades que ofrece la redacción de los decretos las nuevas titulaciones de grado se acercan mucho más a nuestra oferta de enseñanzas técnicas, en este caso ingeniero técnico e ingeniero superior, que nos creaba problemas en múltiples ámbitos. Es una de las titulaciones en las que yo creo que el cambio es muy positivo. Vamos a tener personas con la formación adecuada, comparable a la de otros países y con todas las posibilidades de desarrollo profesional superior...[...]... Los técnicos sanitarios de grado superior son una parte de las titulaciones superiores que vamos a incorporar totalmente a Bolonia. Esto afecta en general a todas las formaciones de grado superior de FP, también a las enseñanzas artísticas superiores, ... Es decir, todas las titulaciones que tenemos de nivel superior pueden tener todas las ventajas de Bolonia, y las deben tener: estructura en créditos, suplemento al diploma, mayor impulso a su presencia en los programas de movilidad europeos, etcétera, es decir, todas las facilidades. ... El análisis de la comparación europea muestra que son enseñanzas superiores no universitarias en prácticamente todos los países europeos y que necesitan una formación en prácticas importante en el sistema sanitario. El objetivo es desarrollar los títulos, como decía, con todas las ventajas del espacio europeo de Educación Superior...” (DS- CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 488, pp. 27-28)

Este último tema comentado por la ministra motivó, pocas semanas después, una PNL presentada por el GPMx-BNG sobre la homologación de los técnicos superiores sanitarios en el espacio de educación europeo, que se debatió en la **Comisión de Educación y Ciencia** del 29 de marzo de 2006. La propuesta instaba al Gobierno a transformar los estudios técnicos sanitarios superiores en universitarios, homologando sus contenidos académicos y sus medios de aprendizaje con el resto de la UE. De hecho se planteaba un problema de movilidad profesional y de homologación de requisitos para el ejercicio profesional de determinadas especialidades como radiología, radioterapia y medicina nuclear, en determinados países. Algunos grupos propusieron la integración de esta formación en el ámbito universitario como grados y otros propusieron potenciarla como estudios superiores de formación profesional o estudios profesionales de grado superior, garantizando la armonización académica y la libre circulación en el marco de la UE. Sorprende que a lo largo del debate, a pesar de las numerosas alusiones al proceso de Bolonia y al desarrollo del EEES, así como al reconocimiento de que no había un único modelo en el ámbito europeo con el cual homologarse, no se mencionara en ningún caso el marco general de cualificaciones del EEES y la propuesta de elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones que figuraban en el Comunicado de Bergen 2005.

En la misma sesión, el GPS defendió una PNL sobre el impulso de un plan de formación del personal de administración y servicios en las universidades para su adecuación al EEES, que daría lugar a una transacción aprobada por unanimidad. En su intervención el portavoz del grupo proponente, Bedera Bravo, recordó diferentes documentos y contenidos del proceso de construcción del EEES referidos a la formación permanente, a la movilidad también del personal de administración y servicios y a la necesidad de disponer de renovados instrumentos de gestión para

afrontar el cambio de misión que se le pedía a la universidad del siglo XXI.

En la **Comisión de Educación y Ciencia** del día 5 de abril, compareció el SEUI Ordóñez Delgado a petición del GPP para informar sobre la política de I+D. A lo largo de la misma se refirió en varias ocasiones al EEES y a su relación con el EEI:

“En la reunión de Bergen de 2005 se estableció de manera muy clara que evidentemente deberíamos plantearnos siempre investigación y docencia de una manera unida, de tal manera que el espacio europeo de Educación Superior tenía su continuación lógica y racional en el espacio europeo de Investigación y viceversa. A veces se proponen modelos reduccionistas que pretenden establecer que la universidad es únicamente docencia o únicamente investigación. Yo creo que nosotros lo tenemos claro, es una investigación, es creación de conocimiento, es transmisión de conocimiento en el ambiente próximo que, al fin y al cabo, es lo que es la docencia universitaria y es transferencia de conocimiento, cultura, tecnología, ciencia, a la sociedad.” DS-CD-COMISIÓN- AÑO 2006- núm. 551, p. 17)

“... debemos intentar además que este espacio europeo de Educación Superior y el de Investigación estén unidos; también debemos intentar desarrollar o saber cómo desarrollar las mejores sinergias, los mejores tandems entre docencia e investigación, entre investigación e innovación, de modo que resulten de forma muy proactiva mejorados los vínculos entre estas tres cuestiones, la enseñanza superior, la investigación y la empresa...” (DS-CD-COMISIÓN- AÑO 2006- núm. 551, p. 18)

Previamente, en la misma sesión, el subsecretario de Educación y Ciencia, Gurrea Casamayor, respondió a diversas preguntas de los grupos parlamentarios y en algunas se encuentran referencias al EEES, concretamente hay menciones en relación con las condiciones sociolaborales del profesorado no universitario, presentada por el GPS, y el mantenimiento de la diplomatura de Gestión y Administración Pública en el Campus Universitario de Melilla, del GPP.

LOE: Ley Orgánica de Educación (octubre 2005-abril 2006)

El impulso de un nuevo texto legislativo para la educación no universitaria era un compromiso electoral que el Gobierno socialista cumplió un año después del inicio de la VIII legislatura, después de diez meses de intenso debate con la participación de las administraciones educativas, colectivos de profesores, padres y alumnos, sindicatos y patronales de la enseñanza, que generó más de trescientos documentos que recogían la opinión de los diferentes sectores⁸⁶. Las comparecencias parlamentarias previas a la tramitación de la LOE fueron también extensas e intensas. Contuvieron abundantes

⁸⁶ MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, Madrid: MEC-Secretaría General de Educación, recogía aquellos aspectos de la legislación educativa objeto de reformas y las propuestas de actuación. Sirvió para promover la participación en el debate de los docentes, los alumnos y sus familias, los agentes sociales y los ciudadanos interesados antes de la tramitación de la LOE en el Parlamento.

referencias a la educación universitaria y a su relación con otros niveles educativos, especialmente en temas relacionados con la nueva estructura de las enseñanzas universitarias.

Pocos días antes de iniciar formalmente la tramitación parlamentaria de la LOE en el Congreso de los Diputados con las comparencias, la **Comisión de Educación y Ciencia** del 21 de septiembre de 2005 debatió y aprobó dos iniciativas parlamentarias relacionadas con la futura ley de educación y con aspectos que estaban en la base de la convergencia europea en educación, como la dimensión europea de la educación en general, la formación a lo largo de la vida o la homologación de títulos.

La PNL relativa a la necesidad de homologar con la Unión Europea determinadas profesiones sanitarias presentada por el GPP planteaba las dificultades de los profesionales españoles del ámbito sanitario con titulaciones superiores de formación profesional para trabajar en otros países de la UE. En la presentación, el grupo proponente insistió especialmente en las cuestiones del ámbito profesional sin mencionar apenas cuestiones académicas:

“... para alcanzar la equiparación es necesario ampliar en primer lugar los periodos formativos existentes en las mismas, y adaptarlos también a los requerimientos europeos.. [...]... titulaciones de técnico superior de anatomía patológica y citología, técnico superior en imagen para el diagnóstico, técnico superior en laboratorio y diagnóstico clínico y técnico superior en radioterapia, entre otras.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, p. 15).

Las referencias explícitas al Espacio Europeo de Educación Superior se produjeron en la intervención de la portavoz socialista Casaus Rodríguez para defender la enmienda del GPS, que, transada con el grupo proponente, se aprobó:

“El Grupo Parlamentario Socialista considera la homologación de los títulos de la formación profesional dentro de un marco de ordenación del sistema integral de la formación profesional, tanto de las cualificaciones como de las acreditaciones, y debe dar además una respuesta adecuada a todas aquellas demandas que en materia de recursos humanos se plantean hoy dentro del mercado laboral. estamos ahora inmersos en un proceso de reforma de titulaciones en el marco del espacio europeo de educación superior. Así pues, en virtud de la supresión entre los Estados miembros pertenecientes a la Unión Europea de posibles obstáculos a la libre circulación, se adoptó el pasado 6 de junio de 2005 un acuerdo que da lugar a la nueva directiva sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales, cuyo objetivo es establecer las normas por las cuales se garantiza a las personas que han adquirido sus cualificaciones en un Estado miembro, poder acceder y ejercer la profesión en cualquier Estado miembro con los mismos derechos y deberes... [...]... hemos presentado la siguiente enmienda a esta proposición no de ley, cuya redacción hemos cambiado de acuerdo con la portavoz del Grupo Popular, y quedaría de la siguiente manera: El Congreso de los Diputados insta al Gobierno a impulsar, previa consulta a las comunidades autónomas, el diseño de los aspectos básicos y los títulos de los estudios de especialidades de la familia de sanidad de la actual formación profesional, tanto en el ámbito de las cualificaciones profesionales como en el de la nueva regulación de los títulos universitarios, para elaborar un currículo de estas enseñanzas homologable en los países

Europeos.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, pp. 16-17).

Es oportuno recordar que unos meses más tarde, en marzo de 2006, el GMx-BNG presentaría una proposición similar, que hemos analizado en el apartado anterior, con una petición concreta desde el punto de vista académico: la integración en la universidad de estos títulos superiores de formación profesional. Ésta se aprobó, aquélla fue rechazada.

Por su parte, en la misma sesión, el GPS presentó una PNL para el establecimiento de medidas que potenciaran la dimensión europea en la educación. En su defensa, el diputado Tomás García se refirió a la necesidad de tener en cuenta los retos de la construcción de la UE en la nueva ley de educación (LOE):

“... el sistema educativo que se derive de la nueva ley deberá propiciar actuaciones en convergencia con el resto de los países miembros para la consecución de los objetivos europeos 2010 y la declaración de Bolonia. Actuaciones que favorezcan y amplíen, eso sí, la movilidad internacional de los docentes, el intercambio de profesores, puesto a puesto, y los periodos de formación del profesorado en otros países; actuaciones que profundicen igualmente en un sistema compartido de educación y la armonización de las políticas educativas de los países de la Unión en la formación inicial y continua del profesorado. Actuaciones que mejoren, a través del aprendizaje de las lenguas y de los programas europeos de movilidad estudiantil, la comprensión y la solidaridad entre los pueblos, el sentido de identidad europeo y el conocimiento de otras culturas. El objetivo es que la potenciación de la dimensión europea en esta nueva fase promueva la generación de más y mejores proyectos escolares, la elaboración de más y mejores recursos didácticos y la implicación del profesorado y los equipos directivos en el proyecto.

Por todo ello, el Grupo Parlamentario Socialista insta al Gobierno a considerar la dimensión europea en los nuevos desarrollos curriculares de la LOE, respetando la distribución competencial entre las administraciones educativas, y a procurar la coordinación con las comunidades autónomas para dar coherencia a los objetivos de la incorporación de la dimensión europea con los aspectos relacionados con la formación del profesorado y la dinamización de los centros educativos.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, pp. 5-6).

También en esta sesión, aunque sin ninguna mención al EEES ni a Bolonia, se produjo el debate y aprobación de la PNL sobre el despliegue del procedimiento de acceso a la universidad para los mayores de 45 años, presentada por el Grupo Parlamentario Catalán (CiU). En ella, el grupo proponente solicitaba el desarrollo del RD 1742/2004, de 19 de diciembre, sobre el acceso a la universidad de los mayores de 45 años. Durante el debate se trataron aspectos relacionados con la formación permanente y continua a lo largo de la vida y concretamente se relacionó la necesidad de potenciarla con la previsión de nueva legislación en educación no universitaria (LOE) y universitaria (LOMLOU). La portavoz de CiU, Pigem i Palmés, aceptó ya en su primera intervención ajustar los tiempos de la propuesta a las modificaciones legislativas previstas:

“... estamos en plena tramitación de una ley educativa, pero se nos ha anunciado ya que va a haber una reforma de la LOU. Por lo tanto, en el tiempo en el que estamos, yo comprendo

perfectamente la enmienda que se me hace desde el Grupo Socialista en el sentido de decir que comparte conmigo, puesto que respeta la literalidad del texto que propongo, pero que esto se va a desplegar y se va a normatizar en el transcurso del procedimiento de reforma de la LOU.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, pp. 11-12).

Por su parte, el portavoz socialista Bedera Bravo argumentó sobre la importancia de la formación a lo largo de la vida, el aprendizaje centrado en la adquisición de competencias y el reconocimiento y acreditación de la experiencia laboral y profesional en el marco de la UE:

“La formación a lo largo de la vida forma ya parte de la cultura educativa de unos países europeos que están saliendo de la sociedad de la información para entrar en la sociedad del aprendizaje. En este escenario, nuestro grupo opina que la universidad debe jugar un papel de primer orden, no haciendo dejación de su responsabilidad frente a la sociedad, sino encabezando el movimiento. Otros países ya lo han hecho así, ...[...], lo importante es, como señalaba Delors en su conocido informe a la Unesco sobre la educación para el siglo XXI, que cada Estado asegure la formación superior para sus ciudadanos, y luego sean estos los que elijan el momento: antes, durante o después de su vida profesional.

... la necesidad de valorar la experiencia profesional incorpora un elemento de extrema novedad en nuestro sistema universitario, pues por primera vez la valoración no se realiza únicamente sobre un vector puramente académico, sino sobre un componente referido a capacidades y a competencias acumuladas por una persona a lo largo de su vida. Tiene que ver, por tanto, con unos haberes adquiridos, y no necesariamente cuantificados en forma de titulación. En nuestro país lo que se conoce como validación de competencias profesionales se va abriendo hueco en el campo de la formación profesional, es conocido, pero estamos muy lejos todavía de su aceptación en el terreno universitario. De nuevo el referente europeo puede ser significativo. En Gran Bretaña, universidades como la City University de Londres o la Glasgow Caledonian, llevan tiempo ya desarrollando programas de validación de competencias profesionales en contacto con socios industriales de primera fila, con empresas, por ejemplo, como la de producción musical EMI. En Francia, donde la Convención, como conocen SS.SS., abolió la universidad en 1793 por considerarla obra del Antiguo Régimen, se permitieron centros superiores de prestigio que impartían enseñanzas no conducentes a la obtención de un título profesional, se puede recordar el Collège de France o le Jardin du Roi, pero a la vez se facilitó el contacto entre el mundo académico y el mundo profesional, de modo que en la actualidad un decreto de 1993 permite a las universidades francesas certificar los aprendizajes adquiridos previamente en vía laboral y conferirles los mismos derechos académicos que el haber superado con éxito una titulación oficial. La Universidad de Lille-I lidera en el país vecino la validación de competencias profesionales, con más de un millar de trabajadores adultos que cada año completan o reciben la titulación oficial correspondiente a su nivel de experiencias validadas. No existen en nuestro país experiencias similares, salvo, desde el punto de vista teórico, el proyecto de eurovalidación de competencias profesionales financiado por la Dirección General XXII a finales de los años 90, en el que la Universidad de Valladolid participaba junto a otros socios europeos. Sin embargo, estamos persuadidos, a pesar de ello, de que el acceso al mundo universitario a los mayores de 45 años de acuerdo con su experiencia laboral va a abrir un camino que el Grupo Socialista estará dispuesto a andar en un futuro.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, p. 13).

El portavoz del GPP, González Rodríguez, fijó posición anunciando su abstención y centrando su intervención en la defensa de una normativa anterior, considerada excesivamente restrictiva, y en la crítica al Gobierno por no haber desarrollado tal normativa:

“...la disposición segunda del Real Decreto 1742/2003 establece que los mayores de 45 años que deseen cursar estudios universitarios de carácter oficial podrán acceder a la universidad, y esto voy a leerlo otra vez aunque ya se ha dicho, porque lo consideramos muy importante, de acuerdo con el procedimiento específico de admisión que establezca el Gobierno, valorando especialmente la experiencia laboral o profesional del candidato o candidata, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, y obligando a las comunidades autónomas —repite, obligando a las comunidades autónomas— a enviar anualmente al Consejo de Coordinación Universitaria la relación de las enseñanzas de carácter oficial y el número de las plazas previstas para cada una de ellas. [...] nos encontramos con un claro incumplimiento por parte del actual Gobierno de lo establecido en el Real Decreto 1742/2003, impidiendo que un colectivo de personas pueda acceder a la universidad después de años de trabajo profesional, al no elaborar algo tan básico como es el procedimiento específico de admisión para todas las personas mayores de 45 años que cumplan los requisitos que se estipulen y aprueben las pruebas que con todo rigor se diseñen.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 350, p. 14).

Entre el 5 y el 25 de octubre de 2005 se celebraron cinco sesiones de la **Comisión de Educación y Ciencia** destinadas a las comparecencias con motivo de la tramitación del **proyecto de Ley Orgánica de Educación**. A lo largo de las mismas, se realizaron tanto por parte de los comparecientes como de los grupos algunas referencias al EEES y al proceso de Bolonia, en relación con tres cuestiones que ya habían sido apuntadas anteriormente:

- formación inicial del profesorado
- acceso a la universidad, selectividad, bachillerato, relación entre bachillerato y educación superior
- enseñanzas artísticas superiores

Sobre la formación del profesorado los comparecientes defendieron, en general, aunque con algunos matices, la necesidad de reformar los estudios para el profesorado de educación infantil y primaria así como la formación del profesorado de secundaria, en el marco de la reforma de las enseñanzas universitarias de acuerdo con el EEES. Así pues, el acuerdo sobre el grado de cuatro años para las titulaciones de maestro de educación infantil y primaria fue mayoritario y daría respuesta a la histórica reivindicación del nivel de licenciatura para los estudios de Magisterio. La formación de postgrado para la adquisición de competencias didácticas y psicopedagógicas, en el caso de los profesores de secundaria, obedecía a objetivos de mejora en la formación del profesorado y de ajuste a la nueva estructura y demandas de la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria, que ya estableció en su momento la LOGSE pero que el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), formación exigida hasta entonces a los profesores de secundaria, no había

conseguido cumplir. Las intervenciones en relación con este tema, con menciones o argumentos relacionados con el proceso de Bolonia y el EEES, fueron diversas aunque poco controvertidas:

- Sr. Nicolás Fernández Guisado, vicepresidente de ANPE-Sindicato Independiente:

“...la formación inicial del profesorado con titulación universitaria superior o equivalente para todos los cuerpos, de acuerdo con el espacio europeo de educación superior definido en la Declaración de Bolonia...” (DS-CD- Congreso- VIII- Año 2005- núm. 379- p. 22)

- Pregunta de la diputada Palma i Muñoz y respuesta de Eduardo Lacasta, responsable de titulación de Magisterio de la Universidad Pública de Navarra:

“... ¿De qué manera el proceso de Bolonia puede ser una oportunidad para dar respuesta a estas necesidades de mejora y de cambio en esta formación inicial, tanto para los profesores de primaria como para los de secundaria? Quiero recordar que el título de especialización didáctica que se preveía en la LOCE, el llamado TED, para la formación de profesores de secundaria, es decir, de licenciados en una materia determinada que puedan o quieran dedicarse a la educación, ha sido sustituido por una formación didáctica que deberá desarrollarse posteriormente en cualquier caso en el marco de la reforma de las titulaciones universitarias.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 396, pp.13-14)

“No, los planes de estudio en magisterio tienen que volver en cierta manera a las matemáticas y a la lengua y a asegurar un buen nivel de conocimientos.

En la dirección de Bolonia y de la creación del espacio de educación superior, parece que se van a suprimir, en buena hora —ya sé que el representante del Partido Popular no está de acuerdo conmigo—, las especialidades de Magisterio, nada menos que seis o siete especialidades y en bastantes de ellas con cuatro créditos y medio, 45 horas de clase de matemáticas como mínimo, pero como máximo pongan 60-70 horas, y ya pueden ser maestros. El título de maestro de cualquier especialidad sirve para ir a las oposiciones de cualquier especialidad. Eso es una catástrofe intelectual y eso hay que corregirlo pero ya. Dos especialidades...” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 396, p. 15)

- Anxo Louzao Rodríguez, secretario de la Confederación Intersindical Gallega do Ensino:

“A pesar de que nuestra formación continua tiene que ser un derecho inherente al sistema educativo, que debe abarcar desde la formación inicial hasta la jubilación, el proyecto de ley continúa sin asumir la gratuidad y su realización dentro del horario lectivo. Es más, ni siquiera se garantiza que la formación inicial del profesorado sea equivalente a la del licenciado en el futuro modelo de espacio europeo de educación superior, reivindicación refrendada por diferentes instituciones y organizaciones sindicales. Los cambios propuestos respecto a la LOCE sobre la valorización del profesorado son imperceptibles, por no decir inexistentes.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 396, p. 3)

- José Luis Fernández Santillana, secretario general de la Confederación Unión Sindical Obrera (USO), Federación de Enseñanza:

“... la titulación o formación inicial del profesorado para nosotros, en el marco del espacio europeo de enseñanza superior, debería ser un posgrado para todos los docentes, es decir, el grado correspondiente, y un posgrado, master, que establecería la correspondiente especialidad.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 396, p. 17)

- Raúl Almarcha, vicepresidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE):

“Así, Magisterio debería pasar a convertirse en una formación de grado, tal como lo denomina el espacio europeo de la formación superior, y tener acceso a la formación permanente, tanto para el profesorado de los centros públicos como de los privados concertados.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 p. 12)

“Magisterio actualmente es una carrera de tres años y debería convertirse en una licenciatura o en una formación de grado, como lo llama el espacio europeo de la formación superior.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 pp. 14-15)

- El portavoz del GPS, Benzal Román, en la comparecencia de Andreas Schleicher, responsable del informe PISA en la OCDE:

“Efectivamente, el profesorado es un elemento clave, fundamental para aumentar la calidad del sistema educativo. Estamos, como muchos otros países europeos, rediseñando la formación inicial del profesorado dentro de las nuevas titulaciones que nos indicará el espacio europeo de educación superior, pero además de eso, la formación permanente es importantísima.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 p. 5)

- Josefina Cambra Giné, presidenta del Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias:

“... sobre algunos aspectos de la formación inicial del profesorado. La actual iniciación del profesorado de secundaria es altamente problemática, presenta serios problemas de modelo y supone una manera de acceder a la profesión que resulta deformadora y anula la formación recibida. La adaptación al espacio europeo de educación superior, constituye una nueva oportunidad para resolver definitivamente la cuestión. La creación de una titulación de posgrado específica prevista en la LOE pondrá fin a la vigencia de un modelo que data de los inicios de la década de los setenta. El llamado proceso de Boloña ofrece la oportunidad de cerrar bien y definitivamente una cuestión que afecta a fondo uno de los aspectos definitorios de un sistema educativo de calidad. Como representantes de los colegios profesionales de los docentes tenemos algo que decir sobre ese tema y manifestamos ya, ahora, nuestra voluntad de hacernos presentes activamente en su día en el debate que sobre las directrices reguladoras del nuevo posgrado abra el ministerio.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 398 pp. 49-50)

- Previamente, el portavoz del GPP Nasarre Goicoechea le había planteado a la compareciente el tema en los siguientes términos:

“Se ha referido a un tema importante que es la formación inicial de los profesores. Estoy de

acuerdo con que, aprovechando el nuevo modelo de Bolonia, el posgrado, el máster, sirva para una preparación, pero también dependerá del modelo de máster. ¿Usted cree que tiene que ser un modelo con una única y exclusiva formación pedagógica, o debe ser didáctica de las enseñanzas de cada una de las materias por especialistas de esas materias? Es importante para la cualificación del personal.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 398 p. 51)

El acceso a la universidad, las pruebas a realizar, su carácter selectivo, orientador, de acreditación o de madurez al finalizar el bachillerato y la planificación y coordinación del proceso de transición de la secundaria postobligatoria a la educación superior fueron también motivo de debate y polémica. Los argumentos divergentes fueron, en general, los tradicionales, que habían sido ya expuestos en procesos de reformas legislativas o iniciativas parlamentarias anteriores. El tipo de prueba para acceder a la universidad y la duración del bachillerato fueron los dos temas destacados. En cualquier caso, en clave de convergencia europea, que fue mencionada en muchas ocasiones, sorprende no encontrar ninguna mención al Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC)⁸⁷.

- Raúl Almarcha, vicepresidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE):

“En cuanto al acceso a la formación superior, nuestra realidad universitaria dista hoy mucho de los años en los que la universidad se encontraba masificada. Hoy en día no es una elección mayoritaria y no necesita de un control. Creemos que la selectividad es una prueba arcaica, injusta y que no equilibra el acceso a la universidad. La superación de esta prueba no es una garantía de que un estudiante pueda realizar sus estudios superiores con éxito.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 p. 10)

- José Manuel Navarro Cordón, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid:

“... considero y quiero decírselo a ustedes que dos años de bachillerato me parecen muy pocos. Seguramente ustedes saben mucho mejor que yo que el bachillerato español es uno de los bachilleratos más deficitarios y deficientes de la Unión Europea. No se trata de buscar etiologías y culpabilidad. Se trata de constatar un hecho. Esto tiene una repercusión fundamental en la enseñanza superior. Hoy uno de los problemas fundamentales con que nos encontramos en la educación en nuestro país es justamente cómo engarzar la reforma del bachillerato con la reforma de la universidad. El espacio europeo está sobre nosotros y el ministerio tendrá que resolver, supongo que es de su incumbencia, si la titulación de grado tiene 3 ó 4 años. Si la titulación de grado tuviese 3 años y nuestro bachillerato siguiese con dos años, me permito decir a SS.SS. que, al menos a mi juicio, el empobrecimiento y la pauperación de la enseñanza sería muy grande. ” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 p. 38)

⁸⁷ Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea, 1997, elaborado y aprobado bajo los auspicios del Consejo de Europa y la UNESCO para mejorar las prácticas de reconocimiento de estudios, certificados, diplomas y títulos obtenidos en la región europea y mejorar la movilidad.

- César Luena López, presidente de la Federación de Asociaciones de Estudiantes (FAEST):

“No tengo un especial temor a que la prueba de selectividad se endurezca. Sí es cierto que la posibilidad de que hubiese plazas en todas las carreras universitarias dejaría sin sentido una prueba de acceso que como prueba de madurez, tampoco tiene ya sentido. Una vez que se aprueba segundo de bachillerato se puede acceder a la universidad. Ahora bien, mientras no haya plazas para todos, desde una perspectiva progresista de igualdad de oportunidades, definiendo la selectividad como una prueba que homologa a los estudiantes que vienen de las tres redes: la pública, la privada y la privada concertada.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 397 p. 18)

- Josefina Cambra Giné, presidenta del Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias:

“Es oportuno recordar que un bachillerato de dos cursos obligará a las universidades a pensar en el marco del espacio europeo de educación superior en un primer semestre de las enseñanzas de grado de fuerte carácter propedéutico y generalista. A nuestro criterio, debiera ser el bachillerato el que resolviera esta formación propedéutica y ofreciera una buena orientación universitaria. Algunos de los graves problemas existentes en la transición de la secundaria postobligatoria al subsistema de la educación superior y universitaria se deben y se pueden resolver antes, si se quiere que las nuevas enseñanzas de grado del espacio europeo de educación superior empiecen con buen pie. No podemos poner en marcha la reforma universitaria y la de secundaria sin una planificación común y bien coordinada. Hace ya demasiados años que la transición de un nivel al otro está desatendida y abandonada.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 398 p. 48)

- Presidenta de la Confederación de Estudiantes (CES), Romero Barrenechea:

“No entendemos el porqué de la supresión de la prueba general de bachillerato que establecía la LOCE, cuando hemos visto en estos días en la televisión centros que ofrecen el título de bachillerato simplemente a cambio de dinero y diciendo abiertamente que no es necesaria la obtención de ningún conocimiento. Además, esta prueba es necesaria para que los alumnos españoles que quieren seguir cursando los estudios superiores en el extranjero no necesiten realizar otra prueba, igual que los alumnos que vienen de otros países de la Unión Europea pueden acceder a nuestra universidad sin necesidad de tener que hacer la prueba de selectividad.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 398 p. 68)

La ubicación de las enseñanzas artísticas en el sistema fue otro de los temas de interés, vinculado al proceso de reforma universitaria de acuerdo con la convergencia europea. Éste sería una de los temas más debatidos en la tramitación de la LOE, que incorporaría algunas enmiendas para definir en el texto aprobado la equiparación de las enseñanzas artísticas superiores al nivel de grado y la posibilidad de que los centros superiores de enseñanzas artísticas organizaran formación de postgrado y doctorado en colaboración con universidades. En cualquier caso, el tiempo ha demostrado que la polémica sobre enseñanzas artísticas superiores no universitarias y universitarias no se ha resuelto de forma satisfactoria y razonable, pues persisten

desde determinados sectores las demandas de integración en la universidad.

- Pau Monterde, de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas:

“Creo que el momento actual, con la experiencia de la aplicación ya de quince años de la Logse, la elaboración ahora de este proyecto de ley y la perspectiva del espacio europeo de educación superior, parece óptimo para abordar una nueva regulación de las enseñanzas artísticas que pudiera solucionar o mejorar estos problemas.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 399 p. 15).

“A pesar de la inclusión de las enseñanzas artísticas superiores en la enseñanza superior, el proyecto no reconoce claramente que dichos estudios constarán de dos ciclos, como establece la Declaración de Bolonia para el espacio europeo de educación superior, y contempla sus títulos como títulos equivalentes a todos los efectos al título universitario de grado o al título universitario de postgrado. La Declaración de Bolonia establece estos títulos, los títulos de grado y de posgrado, para los estudios superiores, pero no únicamente para los universitarios, sino para todos los estudios superiores. Por ello no hay razón, tratándose de estudios que se definen en la propia ley como superiores, para que las enseñanzas artísticas de grado superior no se organicen en dos ciclos que conduzcan directamente a la obtención de títulos de grado, no equivalentes sino títulos de grado, y de posgrado. Para ello los centros superiores deben disponer de una autonomía (académica, de gestión, financiera) como la que la Constitución reconoce a las universidades. Es muy difícil gestionar la especificidad de estas enseñanzas y su integración en el espacio europeo de educación superior sin esta triple autonomías. Esta consideración ha llevado a algunos centros a pedir la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. Sin embargo, pienso que la especificidad y las singularidades de las enseñanzas artísticas, las ratios bajas profesor-alumno, los grupos reducidos, la enseñanza personalizada, los espacios específicos que a menudo son excluyentes, la adquisición de saberes pero también en paralelo la adquisición de habilidades, la flexibilidad necesaria de los estudios, las titulaciones del profesorado, el régimen de incompatibilidades, la diversidad de niveles que tiene, estas singularidades creo que aconsejan una organización específica de las enseñanzas artísticas fuera de la universidad pero con el mismo grado de autonomía, con... [] debería abrir el camino a una futura ley de enseñanzas artísticas que permitiera afrontar en profundidad el reto de la calidad y la integración en el espacio europeo de educación superior.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 399 p. 16)

“Se me preguntaba sobre si algunas de estas enseñanzas podrían estar en la universidad y yo manifestaba mi opinión de que es mejor que estén fuera, pero estar fuera no significa dejarlas al nivel de la secundaria, sino situarlas en el nivel de la enseñanza superior que el proyecto de ley recoge. Hay un tramo que es clarísimo que puede y debe estar en la universidad, que es el doctorado, es decir, la investigación. No veo problemas en que esté en la universidad, si bien es cierto que debería hacerse en colaboración con los centros superiores de enseñanzas artísticas, porque puede haber un cierto tipo de investigación que quede muy lejano de los saberes de la universidad y en cambio quede mucho más cercano a los centros de enseñanzas artísticas. En cambio, los estudios de primero y segundo ciclo, situados en el espacio europeo de educación superior, deberían hacerse en los centros de enseñanzas artísticas de una forma clara. El proyecto de ley no deja claro si el segundo ciclo se va a hacer en los centros o se va a hacer en la universidad o quién va a determinar los currículos, las especialidades. Este es uno de los

problemas del proyecto de ley que debería quedar claro. Si estas enseñanzas son superiores deben poder desarrollarse en dos ciclos, quien debe desarrollar el segundo ciclo son los propios centros, porque es un ciclo de especialización, es un ciclo que tiene que responder a las exigencias profesionales y quien más cerca está de la vía profesional van a ser los propios centros de enseñanzas artísticas. Por ello debería quedar mucho más claro que son los propios centros los que deben realizar este segundo ciclo.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 399 p. 19).

Después del trámite de comparecencias, el 3 de noviembre, el **Pleno del Congreso** celebró el debate de totalidad del proyecto de ley. La ministra Sansegundo, en la presentación del mismo, se refirió al EEES en relación con la formación del profesorado y las enseñanzas artísticas:

“El sistema educativo que aspiramos a construir requiere los docentes mejor formados que hayamos tenido nunca. El proyecto prevé la adecuación de la formación inicial del profesorado al sistema de grados y posgrados del espacio europeo de educación superior. Se trata, sin duda, de una buena ocasión para plantear sobre bases nuevas la formación de nuestros profesores, armonizando su preparación científica con su capacidad pedagógica.” (DS-CD- PLENO- VIII- Año 2005- núm. 126, p. 6296).

“En la educación superior es imprescindible aprovechar todas las oportunidades que reporta el espacio europeo para ofrecer créditos ECTS, suplemento europeo al título; en definitiva, movilidad en todo el continente para nuestros estudiantes y titulados en enseñanzas artísticas. La ley crea el consejo superior de las enseñanzas artísticas y hace un planteamiento nuevo de las enseñanzas artísticas superiores, cuyo contenido y estructura se separan del marco escolar en el que todavía están ahora y se acercan a la ordenación de la educación superior española dentro del marco europeo.” (DS-CD- PLENO- VIII- Año 2005- núm. 126, p. 6297).

Posteriormente, en la **Comisión de Educación y Ciencia**, el debate de las enmiendas y consecuente dictamen de la ley trató sobre algunas de estas cuestiones de forma más concreta. En la sesión celebrada el martes 22 de noviembre, el debate se centró especialmente en las enseñanzas artísticas superiores, con enmiendas de una buena parte de los grupos para definir la situación de las mismas en el texto equiparándolas con las enseñanzas universitarias. Se reflejó en este debate una polémica histórica, compleja y de difícil solución, que persiste y que no tiene en el contexto europeo unas claves homogéneas pero, en cualquier caso, el primer escollo a superar en España es la relación entre educación superior y universitaria. Como se puede observar en las intervenciones parlamentarias, existen posiciones que, más allá de la equiparación, identifican ambos conceptos, superior y universitario, proponiendo la integración total en el ámbito universitario.

El GPP, a través de sus enmiendas, defendió la integración total de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. Así lo expresaba su portavoz en este tema, el diputado Calpe Saera:

“... las enmiendas que hemos presentado... suponen una auténtica alternativa al texto del proyecto de ley y a la regulación vigente... la incardinación de los estudios superiores de las enseñanzas artísticas en los estudios universitarios. Muchas de nuestras enmiendas se refieren a ello y, en concreto, ... la número 811, que hace que estas enseñanzas las pasemos a considerar dentro del ámbito universitario. En esta enmienda hay varios aspectos que nos muestran esto: la estructuración de estas enseñanzas en tres ciclos; que se prevean los títulos de grado, de máster y de doctor; se dice expresamente que estas enseñanzas van a tener un rango universitario; se habla de la incorporación de los centros que actualmente las imparten a las universidades; se habla de la posibilidad de que centros de enseñanza artísticas constituyan, en el seno de una comunidad autónoma, una universidad de las artes; se habla del fomento de programas de investigación en estas enseñanzas; en definitiva, se habla de un carácter universitario de estas enseñanzas.

Hay otras enmiendas en el mismo sentido, ... se abandona el término conservatorio dentro de la nomenclatura universitaria para las enseñanzas de música y danza y se habla de escuelas superiores. Dentro de este ámbito de considerar universitarias estas enseñanzas, nuestras enmiendas prevén la presencia no eventual, como en el proyecto de ley, sino obligatoria del consejo de coordinación universitaria en el momento de prever el contenido de estas enseñanzas y, como hemos dicho, el establecimiento de todos los títulos que se prevén en el ámbito universitario. Esta es una demanda que ahora nos parece urgente, sobre todo cuando se ha establecido un espacio europeo de enseñanza superior. Cuando queremos relacionar estas enseñanzas, que tenían una singularidad en el derecho español, con los títulos de otros Estados, cuando queremos buscar su homologación, el sistema actual ofrece muchas dificultades. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchos de los profesionales artistas que tienen o que van a tener estas titulaciones van a trabajar en instituciones que dependen de administraciones públicas en las que es muy importante tener claro el rango del título para saber si se puede acceder o no a un determinado trabajo y en qué nivel se está. Por tanto, también urge que esto se tome en consideración.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 418, p.41)

La portavoz del GPS, Palma Muñoz, se refirió al contenido del proyecto de ley en relación con las enseñanzas artísticas superiores y definió la posición de su grupo respecto a las enmiendas presentadas:

“Se ha abierto un debate sobre el sistema de enseñanza superior, muy vinculado a la construcción del espacio europeo de educación superior, en el que vemos que pueden existir posibles —no sé si llamarlo así— duplicidades, entre comillas, como mínimo roces entre titulaciones y enseñanzas que se imparten en distintas instituciones. En el proyecto de ley se reconoce la equivalencia de los estudios superiores en las enseñanzas artísticas con las licenciaturas o los futuros grados en el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias. Es cierto que esto nos tiene que abrir los ojos sobre la cuestión de que en nuestro país, como en otros de nuestro entorno, existen títulos superiores más allá de la universidad impartidos por otras instituciones. Con relación a las enseñanzas artísticas, la ley propone una solución impecable, pero esto no impide que en los desarrollos legislativos y normativos posteriores, cuando entremos en el terreno de los matices, de las concreciones, de los ajustes, en un marco que necesariamente tiene que ser de flexibilidad, de favorecer la movilidad y la cooperación, tendremos que afinar bastante más y sobre todo ser conscientes de que la educación superior no necesariamente se acaba en la universidad. Muchas de las enmiendas que han sido presentadas por el Grupo Popular y también por otros grupos tienen este problema, que generan confusión en cuanto a la relación que puede haber entre estas enseñanzas y los niveles universitarios de la

educación. [...]... Los países de nuestro entorno, los países miembros que han suscrito la Declaración de Bolonia tienen situaciones diversas respecto a qué instituciones imparten titulaciones de educación superior. Es conocido que en muchos casos títulos que forman parte en nuestro sistema del sistema universitario —ingenierías, arquitectura, muchas enseñanzas técnicas— son impartidos por instituciones, los politécnicos —es el caso de Alemania y de Italia—, pero encontraríamos muchas otras titulaciones que están fuera de la universidad y no por ello dejan de tener la consideración de enseñanzas superiores. Por lo tanto, nos parece correcta la equivalencia que se hace en el proyecto de ley de los diferentes títulos de las diferentes especialidades de enseñanzas artísticas pero creemos que los matices vendrán después, la regulación vendrá en las leyes adecuadas para ello. Por ello, en la Ley Orgánica de Educación debemos limitarnos a reconocer que las enseñanzas artísticas tienen un lugar en el sistema, tienen una estructura determinada y que conducen a unas titulaciones determinadas, y esperar que con el funcionamiento del Consejo de Enseñanzas Artísticas y con la colaboración entre las diferentes administraciones, cuya competencia está claramente reconocida a lo largo de estos artículos, podamos conseguir unos desarrollos normativos que den cumplida respuesta a lo que han esperado durante tantos años los profesionales de la educación artística.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 418, p.43)

La réplica del portavoz popular y la respuesta de la portavoz socialista sobre el tema fueron las siguientes:

“... el proyecto de ley está claramente imposibilitando el acceso de estas enseñanzas a la universidad. Si no se aceptan nuestras enmiendas, nosotros, hoy por hoy, con este proyecto de ley no vemos ninguna posibilidad de que esto sea así.”

“Quiero decirle al señor Calpe que el proyecto de ley establece claramente la equivalencia con los títulos de grado. Respecto a los postgrados, que, como saben ustedes, va a ser el segundo ciclo en el nuevo sistema, de acuerdo con el espacio europeo, establece la posibilidad clarísima de hacerlo siempre y cuando los centros que impartan estas titulaciones reúnan los requisitos necesarios. Respecto al doctorado, que es lo único que queda claro en la ley que estos centros no pueden hacer, se establece que podrán realizarse los programas de doctorado a través de convenios con las universidades, expresión que sale más de una vez a lo largo del texto, y participando también a través de estos centros. [...] no habría nada peor que entrar aquí en una batalla entre instituciones, entre los que son de la universidad y los que no lo son. Por lo tanto, buscando la calidad, la excelencia y el mejor desarrollo de estas enseñanzas, solo con la colaboración entre instituciones podrá realizarse una correcta implantación de estos estudios.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 418, p.44)

El debate continuó en la sesión del día 24 de noviembre, con el título III del proyecto de ley relativo al profesorado. En relación con los profesores de enseñanzas artísticas superiores y en coherencia con los planteamientos defendidos anteriormente, el GPP, a través de su portavoz Pastor Julián, expuso las enmiendas que defendían la integración de los profesores en los cuerpos docentes universitarios, en coherencia con la propuesta de integración de estudios. Por su parte, el GPS, a través de la diputada Palma Muñoz, fijó su posición contraria a la integración:

La señora PASTOR JULIÁN: “... Lo que nosotros planteamos aquí es que pertenezcan a

cuerpos docentes universitarios, con independencia de las modificaciones de las leyes que haya que cambiar o que quiera cambiar cada cual.”

La señora PALMA MUÑOZ: “... No debemos confundir educación superior con enseñanza universitaria. La universidad es una institución que imparte el nivel superior de la educación, pero puede y debe haber otras instituciones que también lo hagan. Este es un debate que llega un poco tarde, porque la mayoría de los países europeos que han participado en todo el proceso de Bolonia ya lo han hecho, seguramente porque tenían ya una estructura distinta de la educación superior...[...] deberá ser la ley de universidades la que prevea si los profesores de los centros de enseñanzas artísticas de nivel superior deben pertenecer o no a los cuerpos universitarios y de qué manera. No corresponde a esta ley establecer cuál es el lugar de estos profesores, porque si tienen que ser universitarios, deberá ser la ley de universidades la que lo contemple.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 421, p. 19).

En la misma sesión se debatieron temas relacionados con la formación inicial del profesorado y su relación con el marco europeo de reformas universitarias. El portavoz socialista Benzal Román, en el apartado sobre carrera docente, se refirió a las modificaciones previstas en la legislación universitaria:

“con relación a la titulación, queda pendiente de desarrollo, puesto que tanto para el grado como para el posgrado futuros, que desarrollará la Ley Orgánica de Educación en la medida en que le compete y, por supuesto, con la aproximación a los postulados de la Declaración de Bolonia, se deja abierta su regulación, como no puede ser de otra forma, puesto que será otra ley —ya presentada, por cierto, como anteproyecto— del Gobierno socialista la que regule estas posibilidades.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 421, p. 16).

Después del correspondiente trámite en el Senado, la LOE se aprobó en el **Pleno del Congreso** el 6 de abril de 2006, con una sola alusión a lo largo del debate al EEES por parte del portavoz socialista Benzal Román, en relación con la formación inicial del profesorado y la reforma de las titulaciones universitarias.

LOMLOU: Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades (mayo 2006-abril 2007)

En abril de 2006 se produjo el cambio de equipo al frente del Ministerio de Educación y Ciencia. El 24 de mayo compareció la ministra Cabrera Calvo-Sotelo ante la **Comisión de Educación y Ciencia** del Congreso de los Diputados para informar de las líneas generales de su departamento. La primera parte de su exposición estuvo dedicada a la política universitaria y a anunciar las líneas básicas del proyecto de reforma de la LOU. Las menciones al EEES y al proceso de Bolonia sustanciaron una buena parte de los argumentos expuestos por la ministra así como las intervenciones de los portavoces, anticipando las claves del debate en los meses posteriores con la tramitación de la ley. Cabe destacar que en este apartado sobre política universitaria la ministra distinguió tres grandes líneas: 1) la reforma de la ley de universidades, 2) el EEES y la reforma del sistema de títulos y 3) las políticas de investigación y desarrollo

tecnológico. Dentro de esta tercera línea se refirió especialmente a la internacionalización de la ciencia española y a la participación de nuestro país en el Espacio Europeo de Investigación.

Algunos fragmentos del debate seleccionados muestran con claridad cuáles serían las claves en los meses siguientes:

Ministra CABRERA CALVO-SOTELO:

“Esta reforma responde a las necesidades actuales e inmediatas de la comunidad universitaria, entre ellas, la capacidad de las universidades para evolucionar y poder participar, de esa manera, en la construcción del espacio europeo de educación superior. Pero quiero insistir —ya lo he dicho en todas las ocasiones en que he tenido oportunidad de hacerlo— en que una cosa es la reforma de esta ley y otra cosa es la construcción del espacio europeo de educación superior. Son cosas distintas que no deberíamos confundir, por mucho que tengan una relación la una con la otra. La construcción del espacio europeo de educación superior es un proyecto de cambio del sistema universitario a medio y largo plazo y la ley reformada aporta, espero, un marco legal lo suficientemente abierto y flexible como para que nuestras universidades puedan ir transformándose y contribuyendo a la construcción de ese espacio europeo de educación superior... [...]El objetivo que todos debemos perseguir es, por tanto, la construcción de un sistema universitario competitivo en el ámbito europeo y que además sea un polo de atracción para otros estudiantes, un desafío que no solamente tenemos nosotros, repito, sino todos los países europeos. Se trata de un reto complejo, que requiere prudencia en su desarrollo y diálogo a todos los niveles; ... Este diálogo se debe centrar en las cuestiones sustantivas que nos permitan desarrollar un marco amplio y flexible, adaptando el sistema español al europeo, y esto —creo que conviene también insistir en ello— no consiste en la elaboración de listas de titulaciones, sino en directrices sobre condiciones científicas, académicas y metodológicas de impartición de los títulos de grado.... [...] No debemos caer en el error de establecer una equivalencia lineal entre los futuros grados y posgrados, y los ciclos primero y segundo de nuestras actuales licenciaturas. Entenderlo de esta manera sería no entender lo que significan grados y posgrados. El espacio europeo de educación superior tiene una estructura conceptualmente distinta de la anterior. Grado y posgrado son dos títulos independientes que no van forzosamente en una línea de continuidad... intentamos hacer una red que permita elegir caminos diferentes a la que se irán incorporando estudiantes en distintas fases de su vida, de la que podrán salir y en la que podrán volver a entrar, una red, en definitiva, que ampliará las oportunidades profesionales y de formación de los ciudadanos europeos y que establecerá un nexo más fuerte entre las demandas de la sociedad y la oferta universitaria.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 586, pp. 3-5)

Sr. NASARRE GOICOECHEA, Grupo Parlamentario Popular:

“Nos alegra saber que usted acepta que Bolonia no exige ningún mapa nuevo de titulaciones, ninguna poda de titulaciones, sino que fundamentalmente exige cuatro cosas claras y sencillas: transparencia en los estudios universitarios, comparabilidad de los estudios en el ámbito europeo para el mercado profesional, una estructura basada en tres ciclos y unos nuevos métodos para incrementar la capacidad cualificadora de los estudios universitarios. Creo, señora ministra, que acertamos, que acierta usted si nos concentramos en estos puntos fundamentales, en estos objetivos en la implantación del llamado proceso de Bolonia. Bolonia no exige uniformismo, no exige la misma duración de estudios para el primer ciclo, no exige reglas rígidas, sino que apuesta por la autonomía de la universidad de acuerdo con su tradición. A partir de lo que nos ha

dicho me permito hacerle dos peticiones. La primera, que abra usted —no digo que se alargue en el tiempo— una pausa de reflexión, a partir de las nuevas ideas que nos ha planteado aquí, con los grupos parlamentarios, con la vida universitaria, para redefinir y reconducir el proceso de Bolonia. En segundo lugar, creo que la sociedad española, los grupos parlamentarios, la comunidad universitaria tienen que saber mejor qué está pasando en otros países europeos. Por tanto, sería muy útil y muy interesante que el ministerio elaborara un informe sobre los cambios y sobre cómo están abordando el proceso otros países.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 586, p. 10)

Sra. PIGEM PALMÉS, Grupo Parlamentario Catalán de Convergència i Unió:

“Nos ha agradado mucho escuchar que no hay que confundir la reforma de la Ley de Universidades con Bolonia. Se ha producido una cierta confusión y es bueno clarificar que no son cosas totalmente ajenas, pero no estamos tratando estrictamente el mismo asunto. La percepción de mi grupo parlamentario sobre el proceso de Bolonia es que está muy parado. ¿Usted cree que España cumplirá el compromiso de tener el sistema funcionando en el año 2010? Respecto a las titulaciones me alegra su afirmación —que ya había hecho el secretario de Estado de Universidades— de que Bolonia no exige la supresión de títulos; exige unos criterios o directrices pero no la supresión de títulos. Quizás no se ha transmitido bien o no se ha entendido bien, pero existe la sensación de que es necesaria una poda de títulos para Bolonia y es bueno que se diga que no es así.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 586, p. 12)

Sr. CANET i COMA, Grupo Parlamentario de ERC:

“Lo mismo digo respecto a los títulos. Su frase de que lo importante no es el listado sino las condiciones científicas disipará determinados problemas que se habían planteado, ... Respecto al espacio europeo de educación superior, dejo constancia lógicamente de las dudas que todos tenemos y que ya se han expuesto antes en cuanto a la financiación y al cumplimiento de los plazos con ese horizonte de 2010.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 586, pp. 15-16)

Sra. PALMA i MUÑOZ, Grupo Parlamentario Socialista:

“... no ganaríamos nada al hacer una reforma de nuestro marco legislativo, regulador en materia de educación universitaria, si no nos permitiera adaptarnos, integrarnos precisamente en este espacio europeo. ... nuevos planteamientos respecto a la docencia y a los planes de estudios, a la investigación, a la formación investigadora y que hay que tener en cuenta no solo la interdisciplinariedad, de la que hace mucho que hablamos, sino también la transdisciplinariedad. Esta especie de conflicto que algunos han querido presentar como tal en el tema del catálogo de titulaciones, de si hay que acortarlo o no, de si unos títulos desaparecen y otros aparecen, debe tener muchas dosis de estos nuevos planteamientos vinculados a esta transdisciplinariedad y a este planteamiento mucho más flexible.... Hemos tenido algunos desajustes y ha habido cierta prisa, aunque algunos se quejan que es un proceso demasiado acelerado, mientras otros dicen que va demasiado despacio.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 586, pp. 18-19)

Ministra CABRERA CALVO-SOTELO:

“... en relación con la Ley de Universidades y del espacio europeo de educación superior, como he dicho antes, hemos tenido demasiado ruido... Yo creo que en el espacio europeo de educación superior hay que introducir prudencia pero en absoluto paralización del proceso. Es cierto que este proceso deberíamos de haberlo comenzado antes, pero también es cierto que aunque algunos países europeos han comenzado hace años, antes que nosotros, está suponiendo en todos ellos debates, discusiones y propuestas, y el objetivo de todos es converger en un

momento determinado. No se trata de que desde cada uno de los países tengamos que llegar a una meta que ya está clara, que es el 2010, sino que estamos todos convergiendo a la vez, y ese proceso lógicamente es complejo no solamente dentro de este país o de cualquier país europeo, sino a nivel general... [...]Quizá lo que nos ha faltado hasta ahora ha sido explicar, con la mayor claridad posible, a toda la comunidad universitaria, empezando por los estudiantes y acabando por los profesores y por los órganos de dirección y gestión de las universidades, que estamos en un proceso de transformación de las universidades que no debe ser traumático, sino que tiene que ser la respuesta a una oportunidad histórica para convertir nuestras universidades en las que queremos tener... [...]Esto es un cambio de filosofía y de manera de entender las universidades que estoy convencida de que todos compartimos, pero también sabemos que las universidades, que son instituciones con una larga tradición histórica —a Dios gracias—, tienen importantes inercias, muchos intereses implicados y una capacidad de reacción ante los cambios que pasa de la absoluta pasividad a la reacción más rápida posible y quizá incontrolable en un momento determinado. Creo que deberíamos evitar las dos cosas.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006-núm. 586, pp. 20-21)

El 18 de octubre de 2006 el diputado Bedera Bravo del GPS formuló una pregunta oral en pleno a la ministra sobre “la valoración del Gobierno de las propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad”. En su planteamiento el diputado se refirió a los objetivos de la construcción del EEES como la mejora de la calidad, la reforma de las metodologías docentes y la adaptación al sistema de créditos ECTS. Se refirió al cambio de modelo centrado en el aprendizaje, al proyecto Tuning y al informe presentado al Consejo de Coordinación Universitaria. En su respuesta la ministra destacó la necesidad de no limitar el proceso de construcción del EEES a la modificación de la estructura de las enseñanzas sino de adoptar una nueva concepción de la enseñanza basada en convertir al estudiante en el verdadero eje del proceso formativo y consecuentemente adoptando una nueva organización curricular y nuevos enfoques metodológicos.

El 19 de octubre, a pocas semanas del inicio del trámite para la reforma de la Ley de Universidades, con motivo del inicio del curso escolar, compareció la ministra ante la **Comisión de Educación y Ciencia**. En el apartado destinado a educación universitaria se reprodujeron los temas y argumentos de la comparecencia anterior, aunque destacó especialmente la reforma de las titulaciones, tanto aquellas cuestiones que estaban previstas en la modificación de la LOU, como el procedimiento para la elaboración de los planes de estudio y el reconocimiento de títulos, así como los desarrollos posteriores previstos para establecer la estructura y la duración de los estudios. Se apuntaron dos posiciones, la propuesta del Ministerio con grados de 240 créditos y la de la mayoría de grupos parlamentarios, partidarios de mantener el margen de flexibilidad entre 180 y 240 créditos. Esta controversia se mantuvo como elemento destacado del debate durante meses.

Ministra CABRERA CALVO-SOTELO:

“Al proponer la reforma de la Ley Orgánica de Universidades, que es fruto de una labor de consenso, hemos tratado de limar aquellos aspectos excesivamente reglamentistas o que se han revelado como disfuncionales. Nuestra propuesta otorga a las universidades un amplio margen

para establecer su propio modelo de organización para contratar, en un proceso abierto que respeta los principios constitucionales de mérito y capacidad, a los profesores que hayan cumplido los requisitos previos de acreditación o para elegir y diseñar los títulos que deseen impartir... [...] El Espacio Europeo de Educación Superior, como saben todos ustedes, es un gran proyecto que nos permitirá armonizar nuestros estudios universitarios con los de los otros 44 países que integran el llamado Proceso de Bolonia. No me cansaré de repetir tantas veces como sea necesario que se trata de una oportunidad que beneficiará a nuestras universidades y con ellas al conjunto de la sociedad española. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior nos exige cumplir con una serie de requisitos, entre ellos la estructuración de nuestras enseñanzas en tres niveles —grado, master y doctorado— y la adopción del crédito ECTS o crédito europeo. Este proyecto no pasa solamente por organizar una nueva estructura de nuestras enseñanzas universitarias, la última finalidad de todo el proceso es mejorar la calidad de nuestro sistema, y eso exige una amplia renovación pedagógica y de las metodologías docentes que sitúe al estudiante universitario en el centro del aprendizaje.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 689, p. 7)

Sr. NASARRE GOICOECHEA, Grupo Parlamentario Popular:

“Del reglamentismo anterior del que usted ha acusado al cheque en blanco hay una gran distancia. Su proyecto de ley me suena demasiado a cheque en blanco en temas muy delicados que tenían que tener garantías. En segundo lugar, resolver el tema de los llamados títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional, diciendo que es partidario de la libertad de enseñanza que proporcionan todas las universidades, me parece que no es respuesta, entre otras cosas porque las universidades ya tienen perfecto derecho a establecer títulos propios que se prestigien ante la sociedad española, la comunidad científica, el mercado, etcétera, pero otra cosa son los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional, puesto que tendrán algunos efectos y que tendrán que tener algunos controles.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 689, p. 11)

Sra. PIGEM PALMÉS, Grupo Parlamentario Catalán de Convergència i Unió:

“Un modelo de cuatro años rígido implica alargar las diplomaturas y las ingenierías técnicas, lo que va a disparar un 30 por ciento los costos en infraestructuras y profesorado. De entrada, la reforma es difícilmente viable si no se acompaña de esta financiación suplementaria... La convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior no es únicamente la estructura de las titulaciones, es también un cambio considerable en las metodologías de aprendizaje que también va a requerir financiación.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 689, p. 13)

El proyecto de ley orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades fue aprobado por el Consejo de Ministros en julio de 2006 y trasladado a las Cortes Generales para su tramitación en septiembre de 2006. A primeros de noviembre se realizaron las comparecencias previas al debate parlamentario solicitadas por los grupos. Fueron en total 17 comparecencias, a lo largo de tres sesiones en la **Comisión de Educación y Ciencia**, los días 6, 7 y 8 de noviembre. Los tres Diarios de Sesiones que transcriben las intervenciones (DS-CD-COMISIÓN- VIII legislatura, Año 2006, números 695, 698 y 699) contienen numerosas referencias al proceso de Bolonia —o simplemente “Bolonia” — (63) y al Espacio Europeo de Educación Superior — también “convergencia europea”— (92).

Cada compareciente realizó una intervención inicial, en principio breve con la indicación de duración aproximada de diez minutos por parte del presidente de la Comisión y a continuación los grupos parlamentarios realizaron sus intervenciones para formular preguntas, solicitar aclaraciones o fijar posición, entendiendo que éste no era el turno para el debate entre grupos que se realizaría en trámites posteriores.

Después de la lectura y análisis de las transcripciones, globalmente se pueden diferenciar dos tipologías de intervenciones: las de los comparecientes y las de los grupos parlamentarios.

El análisis del contenido de las intervenciones de los comparecientes indica que éstas difirieron en función del perfil de cada uno de ellos (rector, presidente de consejo social, profesor, estudiante, representante sindical, experto internacional, etc.) especialmente en las intervenciones iniciales. En general, cada compareciente realizó una intervención inicial breve y genérica sobre el proyecto de ley para, posteriormente, centrar su atención en algún aspecto concreto relacionado con la responsabilidad institucional o el carácter de experto por el que había sido solicitado (profesorado, titulaciones, gobierno de las universidades, acceso y becas, relación universidad y sociedad, empleabilidad). Sin embargo, en el turno de respuesta a los portavoces observamos que, por norma general y debido a las preguntas que éstos formularon, los comparecientes se ajustaron a la pauta y a los temas que cada portavoz había enfatizado a lo largo de su intervención.

Con el objetivo de ofrecer una descripción más clara y ordenada, en la tabla 34 se recogen las referencias a los temas más destacados y reiterados durante las comparencias, agrupados en cuatro bloques:

- Reforma de las titulaciones: registro, catálogo, duración grados, 180/240 créditos.
- Sistema de acceso del profesorado: endogamia, acreditación, habilitación.
- Órganos de gobierno: elección del rector, consejo social, Consejo de Coordinación Universitaria, Consejo de Universidades.
- Agencias de evaluación: ANECA, agencias autonómicas.

| | 6 noviembre | 7 noviembre | 8 noviembre | |
|--|--------------|-------------|-------------|------------|
| TÍTULOS | | | | 418 |
| Registro/catálogo | 31/21= 52 | 27/25= 52 | 14/9= 23 | 127 |
| Grados/créditos/duración | 22/10/12= 44 | 5/14/14= 33 | 2/4/1= 7 | 84 |
| Títulos/titulaciones | 51/25= 76 | 65/21= 86 | 24/21= 45 | 207 |
| PROFESORADO | | | | 261 |
| Endogamia | 32 | 31 | 3 | 66 |
| Acreditación/habilitación | 44/13= 57 | 75/19= 94 | 23/11= 44 | 195 |
| GOBIERNO | | | | 219 |
| Consejo social | 26 | 16 | 82 | 124 |
| Consejo de Coordinación Universitaria/Consejo de Universidades | 8/7= 15 | 27/13= 40 | 8/5= 13 | 68 |
| Elección rector | 10 | 11 | 6 | 27 |
| EVALUACIÓN CALIDAD | | | | 102 |
| ANECA/agencias de evaluación | 18/36= 54 | 19/13= 32 | 9/7= 16 | 102 |
| EEES/BOLONIA | | | | 155 |
| EEES/convergencia europea* | 28/2= 30 | 29/6= 35 | 22/5= 27 | 92 |
| Bolonia* | 37 | 16 | 10 | 63 |

Tabla 34. Comparecencias LOMOU: Referencias contabilizadas por temas

* Se han contabilizado también las menciones a “Bolonia” y al EEES como referencia para valorar las frecuencias de mención de los diferentes temas.

Como ya se ha dicho antes, por norma general, los grupos plantearon esquemas muy invariables en la formulación de preguntas a los comparecientes. Así, el Grupo Parlamentario Socialista utilizó, a través de distintos portavoces, un esquema basado en la distinción de tres procesos simultáneos, interrelacionados pero independientes: 1) modificación del marco legislativo acorde con el EEES, 2) la reforma de las titulaciones universitarias de acuerdo con el proceso de Bolonia y 3) el impulso a un nuevo modelo de financiación.

Por su parte, el Grupo Parlamentario Popular centró sus interpelaciones a los comparecientes en tres grandes ejes temáticos: 1) la reforma de las titulaciones, especialmente la desaparición del catálogo y la implantación de un nuevo

procedimiento para la elaboración de los planes de estudios, los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional, el registro de titulaciones, su relación con las profesiones reguladas, la duración de los estudios (180/240), el esquema grado+postgrado (3+2, 4+1); 2) el sistema de acceso del profesorado funcionario, críticas a la acreditación por la falta de pruebas presenciales, riesgos de localismo y endogamia, falta de movilidad; 3) el consejo social, sus funciones y participación en el consejo de gobierno, la elección del rector, la desaparición del Consejo de Coordinación Universitaria y el nuevo sistema de coordinación con las comunidades autónomas a través de la Conferencia General de Política Universitaria y con las universidades a través del Consejo de Universidades.

El Grupo Parlamentario Catalán de *Convergència i Unió* participó en algunas de las comparecencias y centró sus intervenciones en la estructura y duración de las enseñanzas, cuestionando el modelo adoptado en España con grados de 240 créditos, la financiación, las competencias autonómicas, el consejo social, la elección del rector y las agencias de evaluación (ANECA-AQU). El Grupo Parlamentario de *Esquerra Republicana de Catalunya* intervino también en alguna comparecencia con preguntas muy concretas acerca de la duración y estructura de los estudios, las competencias autonómicas sobre educación universitaria, investigación y becas. *Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya Verds* intervino en dos comparecencias para plantear cuestiones relacionadas con el profesorado, la transferencia de conocimiento y el compromiso social de la universidad. Finalmente, el representante del Grupo Mixto-Bloque Nacionalista Galego formuló preguntas al profesor Carril Vázquez, titular de Derecho Laboral y Seguridad Social de la Universidad de A Coruña, sobre autonomía universitaria, participación estudiantil, mercantilización de la universidad y centralización.

En el **debate de totalidad**, en el **Pleno** de 23 de noviembre (DS-CD- Pleno- VIII- Año 2006- núm. 216), la ministra de Educación y Ciencia, Cabrera Calvo- Sotelo, expuso las líneas básicas de la reforma y los motivos de la misma: modernización, EEES, refuerzo de lazos con la sociedad, mejora de la calidad e intensificación de la actividad investigadora de calidad. Dedicó una parte de su intervención inicial al EEES:

“Quiero hacer una referencia expresa a una de las cuestiones que acabo de citar: la construcción del espacio europeo de Educación Superior. El texto que presentamos establece las condiciones para que nuestras universidades participen activamente en este proceso en los tiempos que tiene marcados. Por una parte, sus principales líneas de acción coinciden plenamente con el rumbo que está adoptando la política universitaria de nuestros socios europeos, pero además sienta las bases para que nuestras universidades puedan adaptar sus titulaciones al espacio europeo de Educación Superior.” (DS-CD-PLENO-VIII- AÑO 2006- núm 216- pp. 10998-10999)

En el desarrollo posterior de los diferentes temas (títulos, profesorado, evaluación, investigación), la ministra utilizó argumentos basados en la participación y actividad de foros europeos, citando al comisario europeo de Educación Jan Figel, al experto y promotor del EEES Guy Haug, las conclusiones del Consejo de Lisboa 2000 y la

Declaración de Berlín 2003. Los grupos parlamentarios en sus intervenciones mantuvieron el perfil de los argumentos utilizados en las comparecencias previas. El GPP, que defendió su enmienda a la totalidad –la única que se presentó–, se centró especialmente en el modelo de selección del profesorado de los cuerpos docentes universitarios, el sistema de títulos y los consejos sociales. Los grupos BNG, ERC y CC incidieron en aspectos competenciales y lingüísticos, al igual que CiU y PNV, aunque estos últimos abordaron otras cuestiones como la contratación de profesorado y la transferencia de conocimiento. Se mostraron partidarios de la desaparición del catálogo de títulos pero manifestaron su desacuerdo con la duración homogénea del grado, apostando por un esquema más flexible, expresando su acuerdo con el nuevo modelo de acceso para el profesorado funcionario con menciones explícitas al EEES. Así, la portavoz de CiU, Pígem i Palmés, anunció las enmiendas de su grupo:

“Enmiendas también para acercar nuestro sistema universitario al modelo que propugna el espacio europeo de Educación Superior, que sería la flexibilidad en la duración de las titulaciones y no imponer más limitaciones que las que marca Europa. En este sentido, mi grupo parlamentario está de acuerdo, por ejemplo, con la supresión del catálogo. De acuerdo con estas directrices europeas, hemos presentado enmiendas para potenciar las posibilidades de especialización de las universidades para que puedan ofrecer titulaciones oficiales y también propias de alta calidad y para que puedan de esta manera erigirse en polos de excelencia académica apetecidos por estudiantes y profesores de dentro y fuera de nuestro entorno. Ello enlaza con otro grupo de enmiendas dirigido a propiciar la movilidad en el sistema universitario. En el proyecto de ley se apuntan mecanismos, pero no son suficientes. Es necesario facilitar la movilidad de estudiantes y profesores, especialmente si hemos de cumplir los objetivos fijados por la Comisión Europea, en el sentido de duplicar el porcentaje de estudiantes que pasan un tiempo en el extranjero y también ampliar el porcentaje de movilidad de los investigadores. En este sentido, resulta fundamental para las universidades contar con un sistema de contratación ágil y flexible que facilite las posibilidades de movilidad; movilidad no solo de estudiantes y profesores europeos a la que me he referido anteriormente, sino también movilidad para facilitar la entrada de alumnos e investigadores de fuera de Europa, extracomunitarios, para lo cual es necesario simplificar los actuales trámites.” (DS-CD- PLENO- VIII- núm. 216, p. 11010)

Por su parte, el portavoz del Grupo Parlamentario Vasco, Esteban Bravo, expresó la posición de su grupo en relación con la enmienda de totalidad del GPP y se refirió al contexto europeo en estos términos:

“...a pesar de que no aborda en toda su extensión la adaptación del sistema universitario español a las exigencias del nuevo espacio de educación europeo, sí da pasos en esa dirección y pasos absolutamente necesarios. Yo señalaría que nos iguala con Europa, porque la universidad española ha estado en muchas de sus tendencias y de sus tradiciones —tradiciones de las que también habla el escrito del Grupo Popular— alejada de ese movimiento universitario europeo. La desaparición del catálogo y el nuevo sistema de acreditación son aplaudidos desde nuestro grupo como reformas absolutamente necesarias.” (DS-CD-PLENO- Año 2006- núm. 216, p. 11007)

En la intervención del GPP (señor Nasarre Goicoechea) la mención expresa al proceso de Bolonia y al EEES fue en relación con el tema de las titulaciones, la

supresión del catálogo, las directrices propias y su relación con el ámbito profesional:

“A Sansegundo y a su equipo no se les ocurrió otra cosa, creo que tocados del mal de Bolonia, que pensar que el Espacio europeo de educación superior exigía un nuevo catálogo de títulos que había que hacer con plumilla y cartabón. **(Un señor diputado: Ocho años sin hacer nada.)** Así nació la famosa poda de títulos, que creó un guirigay en la comunidad universitaria y hasta Zapatero tuvo que salir en socorro de su ministra para prometer que no se suprimiría el título de historia del arte. La ministra Cabrera no quiere, al parecer, correr el riesgo de su antecesora y no se le ha ocurrido otra cosa que atender —supongo— a la idea ingeniosa de alguno de sus colaboradores, que ha dicho: Lo mejor es suprimir el catálogo de títulos. Es fantástica la solución. Muerto el perro, se acabó la rabia. Es un monumento al arbitrio, señora ministra. Los catálogos son mucho más duros de roer de lo que parece. El diccionario de la Real Academia Española nos dice que un catálogo es una relación ordenada de objetos que están relacionados entre sí. Para suprimir el catálogo es necesario suprimir los objetos relacionados entre sí, es decir, los títulos oficiales; pero los títulos oficiales no se suprimen nominalmente, simplemente se desvirtúan, generando una confusión y unas incertidumbres que van más allá de la vida universitaria y que van a afectar al sistema de profesiones en España. Es un asunto muy serio. La propuesta de la ministra Cabrera es sustituir el catálogo por un registro. Cada universidad elaborará sus títulos. El ministro se limita a registrarlos. ... De la poda de la ministra Sansegundo, hemos pasado al mar oceánico de la ministra Cabrera.” (DS-CD-PLENO- VIII-Año 2006- núm. 216, p. 11002)

El debate en **Comisión de Educación y Ciencia** para la elaboración del **dictamen** se estructuró en tres bloques temáticos, en correspondencia con los apartados del proyecto de ley, y se realizó en dos sesiones, los días 28 y 29 de noviembre. En el primer bloque referido al gobierno y organización de las universidades, la coordinación del sistema y la autonomía universitaria, hubo pocas referencias al proceso de Bolonia o al EEES y, en su caso, fueron alusiones muy genéricas. El debate se centró en las enmiendas presentadas por los grupos sobre el Consejo de Coordinación Universitaria y la Conferencia General de Política Universitaria, las competencias autonómicas, la elección del rector y la composición y funciones de los consejos sociales. En el segundo bloque, se debatieron los temas relacionados con titulaciones, profesorado, evaluación y acreditación. Aquí, siguiendo con las líneas establecidas por los grupos, las alusiones al contexto europeo fueron frecuentes. También lo fueron en el tercer bloque, en el que se encuentra el título XIII sobre el EEES. Los argumentos utilizados por los grupos para defender sus enmiendas y fijar posición en relación con las de los demás grupos adquirieron en este trámite un carácter más técnico. Los temas referidos a Bolonia y al EEES siguieron siendo prioritariamente la estructura de las enseñanzas y el nuevo sistema de titulaciones pero también hubo referencias a la financiación, la movilidad de estudiantes, los profesores e investigadores y al acceso y contratación de profesorado así como al sistema de evaluación y acreditación.

En cualquier caso, destaca, una vez más, la polémica en relación con las titulaciones que se refleja en estas citas de los portavoces popular, Nasser Goicoechea, y socialista, Palma i Muñoz, respectivamente, del Diario de Sesiones:

“Ustedes saben que una de nuestras discrepancias más importantes en estos momentos con el conjunto de la reforma es la nueva regulación o desregulación de los títulos universitarios que aborda la reforma de la LOU. Es una muy mala solución, porque desnaturaliza el concepto de título oficial con validez en todo el territorio nacional, genera profundas incertidumbres que no conoce en estos momentos la comunidad universitaria, no conocen tampoco suficientemente las profesiones, y sería conveniente en todo caso que la sociedad española supiera el alcance de la reforma que se pretende establecer. Nosotros mantenemos, señor presidente, para decirlo esquemáticamente, los siguientes criterios. Primero, corresponde a la autonomía de la universidad la facultad de establecer, además de los títulos llamados oficiales, que por denominarse así tienen que tener unas condiciones específicas, los títulos propios. Por tanto, en el conjunto de títulos universitarios se debería distinguir perfectamente entre los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional de los títulos propios que, en virtud de su autonomía, cada universidad puede establecer y que pueden enriquecer lo que podríamos denominar el mapa de enseñanzas que se impartan, además de las enseñanzas para la formación a lo largo de toda la vida, que también es una tarea a la que se ha incorporado la universidad y que tiene una importancia creciente.

En este marco es imprescindible una regulación de los títulos oficiales que responda a la naturaleza de tal denominación, y que establezca un marco de certeza, de seguridad y de certidumbre en la sociedad española en lo que se refiere fundamentalmente a las profesiones. Para eso, a nuestro juicio, es imprescindible que un título oficial esté diseñado, esté aprobado por el Gobierno, sea reconocible y tenga una identidad propia. Es decir, que además de responder a las directrices que se puedan establecer para los distintos títulos de los tres ciclos que diseña el modelo de Bolonia: grado, postgrado y doctorado, cada título oficial debería tener una directriz propia, con una troncalidad en lo que se refiere a sus planes de estudios. Esos títulos deben integrarse en el catálogo oficial de títulos, que no es un catálogo ni inamovible ni permanente, sino que se va construyendo y modificando a medida que se va considerando que un título tiene relevancia social y profesional, y se aprueba —evidentemente con la participación del Consejo de Coordinación Universitaria o Consejo de Universidades— por el Gobierno.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 707, p. 23).

“la nueva estructura de las enseñanzas, a la que intentamos adaptar esta ley, ... tiene un escenario que es el contexto internacional. Un contexto internacional que, como ya se ha dicho aquí, pretende favorecer la movilidad entre estudiantes, entre profesores, entre titulados, entre profesionales, incluso más allá del ámbito académico, para la que es necesaria la comparabilidad, las posibilidades de intercambio y la equiparación... los cambios en la estructura de las titulaciones no tienen otra motivación que la articulación en el espacio europeo de Educación Superior. ... el registro no es otra cosa que un procedimiento para dar garantías y validez a las titulaciones oficiales que cursen nuestros estudiantes y para darlas más allá de nuestro sistema a nivel nacional y a la vez es un procedimiento que posibilita mucha más autonomía, pero sin ninguna merma de garantías. [...] En cuanto a las directrices generales propias, y que esto tiene que ver con la discusión sobre las profesiones reguladas o no, estamos en un momento en que el espacio europeo de Educación Superior empieza a tener muy claros cuáles son los criterios de los temas académicos, y aquí hay que distinguir entre cuál es la validez académica de un título y después las repercusiones que a nivel profesional, del ejercicio concreto de una profesión, lo que llamamos atribuciones profesionales... se está elaborando en el marco de las instituciones europeas el llamado marco europeo de cualificaciones profesionales.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 707, p. 26, 31)

El **dictamen de la Comisión** sobre el proyecto de ley se debatió y aprobó en el **Pleno** de 14 de diciembre. Todas las intervenciones, excepto la del GPP, contuvieron referencias al EEES o al proceso de Bolonia, en el marco de un debate en el que, excepto el GPP, todos los grupos manifestaron su apoyo a la ley y destacaron los temas sobre los que habían focalizado su atención y sus enmiendas a lo largo de la tramitación en el Congreso. En sus intervenciones los grupos parlamentarios de CiU, ERC, PNV y BNG se refirieron a cuestiones competenciales autonómicas (agencias de evaluación, recursos de inconstitucionalidad de las leyes de universidades vasca y catalana, uso de las lenguas propias, *Estatut de Catalunya*, traspasos de becas), el grupo de IU-ICV insistió en los temas de financiación y el GPP reiteró los argumentos en contra de las reformas sobre profesorado y titulaciones. El GPS defendió las reformas en el marco competencial e institucional del Estado así como del EEES. Se destacan a continuación las citas explícitas al EEES por parte de todos los grupos, excepto el GPP:

Sr. RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Grupo Parlamentario Mixto-BNG:

“Presentamos pocas enmiendas, solamente trece, porque entre un determinado concepto de autonomía universitaria y la adaptación al marco europeo de Educación Superior, el margen de debate es escaso.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11244)

Sra. GARCÍA SUÁREZ, Grupo Parlamentario de IU-ICV:

“Para nosotros es muy importante dejar apuntado que el espacio europeo de Educación Superior tiene que ser uno de los objetivos, aunque reconocemos que no es en esta ley donde deberían estar absolutamente definidas las claves para ir hacia este espacio europeo; paralelamente el ministerio debe trabajar —me consta que lo está haciendo—, pero nosotros pretendemos que sea de la forma más intensa posible y con la mayor coordinación posible con las comunidades autónomas para garantizar el máximo éxito y eficacia de nuestro sistema universitario y evidentemente de nuestros universitarios.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11246)

Sr. ESTEBAN BRAVO, Grupo Parlamentario Vasco EAJ-PNV:

“Lo primero que tenemos que preguntarnos es si verdaderamente esta ley hace frente al reto europeo, porque es lo más importante que tiene nuestra universidad, y, quiérase o no y aunque algunas de las normas que hacen referencia a lo que va a ser el espacio europeo de Educación Superior serán desarrolladas en otro nivel normativo, ciertamente era y es necesario preparar a la universidad en un plano de igualdad con el resto de las universidades europeas para enfrentar ese nuevo reto y creemos que eso se ha conseguido con el proyecto de ley. Hacer una universidad con otra estructuración más abierta, más ágil, que sea más equiparable en sus mecánicas de funcionamiento al resto de las universidades europeas y que sea capaz de aplicar políticas de competencia en el sentido de poder mejorar la calidad, la excelencia universitaria y eso basado sobre todo en el autonomía de las propias entidades universitarias— para nosotros era fundamental y, en ese sentido, el proyecto iba en buena dirección, las enmiendas creemos que han mejorado esa dirección y, por tanto, urgía readaptar la LOU de manera que nos pudiéramos adecuar a una universidad del siglo XXI. Sinceramente nosotros entendemos que lo que tenemos en estos momentos en el ordenamiento jurídico con la regulación actual de la Ley Orgánica de Universidades es una universidad del siglo XX pero no del siglo XXI.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11247)

Sra. CAÑIGUERAL OLIVÉ, Grupo Parlamentario de ERC:

“Para Esquerra, como ya hemos señalado repetidas veces, era imprescindible la participación de las comunidades autónomas en el proceso de convergencia europeo, tal y como figura ahora en la Conferencia general de política universitaria y, sobre todo, en cuestiones relativas a investigación y en las disposiciones relativas al establecimiento para la admisión de estudiantes.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11248)

Sra. PIGEM PALMÉS, Grupo Parlamentario Catalán de Convergència i Unió:

“Hoy, como resultado de estos acuerdos, la redacción del texto de la LOU ha mejorado sustancialmente en muchos aspectos. Se adapta al futuro que marca el proceso de Bolonia en la adaptación del espacio europeo de Educación Superior y esperamos que la adaptación no sea solo de la literalidad del texto, sino que el contenido del mismo permita adaptar las modalidades de enseñanzas a lo que nos requiere el proceso de Bolonia.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11250)

Sr. NASARRE GOICOECHEA, Grupo Parlamentario Popular:

“Con esta reforma se abre la vía a la extinción de los cuerpos de catedráticos y titulares de universidad, rompiendo así una trayectoria histórica con la que se ha construido la universidad pública española en la época contemporánea... [...]la regulación de los títulos oficiales nos parece muy imprudente, engañosa y que va a perturbar el sistema de profesiones en España, que funciona bien.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11251-11252)

Sra. PALMA I MUÑOZ, Grupo Parlamentario Socialista:

“... con esta reforma cumplimos con el compromiso de la construcción del espacio europeo de Educación Superior. En el contenido de esta ley se establece una nueva estructura de las titulaciones, las de grado, máster y doctorado, con los correspondientes cambios en la estructura de los centros y con los ajustes necesarios en las figuras de profesorado. Además.. [...] permitanme destacar la incorporación de la validación a efectos académicos de la experiencia laboral y profesional... permite que por primera vez las universidades se abran a otro tipo de aprendizajes y de alumnado,...” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 222, p. 11253)

La ley siguió su trámite en el Senado, incorporando algunas enmiendas que se sometieron a votación en la sesión del **Pleno del Congreso** del 29 de marzo de 2007, la mayoría de tipo técnico o de matiz en algunas cuestiones ya incorporadas anteriormente. En el debate los grupos reiteraron argumentos y posiciones anteriores y hubo pocas referencias al EEES, que fueron genéricas o en relación con la reforma de las titulaciones.

El 13 de marzo de 2007, pocos días antes de la aprobación definitiva de la LOMLOU, compareció ante la **Comisión de Educación y Ciencia** el secretario de Estado de Universidades e Investigación, Quintanilla Fisac, para informar sobre el **modelo de financiación universitaria y la situación de la construcción del EEES**, a solicitud del GPP (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781). Se trató de un debate centrado exclusivamente en temas relacionados con el EEES, en torno a tres cuestiones: 1) diseño y estructura de las titulaciones, 2) evaluación y acreditación y 3) costes de la reforma y modelo de financiación.

El tema de los títulos acaparó la mayor parte del debate, especialmente en relación con la estructura cíclica y con grados de 240 créditos, el procedimiento para la elaboración de los planes de estudios, las condiciones para las titulaciones que daban acceso al ejercicio de profesiones reguladas y la financiación de las reformas. El debate de esta sesión fue extenso e intenso, en cierto modo una prolongación y profundización del debate que se había producido sobre la reforma de las titulaciones en el trámite de modificación de la ley, con gran profusión de detalles, datos y argumentos por la mayoría de intervinientes y cuyo análisis aporta abundante información sobre las posiciones de los diferentes grupos respecto al tema. A continuación se reproducen algunos fragmentos de las intervenciones del SEUI y los grupos parlamentarios sobre la nueva estructura de títulos y los nuevos procedimientos para la elaboración de los planes de estudios.

En su primera exposición, el SEUI, Quintanilla Fisac, se refirió ampliamente a los tres grandes bloques de temas motivo de la comparecencia: títulos, sistema de evaluación y financiación:

“... en la propia Ley de reforma de la Ley Orgánica de Universidades se ha adoptado —y digo que se ha adoptado porque por lo menos ya tiene el dictamen de este Congreso, y espero que muy pronto tenga el dictamen definitivo—un criterio que me parece decisivo a este respecto, que es la sustitución del catálogo de títulos oficiales por un procedimiento mucho más ágil y mucho más flexible, que es el sistema de un registro nacional de títulos oficiales que permite que las universidades, en el desempeño de su autonomía y también en su empeño por adaptarse de forma más ágil, rápida y flexible a las exigencias de la sociedad, puedan introducir los nuevos títulos universitarios adaptados al espacio europeo de Educación Superior por su propia iniciativa y no esperando a directrices del Gobierno o de las administraciones. Esta reforma legislativa va a tener una importancia extraordinaria para la capacidad de nuestro sistema de integrarse realmente en el espacio europeo de Educación Superior de una forma más eficiente, más completa de lo que lo ha estado durante los últimos decenios, y esta es la típica reforma legislativa que tendrá efectos a largo plazo en nuestro sistema, que serán muy beneficiosos.”

“... como bien es sabido, no todos los sistemas europeos tiene el grado definido en 240 créditos; hay países que lo tienen en 180, otros en 240 y otros, una parte en 180 y otra parte en 240. Todas las opciones son coherentes y compatibles con el espacio europeo de Educación Superior, la nuestra es especialmente relevante desde el punto de vista de la estructura previa de nuestro propio sistema, en la que existían dos tipos de titulaciones de grado, digámoslo así, que eran el de diplomado y el de licenciado, que no consideramos que sea plenamente coherente con los objetivos del espacio europeo de Educación Superior, de manera que la apuesta es a favor de un único tipo de grado universitario, que es el grado de 240 créditos.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, p. 3)

“otro documento que creo que es digno de mención, que propone un conjunto de directrices o normas de actuación para elaborar y definir títulos universitarios oficiales. Este documento ha sido completado posteriormente, el 15 de febrero, con un anexo, en el cual se establecen unas listas de materias de formación básica que proponemos que formen parte de los títulos universitarios por grandes ramas del saber, que era una demanda planteada por las universidades para poder completar los términos de referencia del debate acerca de las directrices de los títulos

universitarios... no se trata de decirles a las universidades lo que tienen que enseñar, sino qué condiciones tienen que cumplir sus propuestas de planes de estudio, es decir, sus programas de títulos oficiales, para que el Estado los considere efectivamente válidos y con reconocimiento a nivel oficial. Este cambio de planteamiento ha supuesto en algunos casos cierta extrañeza por parte de algunos agentes del sistema universitario, porque efectivamente es un planteamiento diferente al que estábamos acostumbrados, pero yo creo que es un planteamiento coherente, primero, con la flexibilidad que supone el registro de títulos oficiales; segundo, con el respeto a la autonomía universitaria, y tercero, con la necesidad de permitir que las universidades asuman una actitud proactiva y no solamente resignada ante la gran oportunidad que se ofrece de rediseñar la oferta universitaria en el marco europeo de educación superior.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp. 3-4)

“Esta idea de que un plan de estudios no es un documento administrativo, sino un contrato entre la universidad y la sociedad, en el que hay un compromiso de prestación de servicios con unos niveles de calidad objetivables y que van a ser evaluados, es un cambio cultural muy importante en la estructura de la cultura académica de nuestras universidades, ...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, p. 4)

El portavoz del GPP Nasarre Goicoechea se refirió al tema de la reforma de las titulaciones haciendo especial énfasis en la supresión del catálogo de títulos, la opción de un único grado con 240 créditos, la no existencia de un “máster integrado” y los títulos con directrices propias para acceder a profesiones reguladas. Éstos son algunos fragmentos de su intervención:

“... en la elaboración del modelo de adaptación al espacio europeo de Educación Superior, se puede resumir con tres palabras: esto ha sido un tejer y destejer... A mi juicio, la ministra anterior cometió un error que convirtió la adaptación de los títulos al esquema de Bolonia en una especie de títulos de nueva planta, hecho que a los españoles muchas veces nos pasa: se trata de que hay que revolucionar y hacer todos los títulos a partir cero. Ahí apareció la famosa poda de títulos que originó un rechazo de la comunidad educativa... El giro copernicano que ustedes hacen es acabar de hecho con los títulos oficiales, al decir que el maldito catálogo es como una especie de corsé. Un catálogo es algo que puede estar permanentemente en movimiento, como pasa con todos los títulos de carácter profesional. Cargarse el catálogo y convertirlo en una especie de cosa vacua y ambigua está generando enormes incertidumbres en las universidades...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp. 10-11)

“Ustedes han adoptado con una gran firmeza, con contundencia, sin ningún tipo de flexibilidad, el modelo de todo a cuatro, es decir, el grado a cuatro años, el modelo de los 240 créditos. ¿Qué está pasando en Europa?... [...]... han planteado también un esquema flexible, sin ese uniformismo cabezón de los cuatro años, de todo a cuatro años, todos a 240 créditos... [...]...prohibir formalmente en nuestro sistema lo que en Italia se ha llamado la laurea magistrale, o el máster integrado, nos va a situar en desventaja ante cualificaciones que exijan un proceso de formación muy exigente, de alta cualificación. Creo que lo deben estudiar, lo debe estudiar nuestro sistema universitario. Los franceses han conservado los grandes écoles. ¿Renunciamos a ello, renunciamos a este tipo de carreras, decimos que sólo Medicina y Arquitectura van a tener este tipo de formación?...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp.11-12)

Otros grupos, como ERC y CiU, se manifestaron también en contra de los grados de 240 créditos y reclamaron financiación para el cambio. El SEUI centró su exposición sobre el sistema de financiación en la elaboración de un informe por parte del Consejo de Coordinación Universitaria y argumentó que el nuevo modelo debería tener especialmente en cuenta los criterios de eficiencia y equidad. Por otra parte, en la primera intervención del SEUI también se expusieron otros temas relacionados con el EEES como el sistema de garantía de calidad, las nuevas metodologías docentes y los nuevos instrumentos para facilitar el reconocimiento y la movilidad, como el sistema de créditos ECTS o el Suplemento Europeo al Título. También hubo una referencia al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, como desarrollo de los acuerdos de la cumbre ministerial de Bergen 2005:

“... del consejo de Bergen, en el que se propone que todos los países definan un marco de cualificaciones homogéneo que permita el reconocimiento de los distintos niveles de formación requeridos para el ejercicio de los distintos tipos de actividad profesional, de tal forma que facilite, no ya a través de los títulos académicos, sino del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en los distintos niveles, la movilidad europea no solamente en el campo estricto de la formación universitaria, de las profesiones universitarias, sino en general de toda la formación superior, porque incluye en este caso lo que nosotros llamamos formación profesional superior.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp.5-6)

A alguno de estos temas se refirió también en su intervención la portavoz socialista Palma i Muñoz:

“El modelo que subyace a este proceso de reforma de las enseñanzas universitarias tiene que ver con cambios en la concepción del binomio enseñanza-aprendizaje —esto ya se ha dicho muchas veces— y el elemento más emblemático del proceso es la implantación del crédito ECTS. Consiste en trasladar el foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la enseñanza al aprendizaje, para hacer el centro del proceso precisamente al estudiante, es decir, pasar de un proceso centrado en el profesor a un proceso centrado en el alumno, y a esto mucho han aportado los trabajos que se han hecho sobre las nuevas metodologías en la enseñanza universitaria absolutamente necesarias, cuestión compartida por una amplia mayoría de la comunidad universitaria... [...]...hay que hacer un esfuerzo importante en centrar de qué estamos hablando. ... de un nuevo modelo de enseñanza en la universidad que tiene que ver con competencias o habilidades cognoscitivas, ... también de competencias profesionales y de competencias actitudinales que todas y cada una de ellas —no es ir a favor ni en detrimento de unas o de las otras— tienen que ver con una formación completa de nuestros titulados superiores, que es la única manera de abordar el futuro.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp.17-18)

En la réplica por parte del SEUI destacan algunas afirmaciones generales sobre el EEES:

“Somos parte de Europa y contribuimos a definir el perfil del sistema universitario europeo en la misma medida que en que contribuyen Gran Bretaña, Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Holanda y cualquier otro país de la Unión Europea; nuestras decisiones tienen tanta importancia

en la Unión Europea como las del resto de los países tienen para nosotros... [...]...No tenemos ningún complejo respecto a si estamos haciéndolo como los demás o no, estamos haciendo cosas compatibles. No hay dos sistemas idénticos, pero todos hemos aceptado unas directrices, las de Bolonia, no para hacer sistemas idénticos, sino para hacer sistemas homologables, sistemas igualmente competitivos, sistemas con garantía de calidad.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 781, pp. 18 y 21)

Presupuestos, función pública y otros temas (abogacía, carrera militar, seguridad vial y Estatut de Catalunya)

Durante este bienio 2005-2007, simultáneamente al debate de la LOE y la LOMLOU se produjeron intervenciones parlamentarias relativas al EEES y al proceso de Bolonia en la Comisión de Educación y Ciencia –algunas ya analizadas en apartados anteriores–, en el Pleno y en otras comisiones.

En los debates de presupuestos, tanto para el año 2006 como para el año 2007, destacan especialmente dos cuestiones en las comparecencias de altos cargos ante la **Comisión de Educación y Ciencia** y en la presentación de la sección 18 del presupuesto ante el **Pleno del Congreso**: por una parte, los recursos destinados a programas de apoyo a la convergencia europea de las universidades y los programas de movilidad de estudiantes Séneca y Erasmus y, por otra, los recursos destinados a I+D+i, especialmente el incremento en la dotación para personal investigador en formación, becarios FPU y FPI, así como el fomento de la contratación estable de investigadores a través del nuevo programa I3.

En la tramitación del proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para 2006, el SEUI, Ordóñez Delgado, se refirió al desarrollo del EEES en varias ocasiones a lo largo de su intervención:

“...es de subrayar la tremenda acogida que han tenido los 6 millones de euros que se dieron el año pasado a efectos de establecer bases lógicas para el desarrollo y la implantación de la convergencia europea en las universidades españolas, que fueron acompañados de otros tantos millones de euros de las comunidades autónomas en este año 2005. Para el año que viene, nosotros hemos más que duplicado, hasta 13 millones de euros, nuestra cantidad ofertada a las universidades para el mismo fin. Creo que es una noticia magnífica y nos permite ver un camino por el que podemos ir colaborando con las universidades en la implantación de este reto que es el espacio europeo de educación superior. En la movilidad de estudiantes, se han consolidado los presupuestos del año pasado tanto para Erasmus como Séneca, con incremento de 3,93 y 5 por ciento respectivamente.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 373, p. 4)

La portavoz socialista, Palma Muñoz, en términos similares destacó el apoyo al proceso de Bolonia:

“Quiero referirme, brevemente también, al tema de universidades en dos aspectos fundamentales: la política de becas y el impulso al espacio europeo de educación superior. En relación con este último, donde no había nada hasta el año pasado, hoy hay 13,2 millones de euros. El año pasado hubo 6,5 millones y este año el ministerio, después del éxito que ha tenido el programa de impulso y de ayuda a las universidades para el proceso de Bolonia, ha decidido multiplicar por dos la dotación que tenía prevista para esto.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 373, p. 7)

En la misma sesión, el subsecretario Gurrea Casamayor se refirió al mismo tema, también en términos parecidos:

“La fase de planificación de la convergencia europea en el espacio europeo de educación superior, que asciende a 13,2 millones de euros, un cien por cien más de incremento que el año anterior; los programas de movilidad de estudiantes Séneca y Erasmus presentan en relación con el año anterior un incremento del 5 por ciento y del 3,93 por ciento, respectivamente, para mejorar las ayudas. Quiero recordarles, señorías, la intervención del año pasado donde poníamos de manifiesto que en 2005 se hizo un importante esfuerzo para incrementar los programas de movilidad Séneca en un 28,5 por ciento y los programas Erasmus en un 10 por ciento. Por lo tanto, los incrementos de este año permiten consolidar ese esfuerzo realizado en el ejercicio presupuestario de 2005 con relación al fortalecimiento de las políticas de movilidad de estudiantes.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 373, pp. 13-14)

Posteriormente, en el Pleno, la ministra Sansegundo dedicó parte de su intervención a destacar el apoyo a las universidades en su adaptación al proceso de Bolonia:

“Además de la mejora de la política de becas ya mencionada, los presupuestos van a apoyar nuestro sistema universitario en la construcción del espacio europeo de educación superior y en la formación de doctores e investigadores, entre otras actividades en las relacionadas con la política general de I+D+i. Tras el éxito de la primera convocatoria de ayudas a las universidades para la adaptación al proceso de Bolonia, en la que participaron 46 de las 48 universidades públicas españolas, estos presupuestos duplican los recursos dedicados a este fin alcanzando 13,2 millones de euros, unos 2.200 millones de pesetas. En lo que a recursos humanos en formación se refiere...” (DS-CD-PLENO-VIII- Año 2005- núm. 129, p. 6523-6524)

En las intervenciones de los portavoces dedicadas a la sección 18 del proyecto de ley de presupuestos para 2006, solo el GPS mencionó el EEES en su intervención para reforzar y apoyar la exposición de la ministra.

En el debate de los Presupuestos Generales para el año 2007, en la misma línea que el anterior, se expusieron las dotaciones presupuestarias para innovación universitaria e incorporación de las universidades españolas al EEES. Destacan especialmente las mejoras en el programa Erasmus con el mayor incremento presupuestario hasta la fecha (825 por ciento), las becas y ayudas para jóvenes investigadores y la movilidad de jóvenes profesores e investigadores en el marco del EEES (DS-CD-COMISIÓN-VIII- Año 2006- Núm. 671):

Sr. Subsecretario de Educación y Ciencia GURREA CASAMAYOR:

“En cumplimiento también de los compromisos del señor presidente del Gobierno en el debate sobre el Estado de la Nación, los Presupuestos Generales del Estado para 2007 contemplan dentro de la movilidad de estudiantes que las becas Erasmus tengan un incremento del 825,63 por ciento para mejorar las ayudas a los ciudadanos que participan de este programa, que pueden alcanzar hasta 6.000 euros dependiendo de renta y unidades de medida para ese reparto.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 671, p. 4).

Sr. Secretario de Estado de Universidades e Investigación QUINTANILLA FISAC:

“Como saben, las ayudas que Europa y las administraciones públicas españolas dan para las becas Erasmus no cubren ni con mucho el gasto real que significa para un estudiante pasar un curso en un país extranjero. Con este incremento esperamos que, atendiendo a esos niveles de renta y de mérito académico, podamos conseguir que el número de becarios Erasmus se incremente y, sobre todo, aquellos que proceden de rentas familiares más bajas, para los que hasta ahora los programas Erasmus eran prácticamente inaccesibles...Siguiendo con temas relacionados con becas y ayudas a la investigación a los jóvenes investigadores, en la política de gasto en I+D+i quisiera resaltar que la convocatoria de formación de personal investigador y estancias breves crece un 25 por ciento.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 671, p. 26).

Durante este bienio el Parlamento español tramitó tres proyectos de ley que no eran del sector educativo ni universitario pero que regulaban aspectos del ámbito público, institucional y profesional con importantes repercusiones en cuestiones académicas. Se trata del **proyecto de ley del Estatuto Básico del Empleado Público**, el **proyecto de ley sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales** y el **proyecto de ley de la carrera militar**. En los debates de estas iniciativas legislativas se encuentran menciones al proceso de Bolonia y al EEES.

En el primero, el 28 de junio de 2005 el ministro de Administraciones Públicas, Sevilla Segura, compareció para informar a la Comisión del estudio y preparación del **Estatuto del Empleado Público**, que daría lugar a la tramitación del **proyecto de ley del Estatuto Básico del Empleado Público** en los meses posteriores y a su aprobación el mismo día que se aprobaría la modificación de la ley de universidades.

“Necesariamente el estatuto va a tener que hacer una reflexión sobre las clasificaciones en la Función pública y el impacto que los acuerdos de Bolonia, las modificaciones en las licenciaturas y el establecimiento del grado académico van a tener en los actuales niveles A, B, C, D y E —que siguen existiendo— de la Función pública. Ese es un debate que está ahí, del que podemos sacar cosas muy positivas; mi impresión es que, aunque —en términos juveniles— la movida vaya a ser gorda, el resultado puede ser muy positivo si lo abordamos no con temor ni con resquemor sino como una oportunidad para modernizar nuestras administraciones; en todo caso, es necesario hacer la reflexión.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 323, pp.4-5)

En las intervenciones de los portavoces encontramos una sola alusión al proceso de Bolonia y al EEES, por parte de la portavoz socialista Malaret García:

“... creo que todos debemos valorar muy positivamente la apuesta decidida por crear un sistema de carrera horizontal. Este es uno de los grandes retos que se proponen, es uno de los grandes déficit de nuestras administraciones públicas y es coherente con la realidad actual de una población española en la que las titulaciones han cambiado significativamente en relación con lo que eran en el pasado. Tenemos un porcentaje de población que ya tiene título superior y este proceso se va a acrecentar con el nuevo espacio europeo de enseñanza que propone el horizonte de Bolonia. También tendremos que ser más flexibles y pensar en paquetes de titulaciones más abiertos, pensar en la necesidad de incorporar equivalencias, del mismo modo que se hace en la función pública comunitaria o en las funciones públicas de los países de nuestro entorno.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2005- núm. 323, p. 17)

Unas meses después, al inicio del siguiente período de sesiones, en el **Pleno** del 15 de febrero de 2006, el portavoz de ERC Canet Coma planteó una pregunta a la ministra de Educación y Ciencia sobre las previsiones de dotación de recursos a las comunidades autónomas para que pudieran afrontar la nueva estructura de los estudios universitarios y se refirió a la vez a las repercusiones en la función pública:

“... observamos un preocupante retraso temporal en el proceso de reforma de las titulaciones universitarias. Probablemente los primeros titulados españoles con la nueva reordenación aparecerán en el año 2013, ocho años más tarde que en Bélgica, por ejemplo. Además, pensamos que el modelo elegido, el de cuatro cursos o tres más uno de prácticas, nos aleja del modelo más general de los países europeos. Pero hoy queremos expresar nuestro temor por las repercusiones económicas del proceso en el coste de la financiación universitaria y en el ámbito de la Función pública de los gobiernos de las comunidades autónomas a partir del ejemplo de la Generalitat de Catalunya. Prolongar o reducir el número de créditos afecta al coste de los estudios universitarios y establecer el nivel de grado universitario para habilitación profesional puede repercutir en la Función pública... [...] ... despierta legítimos temores la posibilidad de que la creación del nivel de grado como básico para la salida profesional pueda implicar la desaparición en un futuro del actual grupo B de la Función pública.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 150, p. 7537-7538)

La ministra Sansegundo centró su respuesta en los aspectos relacionados con la reforma de las titulaciones universitarias, especialmente su duración y previsiones de implantación:

“Señoría, su primera afirmación se refería a un retraso que en ningún modo se puede corregir en esta legislatura. Debíamos haber aprovechado los años pasados, y en dos años estamos intentando hacer lo que se debía haber hecho en los últimos ocho años, pero en ello estamos. Tras la aprobación de los reales decretos de grado y posgrado prácticamente por unanimidad del Consejo de Coordinación Universitaria, estamos procediendo a definir las titulaciones. Vamos a un ritmo que va a permitir cumplir perfectamente que estén desarrolladas en los años 2006 y 2007, con lo cual tendremos titulados en plazo con nuestros compromisos del espacio europeo de Educación Superior. Respecto a las comunidades autónomas,.. [...]... La decisión tomada en España, en la que participan las comunidades autónomas —solamente tienen que acudir al Consejo de Coordinación Universitaria y ser parte de las decisiones que se toman—, corresponde a tres años de cursos académicos y un cuarto año en algunos casos —en otros casos puede no ser necesario— de prácticas que han sido demandadas durante años como esenciales para la

formación de nuestros titulados. Si en estos momentos dos terceras partes de nuestros estudiantes cursan enseñanzas de ciclo largo, con una duración media de cinco años, no podemos hablar de una alarma sobre la duración de los estudios.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2006- núm. 150, pp. 7537-7538)

En el debate en pleno, el 21 de diciembre de 2006, del dictamen de la Comisión de Administraciones Públicas sobre el **proyecto de ley del Estatuto Básico del Empleado Público**, la portavoz socialista Malaret García mencionó el EEES al referirse a los instrumentos esenciales de la ley y destacar como uno de ellos la creación de “una nueva ordenación coherente con el espacio europeo de Educación Superior destinada a favorecer la movilidad” (DS-CD-PLENO-VIII- Año 2006- núm.225, p. 11501).

La **Comisión de Justicia** del 7 de junio de 2006 debatió el **proyecto de ley sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales**. En la tramitación de este proyecto de ley se produjo un debate sustancial para la reforma de las enseñanzas universitarias en torno a la formación para el acceso a la profesión de abogado, no solo en relación con cómo debía ser la formación, sino también qué instituciones debían y podían proporcionarla. Finalmente sería el nivel de máster impartido mediante la colaboración entre universidades y organizaciones profesionales. De hecho, se trata de un debate muy conectado con el proceso de Bolonia y el EEES en el que se produjeron pocas menciones al mismo. En la sesión de la Comisión dedicada al análisis del proyecto de ley, las enmiendas correspondientes y la elaboración del dictamen, se encuentran tres menciones al proceso de Bolonia, por parte de los grupos IU-ICV, EAJ-PNV y GPP. Sin mencionarlo pero inevitablemente relacionado con el tema, durante el debate se trató ampliamente de cuestiones como la *vacatio legis* para la entrada en vigor de la ley y la conveniencia de que se produjera en un período de tiempo acorde con la implantación de nuevos planes de estudio, así como del necesario equilibrio entre los colegios profesionales y las universidades en la formación de los abogados y procuradores de los tribunales:

Sra. NAVARRO CASILLAS, Grupo Parlamentario IU-ICV:

“... no es admisible la equiparación de la universidad como posible institución formativa para la abogacía y la procura con las escuelas de prácticas jurídicas creadas por los colegios de abogados y, como decía antes, muchísimo menos con aquellos otros centros de formación que ni siquiera se sabía muy bien lo que eran. Los acuerdos de Bolonia definen la universidad como la institución europea por antonomasia dedicada a la formación de nivel superior. Poner a su mismo nivel a otras entidades privadas arriba citadas va en contra, por tanto, de ese espíritu de armonización europea y supone además una injustificada delegación de competencias del poder público en materia tan sensible como debe ser el control de calidad de aquellos que quieren acceder a las profesiones...” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 601, p. 6)

Sra. URÍA ETXEBARRÍA, Grupo Parlamentario Vasco EAJ-PNV:

“Para nosotros, el proyecto se inserta claramente en el proceso de Bolonia —el sistema europeo de educación superior, cuyos pormenores no les voy a relatar a ustedes por suponer que los

conocen—, en lo que se llama el espacio europeo de educación superior y por lo tanto ello ha de ser tenido en cuenta, sin demérito de la presencia en el proyecto de la capacidad, del acervo y de la experiencia práctica de todos los colegios profesionales, que, según les consta a todos ustedes, tienen mi especial aprecio y consideración.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 601, p. 9)

Sr. SANTAELLA PORRAS, Grupo Parlamentario Popular:

“No hay que hablar tanto de títulos bien sean académicos o bien sean profesionales y aquí está primando, fundamentalmente desde un principio, lo que es la titulación para licenciado en derecho y ahora titulación de una profesión que ni siquiera la tradición considera una titulación profesional. Aquí estamos embarullados por el tema de Bolonia, pero utilizando en el fondo una dinámica que han planteado las universidades de este país. No se trata, y pongo un ejemplo, de saber más medicina, que es necesario, saber más medicina, sino de curar mejor a los enfermos.... [...]... en enero de 2003, se propone que vaya como proyecto de ley o como proposición de ley y el Partido Socialista, ya en aquel momento, dice que hay que pedir un informe preceptivo a los rectores de las universidades. Desde ese momento, señorías, se acabó lo que se daba; ya no se hablaba de consenso, ya no se hablaba de regulación de acceso a la profesión de abogado, sino que se hablaba de lo que contiene este proyecto de ley a modo de ver de nuestro grupo, y es la prevalencia total de las universidades sobre los colectivos de abogados y sobre los colectivos de procuradores, que son muchos profesionales ejerciendo y muchos profesionales que han estado luchando y esperando que se hiciera una buena regulación del acceso a la profesión. Se ha aprovechado por los rectores para dar un golpe e intentar hacer lo que algún portavoz ya ha dicho, un año más de formación y un examen final, pero no está primando lo que nosotros pensábamos que debería primar, que es la formación de los abogados.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 601, p. 14-15)

En el Pleno del 22 de marzo de 2007 se inició la tramitación del **proyecto de ley de la carrera militar**, con el debate de totalidad. En este proyecto se establecía como requisito la obtención del título de grado universitario para acceder a la escala de oficiales, que la formación militar se complementara con titulaciones civiles de grado universitario o de formación profesional según la escala y la creación de un sistema de centros universitarios de la Defensa adscritos a las universidades. El ministro de Defensa formuló y desarrolló la propuesta sin mencionar ni Bolonia ni el EEES. En el turno de portavoces hubo una única mención por parte de la portavoz del GPP, Oltra Torres, para manifestar su posición en contra:

“Una de las novedades que incorpora el proyecto de ley es la reforma de la enseñanza, con la novedad de la incorporación de la obligatoriedad de obtener una segunda titulación para los futuros militares mediante la adaptación a la estructura universitaria prevista en los acuerdos de Bolonia, cuando para el resto de estudios universitarios todavía no se ha aprobado ni verificado el modelo. No entendemos por qué se quieren hacer ensayos de laboratorio con la enseñanza militar...” (DS-CD-COMISIÓN- VIII-Año 2007- núm. 243, p. 12274)

Además de los tres proyectos de ley mencionados, se produjeron otras intervenciones con menciones al proceso de Bolonia o al EEES tanto en la Comisión de Educación y Ciencia como en otras comisiones.

En la **Comisión de Educación y Ciencia**, el 27 de febrero de 2007 compareció el secretario general de Educación Tiana Ferrer para informar sobre la constitución y puesta en marcha del **Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas**, a petición del GPP (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 759) y se reprodujeron las posiciones y argumentos mantenidos por los grupos en la tramitación de la Ley Orgánica de Educación, que se han analizado en el apartado correspondiente. El Gobierno y el GPS defendieron la inclusión de las enseñanzas artísticas configurando un espacio de educación superior no universitario y el GPP se pronunció abiertamente por la incorporación de las enseñanzas artísticas a la universidad. El 24 de abril de 2007, el GPP formuló al Gobierno (subsecretario de Educación y Ciencia, Gurrea Casamayor) dos preguntas orales sobre la **carrera de Gestión y Administración Pública en el Campus Universitario de Melilla** (DS-CD-COMISIÓN-VIII-Año 2007- núm. 814) en las que el GPP planteó la continuidad de estos estudios en el marco de las reformas universitarias. El subsecretario expuso el procedimiento y normativa que establecía la recién aprobada reforma de la LOU en el marco del EEES y que la continuidad de dichos estudios en el marco renovado dependía de la Universidad de Granada, de quien dependía a su vez el Campus de Melilla, y de la ciudad autónoma de Melilla, de acuerdo con la ley y los convenios entre ambas instituciones.

Así mismo, en el **Pleno** del 9 de mayo de 2007, se formuló una pregunta oral a la ministra de Educación y Ciencia sobre el **programa de préstamos-renta para estudios de máster**, por parte de la diputada Palma i Muñoz del GPS. Tanto en la pregunta como en la respuesta las intervenciones plantearon la necesidad de diversificar y crear nuevas modalidades de ayudas que complementaran la política de becas en el marco del EEES.

En otras comisiones se vieron iniciativas diversas en las que se encuentran referencias al EEES o al proceso de Bolonia.

En la **Comisión de Interior**, de 8 de diciembre de 2006, se produjo la comparecencia del director general de la Guardia Civil (Mesquida Ferrando), sobre líneas generales de su departamento. Al referirse a las políticas de personal y concretamente a la formación, dijo:

“estamos realizando estudios que permitan una adecuación de la formación de nuestro personal a la nueva realidad derivada de la aplicación de los compromisos de Bolonia. No se nos escapa que deberemos modificar nuestro planes de estudios y nuestra intención es hacer converger en la medida de lo posible gran parte de mismos, respetando por supuesto las especificidades que cada uno de los cuerpos precisa para el desarrollo de los cometidos que la ley les atribuye.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 704, p.13)

En la **Comisión No Permanente para las Políticas Integrales de la Discapacidad**, compareció el secretario de Estado de Universidades e Investigación (Quintanilla Fisac) para informar sobre la **inclusión educativa de los estudiantes universitarios**

con discapacidad, a solicitud del GPP, el 12 de diciembre de 2006. En su intervención el SEUI se refirió ampliamente al EEES y a su relación con la integración de las personas con discapacidad:

“la integración de las personas con discapacidad en la enseñanza universitaria naturalmente que es una parte de la integración del sistema universitario en el espacio europeo de Educación Superior, por un doble objetivo; primero, porque tenemos que conseguir que nuestras medidas de integración se puedan llevar a cabo de forma que sean reconocibles por cualquier país europeo, y esto significa que estamos haciendo para nuestros ciudadanos un servicio que afecta a su capacidad para moverse por toda Europa, y esto es muy importante; segundo, porque desde la perspectiva del espacio europeo de Educación Superior nos va a librar de un corsé excesivo que nuestra legislación a veces impone a los planes de formación superior que nos impide una adaptación adecuada curricular a las necesidades especiales que determinados ciudadanos puedan tener.” (DS-CD-COMISIÓN- VIII-Año 2006- núm. 731, p. 20)

La **Comisión de Industria, Turismo y Comercio**, del 9 de mayo de 2007, debatió y aprobó una PNL sobre el **sector turístico** del GPP con enmienda del GPS, en la que se instaba al Gobierno a realizar un informe sobre la adecuación de los estudios de Turismo. El portavoz del GPS, Mas Estela, en su intervención mencionó “la adhesión al pacto de Bolonia para la adaptación de los títulos superiores” (DS-CD-COMISIÓN-VIII-Año 2007-núm. 828, p. 20).

La **Comisión No Permanente sobre Seguridad y Prevención de Accidentes de Tráfico** realizó dos comparecencias de altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia para informar sobre la incorporación de la asignatura de Seguridad Vial en el currículum de enseñanza primaria de acuerdo con la LOE, a petición del Grupo Parlamentario Catalán (CiU). Tanto el secretario general de Educación, Tiana Ferrer (DS-CD-VIII-Año 2005- núm. 438, p.12), como el director general de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, Pérez Iriarte (DS-CD-COMISIÓN-VIII-Año 2007-núm. 779, p. 4) se refirieron al proceso del EEES y a la revisión de la formación inicial de los profesores como una ocasión realmente única para recoger objetivos que afectaran a la educación vial.

Finalmente, el análisis del contenido de los Diarios de Sesiones de este período muestra una mención en el debate sobre el *Estatut de Catalunya* en la **Comisión Constitucional**, el 15 de marzo de 2006. Ésta se ubica en el siguiente párrafo y forma parte de la intervención de la representante del Parlament de Catalunya, la diputada Dellunde i Clavé, defendiendo el voto particular de ERC:

“¿Para qué participar en la toma de decisiones a nivel europeo? En primer lugar, para garantizar derechos, para dejar oír nuestra voz en educación, en políticas sociales, para participar en esta construcción social de Europa. En segundo lugar, para impulsar la innovación, el proceso de integración de nuestras universidades, las universidades catalanas, en el espacio europeo de Educación Superior.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2006- núm. 510, p. 51)

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERGEN 2005 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 05-07 |
|--|--|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convención de Lisboa (LRC) ▪ Expedición y reconocimiento (doctorado) ▪ Títulos conjuntos (2 o más países EEES) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modificación de la LOU ▪ Acceso, selectividad, reválida, duración bachillerato ▪ Homologación de títulos (Sanitarios, Ingenierías, ...) ▪ Tradición determinados títulos ▪ Títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional |
| 2) Estructura titulaciones: dos títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación mayoritaria ▪ Empleabilidad primer ciclo ▪ Marco General de Cualificaciones EEES: tres ciclos, resultados y competencias ▪ Marcos nacionales de cualificaciones (2010) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa de titulaciones. Catálogo ▪ Poda de títulos. Supresión (Filologías, Historia del Arte, Humanidades...) ▪ Ingenierías, atribuciones profesionales, profesiones reguladas ▪ Psicologías, profesión sanitaria-LOPS ▪ Duración del grado (240 créditos) ▪ Reales decretos de grado y postgrado 2005 ▪ Modificación de la LOU |
| 2 bis) Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tercer ciclo: 3/4 años a tiempo completo ▪ Investigación original ▪ Formación interdisciplinar, competencias transferibles ▪ Correspondencia cualificaciones en el MEC ▪ Programas estructurados, supervisión y evaluación transparentes ▪ Evitar exceso de reglamentación ▪ Estudiantes doctorado = investigadores iniciales ▪ Aumentar número de doctorados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pre LOMLOU: postgrado con acceso a máster y doctorado EEES y EEI ▪ Docencia e investigación ▪ Personal investigador en formación: Estatuto, becas FPU y FPI, presupuestos ▪ Incrementar número de doctores ▪ Políticas de I+D+i, incrementos presupuestarios ▪ LOMLOU: tres ciclos |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ MEC: aprendizaje a lo largo de la vida en ES ▪ Reconocimiento aprendizajes previos, avances en 2007 ▪ Aprendizaje informal o no formal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación permanente ▪ ECTS: nuevas metodologías, modelo centrado en el estudiante ▪ Validación profesional (LOMLOU) ▪ Acceso para mayores de 45 años |

Figura 59. Matriz. Comunicado de Bergen 2005 frente a bienio parlamentario 05-07

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERGEN 2005 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 05-07 |
|---------------------------------------|---|--|
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portabilidad becas y créditos ▪ Concesión visados y permisos del trabajo ▪ Pleno uso programas de movilidad ▪ Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero ▪ 2007: datos sobre movilidad y situación socioeconómica (BFUG), informe sobre dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas Séneca y Erasmus ▪ Movilidad investigadores, superar obstáculos ▪ Becas y ayudas: mejorar el modelo, incrementar recursos ▪ Incrementos programa Erasmus |
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte integrante EEES ▪ Acceso ES, condiciones estudio ▪ Obstáculos socioeconómicos ▪ Medidas gobiernos ayudas económicas ▪ Servicios orientación y asesoramiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad, becas y ayudas. Incrementos. Modelo ▪ Selectividad frente a otros modelos de acceso (LOE y LOMLOU) |
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas nacionales ▪ Participación estudiantes y cooperación internacional ▪ IES: mecanismos internos ▪ Estándares y directrices ENQA (2007) ▪ Modelo evaluación por pares ▪ Registro Europeo de Agencias de Calidad (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB) ▪ Cooperación entre agencias ▪ Reconocimiento mutuo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANECA y agencias autonómicas (LOMLOU), cooperación , reconocimiento mutuo, estándares internacionales) ▪ Acreditación para acceso profesorado. Nuevo modelo frente a habilitación (LOMLOU) ▪ Procedimiento de elaboración planes de estudios. Registro. Verificación y garantía de calidad |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ EEES, abierto y atractivo ▪ Calidad educación transnacional, para todos, desarrollo sostenible | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate sobre ritmo de las reformas y la integración del SUE en EEES |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración con regiones del mundo ▪ Estrategia para la dimensión externa (BFUG) ▪ Comprensión en otros continentes ▪ Educación superior: clave competitividad europea (investigación , educación , innovación) ▪ Estrategias, más allá de 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retrasos, responsabilidades. Ambivalencias entre prudencia y aceleración para cumplir objetivos ▪ EEES, inevitable, escaso margen, oportunidad, no excusa |

Figura 59. Matriz. Comunicado de Bergen 2005 frente a bienio parlamentario 05-07

INFORME

Durante el bienio comprendido entre las reuniones ministeriales de Bergen 2005 y Londres 2007, el tema más presente en el debate parlamentario fue la nueva estructura de titulaciones. Dentro de la década analizada, entre 1999 y 2010, la etapa 2005-2007 fue también la de mayor actividad legislativa, con la tramitación, entre otras, de dos iniciativas fundamentales para la definición de la estructura y funcionamiento de la educación superior en España: la LOE y la LOMLOU. Se inició también un proceso de expansión del debate parlamentario sobre el tema más allá del ámbito educativo y universitario, especialmente con la polémica y las dudas sobre las repercusiones de la estructura académica en el terreno profesional y la función pública. Son claros ejemplos de esta expansión los debates sobre la reforma de la función pública, la carrera militar o el acceso a la profesión de abogado y procurador, con motivo de la tramitación de tres proyectos de ley durante este período que planteaban, en sus respectivos ámbitos, los efectos de los acuerdos de Bolonia y el EEES, muy especialmente las repercusiones de la nueva estructura de titulaciones.

El análisis de contenido del debate parlamentario de este período permite concluir que se produjo un aumento del interés respecto a los temas vinculados al desarrollo del EEES y a la implantación del proceso de Bolonia en España, reflejado en el número de sesiones tanto en Comisión de Educación, como en pleno y otras comisiones. De 20 sesiones que debatieron sobre el tema en el bienio anterior (Berlín 03-Bergen 05) se pasó a 48, más del doble. En Comisión de Educación el número de sesiones aumentó de 12 a 26, en pleno de 5 a 14 –el aumento más significativo– y en otras comisiones de 3 a 8. La cifra casi triplicada de sesiones en pleno en las que se realizaron referencias al tema es un indicador de la presencia creciente en la agenda política y parlamentaria, probablemente influida también por la tramitación de las dos leyes educativas principales, la LOE y la LOMLOU, así como por la creciente polémica sobre la reforma de las titulaciones universitarias en la comunidad universitaria y en la opinión pública.

| SESIONES PARLAMENTARIAS | BOLONIA 99- PRAGA 01 | PRAGA 01- BERLÍN 03 | BERLÍN 03- BERGEN 05 | BERGEN 05- LONDRES 07 |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| PLENO | 1 | 2 | 5 | 14 |
| COMISIÓN EDUCACIÓN | 4 | 8 | 12 | 26 |
| OTRAS COMISIONES | 1 | 1 | 3 | 8 |
| TOTAL | 6 | 11 | 20 | 48 |

Tabla 35. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia

La agenda de Bolonia, a través de los acuerdos de Bergen 2005 citados a menudo en el Parlamento por parte del Gobierno en sus intervenciones, estuvo formalmente muy presente en todos los debates. En las intervenciones suscitadas por comparecencias de los altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia, éstos con el apoyo del GPS

expusieron y defendieron regularmente los principios y acuerdos del proceso de Bolonia así como los objetivos del EEES, aunque el debate con los grupos acabó centrándose en temas muy concretos y que a menudo no tenían ninguna relación ni con el EEES ni el proceso de Bolonia, como el sistema de acceso del profesorado en el debate de la LOMLOU o las directrices para titulaciones que permiten el ejercicio de profesiones reguladas.

Cuando apareció la polémica sobre los retrasos y las responsabilidades en los mismos, las resistencias al cambio así como las críticas sobre decisiones precipitadas o inadecuadas, se saldó en la mayoría de debates con declaraciones de adhesión al proceso de Bolonia y al EEES, en algunos casos percibido como algo inevitable e impuesto, en otros como una oportunidad para impulsar cambios.

En cualquier caso, el debate sobre los títulos y la nueva estructura de titulaciones fue el tema principal y permanente en la actividad parlamentaria sobre política universitaria durante este bienio.

Tomando como referencia los ítems del Comunicado de Bergen 2005 estructurados de acuerdo con los ejes de Bolonia, el debate parlamentario se concentró en los dos primeros, títulos y estructura de titulaciones, aunque el énfasis del debate parlamentario, mayoritariamente, no se realizó sobre las propuestas o acuerdos de Bergen. Así, se debatió sobre homologación de títulos, sobre acceso o sobre repercusiones profesionales de las reformas sin tener en cuenta el Convenio de Lisboa o el Marco General de Cualificaciones del EEES. No fueron motivo de debate, aunque aparecieron en alguna de las presentaciones del Gobierno en la Cámara como integrantes de la agenda política, temas como los títulos conjuntos entre dos o más países, las propuestas sobre el doctorado como tercer ciclo en la nueva estructura y las líneas para potenciarlo, el incremento del número de doctores e investigadores, la portabilidad de las becas y ayudas o el reconocimiento pleno de períodos de estudio en el extranjero y el incremento de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.

La tramitación sucesiva en este bienio de la LOE y la LOMLOU y sus correspondientes debates, de acuerdo con el análisis llevado a cabo, muestran las dificultades para definir en España un sistema de educación superior con titulaciones universitarias y no universitarias que se integraran en el marco del EEES. Esta dificultad se puede observar con claridad en el análisis de los debates sobre las enseñanzas artísticas superiores o las titulaciones de técnicos superiores sanitarios en el que las discrepancias entre grupos son evidentes. Los grupos mayoritarios, GPS y GPP, defendieron modelos antagónicos y los grupos minoritarios trasladaron al Parlamento demandas muy concretas vinculadas a determinados colectivos. Así, los múltiples debates que se produjeron durante este período sobre las repercusiones profesionales de la reforma de las titulaciones se realizaron con intensidad pero sin apenas mencionar el Marco General de Cualificaciones del EEES ni el correspondiente marco

nacional de cualificaciones que los países miembros del proceso de Bolonia se comprometieron a impulsar en el Comunicado de Bergen. Las claves utilizadas, con argumentos y motivaciones distintas según los grupos, fueron la estructura vigente o anterior a las reformas derivadas del EEES y Bolonia y las reivindicaciones de las corporaciones profesionales y de la Administración Pública (asociaciones, colegios profesionales, sindicatos de la función pública).

El debate de las titulaciones se situó en una primera etapa (2005-2006) en el ámbito universitario con la polémica del nuevo catálogo, el mapa, la poda de títulos y las especialidades y menciones. En la segunda (2006-2007), con la modificación de la LOU, con el establecimiento de la estructura en tres ciclos y la opción del grado único en 240 créditos, el eje se desplazó al debate sobre las profesiones reguladas, las atribuciones profesionales y las directrices para la elaboración de los planes de estudios.

Destacan las sesiones parlamentarias en las que intervinieron comparecientes ajenos al ámbito parlamentario y gubernamental. En este período se produjeron la de los rectores presidentes de las subcomisiones del Consejo de Universidades para informar de sus trabajos sobre la reforma de los títulos (2005) y las comparecencias para la tramitación de la LOE (2005) y la LOMLOU (2006). En estas sesiones, los comparecientes, expertos y representantes institucionales de sectores educativos y universitarios, expresaron opiniones pero también proporcionaron informaciones y datos contrastados para el debate, a menudo muy bien recibidos y valorados por los parlamentarios pero infrutilizados en debates posteriores.

Como se ha podido observar de forma muy clara, especialmente en el análisis de contenido del debate de la LOMLOU, los grupos adoptaron pautas muy rígidas sobre los temas a destacar y también sobre los argumentos para la defensa de sus posiciones. Difícilmente se observan cambios ni en los argumentos ni en los temas que se priorizaron a lo largo de los debates. En cambio, se percibe de forma bastante nítida la evolución de las propuestas gubernamentales entre 2005 y 2007, que se clarificaron con la aprobación de la LOMLOU, aunque no puede deducirse del análisis realizado que fuera consecuencia del debate parlamentario.

En cualquier caso, el análisis nos muestra como, después de una etapa con debates algo confusos, se distingue con claridad la defensa de diferentes modelos, especialmente por parte de los grupos mayoritarios, GPS y GPP. También se aprecian algunas contradicciones puesto que grandes principios como la autonomía universitaria, la flexibilidad o la apuesta por la convergencia europea se utilizaron en direcciones opuestas. Por ejemplo, el GPP apeló a la flexibilidad para defender la diversidad en los grados permitiendo que fueran de 180 o de 240 créditos. En cambio centró su posición respecto a los títulos en la defensa de directrices homogéneas y troncalidad establecidas por el Ministerio para los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional, reconociendo la autonomía de las universidades solo para los

títulos propios. Por su parte, el Gobierno y el GPS defendieron la flexibilidad y la autonomía en el conjunto del modelo y en los procedimientos para elaborar las nuevas titulaciones. En cambio, apostaron de forma contundente por un único grado de 240 créditos sobre la base de argumentos de corte pragmático y funcional.

5. Bienio parlamentario 2007-2009, de Londres a Lovaina

La reforma de las enseñanzas

El bienio comprendido entre las conferencias de Londres 2007 y Lovaina 2009 se caracterizó por cambios de diferente orden y por un ambiente de agitación y conflicto. A mitad del período, en marzo de 2008, se celebraron las elecciones generales constituyéndose la nueva Cámara de la IX legislatura, con mayoría simple del GPS y una nueva estructura ministerial que afectaría a la política universitaria. Pero antes, en el tramo final de la VIII legislatura, el análisis del debate parlamentario muestra la situación después de la aprobación de la LOMLOU en abril de 2007 y apunta los temas conflictivos para su desarrollo en torno a las nuevas titulaciones.

En la primera parte del bienio, hasta el inicio de legislatura en abril de 2008, la atención del debate parlamentario se centró en los primeros desarrollos de la LOMLOU, especialmente en el *RD 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, siendo pues la discusión principal sobre las titulaciones, su estructura, duración, procedimientos de elaboración o implicaciones profesionales, jurídicas y administrativas la que protagonizó la mayor parte de las sesiones parlamentarias.

En la segunda parte, desde el inicio de la IX legislatura con la incorporación de la política universitaria al nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación hasta la remodelación del Gobierno en abril de 2009, se observa una reorientación del debate parlamentario, tanto en el contenido como en las formas. El Gobierno, con la nueva estructura ministerial, incorporó la política universitaria al nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación y propuso la Estrategia Universidad 2015 como instrumento principal para su actuación en esta materia. El GPP, principal grupo de la oposición, con nuevos portavoces y una nueva estrategia, intensificó su actividad parlamentaria y acentuó el tono de sus críticas, incorporando sin demasiados matices la contestación a las reformas por parte de sectores de la comunidad universitaria y de la opinión pública. El análisis del debate parlamentario durante estos meses refleja con bastante claridad las claves de la polémica y muestra la evolución de los acontecimientos.

Londres 2007 y final de la VIII legislatura: LOMLOU, nuevo marco legislativo. Real Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias

Después de la conferencia de ministros de Londres en mayo de 2007, los debates parlamentarios en el Congreso de los Diputados siguieron centrados en el tema de las titulaciones, especialmente en la actividad de la Comisión de Educación y Ciencia. Sin embargo, se observa una expansión progresiva a otros ámbitos sectoriales y por lo tanto a otras comisiones.

En las fechas inmediatamente posteriores a la cumbre de Londres y hasta el final de la legislatura en diciembre, el debate parlamentario incorporó el tema de Bolonia y el EEES en ámbitos tan diversos como Cultura, Defensa, Sanidad o Vivienda, en las comisiones correspondientes. También en el **Pleno** del debate de política general celebrado el 3 de julio, el presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero, se refirió en dos ocasiones al EEES: la primera, en el apartado de balance y la segunda, en las propuestas.

“El esfuerzo en la educación mejora la calidad del sistema, atiende mejor a las necesidades específicas de los alumnos, forma ciudadanos, atiende a la actualización y reconocimiento de los profesores, promociona a los investigadores, y se adapta al espacio europeo de Educación Superior para avanzar en el camino de la excelencia. Para ello hemos dedicado este mismo año un presupuesto cerca de un 30 por ciento superior al del año 2006, el mayor incremento porcentual neto en la democracia, cerca de un 65 por ciento más que en 2004. Un esfuerzo que ahora se agudizará para modernizar definitivamente nuestras universidades.” (DS-CD-PLENO-VIII- Año 2007- núm. 269, p. 13496)

“...alcanzar un pacto con comunidades autónomas y universidades para un incremento sustantivo de la financiación universitaria que permita cumplir con el propósito de inserción cualitativa plena en el espacio europeo de Educación Superior y que sitúe a nuestra investigación en niveles de excelencia.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2007- núm. 269, p. 13501)

En la **Comisión de Cultura** del 29 de mayo se debatió una PNL del GPP sobre la necesaria aprobación de un proyecto de ley del teatro que dinamizara el sector. En el marco de este debate, el GPP propuso la “revisión de las enseñanzas teatrales tal y como están previstas en la LOE” (DS-CD-COMISION- Año 2007- núm. 838, p. 12) y el GPS argumentó que su tratamiento en la LOE era el adecuado ya que “las ubica en el espacio europeo de Educación Superior... dan un salto cualitativo porque pasan a tener un espacio propio y flexible, ubicado en el marco europeo de la educación superior” y que esto facilitaría la transparencia, el reconocimiento y la movilidad (DS-CD-COMISION- Año 2007- núm. 838, p. 14). En la **Comisión de Defensa** del 20 de junio y en el trámite sobre el proyecto de ley de la carrera militar, se debatió acerca de la formación de los nuevos oficiales. El portavoz del GPS, Huertas Vicente, expuso los argumentos a favor de la reforma que implicaban una mayor relación entre las academias militares y las universidades mediante una fórmula de asociación:

“La unificación de las actuales escalas de oficiales de los cuerpos generales de los ejércitos y de infantería de Marina en una sola, es una clara exigencia con objeto de que los nuevos oficiales adquieran en su proceso de formación un título universitario en el entorno del espacio europeo de Educación Superior al que España se ha comprometido a incorporarse antes del año 2010. Incluso, si lo que pretendiera fuera exclusivamente mantener una equiparación entre la enseñanza de formación de grado superior y las titulaciones universitarias del sistema educativo general, esta reforma sería necesaria, ya que en un futuro próximo la universidad expedirá títulos de grado universitario de un nivel único.” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2007- núm. 851, p.16)

El GPP propuso el reconocimiento y la correspondiente homologación automática para las titulaciones de grado en la formación militar de oficiales, que no compartieron la mayoría de grupos.

El 26 de septiembre, compareció la ministra de Vivienda, Chacón Piqueras, ante la **Comisión de Fomento y Vivienda** y, en el marco de la exposición del Plan Estatal de Vivienda y sus acciones para reforzar la vivienda protegida de alquiler, se refirió al acuerdo firmado con el Ministerio de Educación para promover la vivienda universitaria y facilitar la movilidad de acuerdo con el proceso de Bolonia:

“Nuestro objetivo es llegar en un tiempo relativamente breve hasta los 10.000 estudios universitarios cercanos a los campus de las universidades españolas. En eso no tenemos por qué ser diferentes de Europa y del resto del mundo. Además, para la implementación de los acuerdos de Bolonia y para la necesaria movilidad universitaria y, a su vez, especialización en nuestras carreras es imprescindible que hagamos un esfuerzo por que existan parques de estudios universitarios cercanos a los campus que puedan pagar los jóvenes que están en nuestras universidades.” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2007- núm. 900, p. 4)

En el ámbito sanitario, entre septiembre y diciembre de 2007 se produjeron, tanto en pleno como en comisión, debates relacionados con la formación del personal sanitario y las reformas correspondientes de acuerdo con el marco del proceso de Bolonia. Así, en la comparecencia del ministro Soria Escoms en la **Comisión de Sanidad y Consumo** del 12 de septiembre, el portavoz del Grupo Catalán de CiU, Xuclà i Costa, se refirió a la formación de los profesionales de enfermería y a los cambios derivados del proceso de Bolonia, aunque con algunas imprecisiones:

“Es evidente que con el proceso de Bolonia la enfermería, que será una licenciatura, va a suponer una modificación importante en el reparto de funciones en el sistema sanitario... En este sentido el colectivo de enfermería está llamado a jugar un papel creciente, especialmente a partir de la aprobación de la licenciatura en enfermería, de acuerdo con el proceso de Bolonia.” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2007- núm. 886, p.18)

En el **Pleno** del 27 de noviembre se debatió una proposición de ley del GPP, relativa a los psicólogos, para su reconocimiento como profesión sanitaria, tema que venía debatiéndose desde la legislatura anterior, remitiendo a la reforma universitaria la solución sobre el tema pero mezclando de forma muy confusa las cuestiones académicas y las profesionales. Durante el debate los grupos Socialista y ERC se refirieron en sus argumentos al desarrollo de las nuevas titulaciones de grado y postgrado en el marco del EEES al recién aprobado *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y a la posibilidad de orientar la reivindicación de los psicólogos a través de la especialización en el máster con directrices propias (DS-CD- PLENO- VIII- AÑO 2007- núm. 303, pp. 1587-1590). Más allá de la estructura de las titulaciones, la Comisión de Sanidad y Consumo del 11 de diciembre de 2007 debatió una PNL del GPS, para impulsar la formación de los profesionales médicos en técnicas y habilidades de comunicación, en

línea con el fomento de las competencias transversales en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario. Era una iniciativa inusual puesto que lejos de reivindicaciones corporativas fijaba su atención en cuestiones relacionadas con la formación y, más concretamente, con la adquisición de competencias para los profesionales de la medicina. El portavoz socialista Fidalgo Francisco la defendió en estos términos:

“Hemos debatido también sobre cuestiones más prosaicas pero imprescindibles, sobre la gestión, sobre la financiación, la sostenibilidad y el compromiso con el sistema público de salud. Cuestiones ajenas todas ellas al debate más o menos académico en la formación de los médicos. Todo ello configura un nuevo paradigma determinado por un entorno cambiante para un nuevo modelo de relación más deliberativo y participativo entre los profesionales sanitarios que son cada vez menos protagonistas y unos pacientes más informados a la vez que más exigentes y satisfechos. Estos cambios sociales han puesto de relieve la importancia de la comunicación como requisito previo a la autonomía del paciente y a su derecho a la información, pero también la importancia de esta comunicación como habilidad del profesional en su quehacer sanitario diario...[...] y por supuesto respetando absolutamente la autonomía académica y la oportunidad que nos brinda la construcción del espacio europeo de educación superior, posiblemente sea la hora de este debate.” (DS-CD- COMISIÓN-VIII- Año 2007- núm. 964, p. 5)

Durante este período se produjo también el debate de Presupuestos Generales del Estado para el año 2008. Tanto los altos cargos del Gobierno en sus comparecencias como el GPS destacaron los incrementos de los últimos años en recursos destinados a becas y ayudas al estudio, especialmente el incremento para las becas Erasmus y los recursos previstos para el nuevo Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación, recién aprobado y con un presupuesto público estimado de 47.000 millones en cuatro años, con repercusiones directas en la financiación universitaria. A lo largo del trámite parlamentario, las alusiones más directas al proceso de Bolonia y al EEES se produjeron por parte del Grupo Parlamentario de ERC que defendió, tanto en las sesiones en comisión como en el Pleno, una enmienda para crear un fondo adicional destinado a la implementación del EEES, especialmente para sufragar el coste de la reconversión de las titulaciones de tres a cuatro años. Así lo expresó su portavoz, Cañiguerol Olivé:

“La enmienda 1111 va dirigida a la creación de un fondo adicional destinado a la implementación del espacio europeo de Educación Superior. Desde Esquerra pensamos que el cambio de modelo que implica la implantación del espacio europeo de Educación Superior, basado en la adquisición de competencias y habilidades por el alumnado —que es lo que se pretende con el llamado proceso de Bolonia— frente a la simple adquisición de conocimientos, es lo suficientemente importante como para que desde el ministerio se asegure la suficiencia de recursos a las universidades para poder aplicarlo. Es importante disponer de un fondo adicional destinado a la implementación del espacio europeo de Educación Superior, sobre todo en el caso específico de la reconversión de titulaciones, que pasan de tres a cuatro años, que es la modalidad que finalmente ha elegido el Ministerio de Educación y Ciencia, por lo que se debe asegurar a las universidades la suficiencia de recursos.” (DS-CD-PLENO- VIII- Año 2007- núm. 298, p. 14812)

El énfasis del Grupo de ERC sobre el proceso de Bolonia y el EEES en el trámite de presupuestos coincidió con la formulación, por parte de este grupo, de una interpelación urgente sobre la implementación del EEES en el **Pleno** del 28 de noviembre y la consecuente moción, que se debatió y aprobó el 11 de diciembre. En la interpelación, la portavoz de ERC, Cañigueral Olivé, centró su intervención en la falta de información de los estudiantes sobre el proceso de Bolonia, la necesidad de contar con su participación, las dificultades del nuevo modelo de aprendizaje para compatibilizar el estudio y el trabajo, las garantías de equidad en el acceso y los recursos destinados a becas, especialmente en el máster. Se formularon también algunas valoraciones de la trascendencia del cambio de modelo y sus implicaciones metodológicas:

“La aplicación de este modelo de espacio europeo de Educación Superior comportará muchos cambios y si lo queremos aplicar correctamente es importante que comencemos a considerarlo un cambio estructural y no una suma de cambios organizativos. Y como cambio estructural, debe ir acompañado de una imprescindible partida económica para llevarlo a cabo. El Gobierno del Estado debe transferir a las comunidades autónomas los fondos necesarios para que estas puedan asegurar la suficiencia económica de las universidades de su competencia en la aplicación del modelo de Bolonia. Las comunidades autónomas deberán ofrecer a sus universidades recursos para que estas puedan asegurar, como mínimo, una adecuada formación de su profesorado sobre el cambio de modelo pedagógico; la correcta reconversión de las carreras de tres a cuatro años; la habilitación y adquisición de nuevas infraestructuras para que estas se adapten a la nueva concepción pedagógica, es decir, las universidades tienen que disponer de espacios que les permitan compaginar el formato de clase magistral con el nuevo formato de clases basado en seminarios donde se pretende la participación activa de los estudiantes y las estudiantes...” (DS-CD-PLENO-VIII-Año 2007- núm. 304, p. 15171)

En el turno de respuesta, la ministra Cabrera Calvo-Sotelo se refirió a la recién aprobada Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) que reforzaba el peso institucional de los estudiantes con la creación del Consejo Estatal de Estudiantes Universitarios, la redacción de un estatuto del estudiante universitario y medidas para compatibilizar estudio y trabajo. Recordó el valor de la dimensión social en el desarrollo del EEES y el énfasis que sobre este tema se realizó en la Conferencia y Comunicado de Bergen 2005. En esta línea, la ministra resaltó los incrementos presupuestarios en los recursos destinados a becas en los últimos años. En las réplicas, tanto la portavoz como la ministra insistieron en la necesidad de mejorar la información.

En la moción consecuencia de la interpelación, todos los portavoces coincidieron en destacar el papel de los estudiantes, la necesidad de mejorar la divulgación e información sobre el proceso, el incremento de las becas y la atención a las necesidades metodológicas de quienes necesitaran compaginar estudio y trabajo. En este sentido, se puede considerar que este debate centrado en cuestiones relacionadas con la dimensión social del EEES de alguna forma mostró algunas claves del conflicto que se estaba gestando en la comunidad universitaria. El Grupo

Parlamentario Vasco, a través de su portavoz Esteban Bravo, aunque apoyaba la moción expuso algunos matices, negó la falta de información y relativizó otros aspectos:

“Personalmente no creo que exista una falta de información sobre este tema tan importante en el ámbito de la educación. La información está ahí, otra cosa es que quizás en algunos ámbitos no se haya canalizado de la manera adecuada, pero está al alcance de cualquiera que pueda, por ejemplo, acercarse a la red y dejar documentos, ver como está, el día a día, etcétera. Además las universidades, no voy a decir que todas, pero muchas sí tienen algunos entes u organismos encargados de esa difusión entre todo lo que es la comunidad universitaria. Por tanto, información sí que existe. También hay mala información por parte de algunos grupos interesados en ir en contra de lo que es el propio espacio.” (DS-CD- PLENO- VIII- Año 2007- núm. 306, p. 15263)

Por su parte el GPP argumentó su voto en contra de la moción por la alusión en su primer punto al respeto del ámbito competencial y las agencias de evaluación autonómicas. Una vez más, centró sus argumentos en cuestiones relacionadas con las titulaciones. Desde su punto de vista, explicó el portavoz Nasarre Goicoechea, se cuestionaba la exclusividad de la ANECA para la acreditación y verificación de títulos:

“... hay un elemento que resulta crucial para preservar la cohesión de un sistema con títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional —porque, si no, no podríamos hablar de títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional— y es el proceso de verificación y acreditación de los títulos que van a cumplir todas las condiciones para merecer el carácter oficial, tan sencillo como eso. Y la Aneca, efectivamente, tiene un papel determinante en ese proceso. [...] Consideramos que esta función importantísima debe corresponder a una sola agencia de evaluación, que debe ser la Aneca efectivamente, que es la agencia de todos, y no tiene por qué haber suspicacias o recelos en torno a la Aneca. Debe haber un único criterio. Las agencias de evaluación de las comunidades autónomas tienen otras funciones, pero para esta función en el papel de acreditación y verificación de los títulos oficiales creemos que es esencial que se preserve una única agencia.” (DS-CD- PLENO- VIII- Año 2007- núm. 306, p. 15265)

Durante este período de sesiones se produjeron dos comparecencias en comisión de la ministra Cabrera Calvo-Sotelo. En la primera, del 11 de septiembre, para informar del inicio del curso 2007/2008, centrada básicamente en temas de educación no universitaria, hubo algunas referencias al EEES y al proceso de Bolonia al tratar sobre las enseñanzas artísticas superiores y la formación profesional. El 11 de diciembre se produjo la comparecencia de la ministra en la **Comisión de Educación y Ciencia** sobre política universitaria e investigación, EEES e Ingenierías y ordenación de las enseñanzas universitarias, a solicitud del propio Gobierno, del GPP y de ERC respectivamente. En esta sesión se trató de forma extensa y con detalle del proceso de Bolonia y las medidas que se estaban implantando en España. La ministra Cabrera Calvo-Sotelo se refirió a la última conferencia de ministros de educación de la UE celebrada en Londres, recordó los compromisos para la construcción del EEES y destacó el grado de cumplimiento por parte de España, especialmente en su incorporación al marco legislativo. Por otra parte, como aspecto novedoso, incorporó

al discurso el planteamiento del horizonte más allá de 2010:

“...la construcción de este espacio común no acabará entonces, no acabará en 2010, porque no estamos hablando de un proceso que tenga una fecha final sino que estamos hablando de un gran acuerdo para que las universidades europeas compartan estrategias y aborden de modo coordinado los retos que plantean la globalización y la sociedad del conocimiento. En definitiva, cuando hablamos de espacio europeo de Educación Superior estamos hablando de algo vivo, de algo en continua construcción. Y por eso no debemos dejar de mirar hacia el futuro y tenemos que seguir avanzando, apoyándonos en los principios sobre los que estamos construyendo ese espacio común, principios que son la mutua confianza que necesariamente ha de estar basada en la calidad y el respeto a la diversidad, dentro de la coordinación de las políticas globales y el cumplimiento de un número limitado de compromisos.” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 958, p. 3)

Dedicó una buena parte de su intervención a exponer el *Real Decreto de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y otros que se encontraban en tramitación, como el de creación y funcionamiento del Registro de Universidades, Centros y Títulos o los documentos que establecían las condiciones de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habilitaban para el ejercicio de profesiones reguladas como profesor de secundaria, maestros de educación infantil y educación primaria, médico, veterinario o arquitecto:

“Este real decreto sobre titulaciones permite de una vez por todas que los compromisos adquiridos por España y por las universidades españolas en la construcción de este espacio europeo puedan trasladarse de forma completa a la configuración de nuestras enseñanzas universitarias y establece también los mecanismos adecuados para garantizar la calidad de la educación superior,... responde no solo a un cambio de estructura de estas enseñanzas, sino también a un cambio en las metodologías docentes, que se van a centrar en el proceso de aprendizaje del estudiante. Creemos, y así lo expresa este real decreto, que un plan de estudios conducente a la obtención de un título oficial debe entenderse como un acuerdo entre la universidad que lo propone y la sociedad, un acuerdo que sienta las bases para la confianza que cualquier estudiante deposita en la universidad y en el programa de enseñanza-aprendizaje en el que ingresa...” (DS-CD- COMISIÓN- VIII- Año 2007- núm. 958, p. 4)

Otros de los aspectos abordados por la ministra fueron el papel central de los estudiantes que el EEES les asignaba en el sistema así como su participación en los procesos de evaluación de la calidad de las universidades. Destacó también la dimensión social del EEES, promovida especialmente a partir de Bergen 2005 y reforzada en Londres 2007, donde se insistió a los países miembros de la necesidad de promover la equidad en el acceso, acogida y atención a los estudiantes, así como de incrementar los recursos destinados a becas y ayudas al estudio. Hubo también una referencia importante a la investigación universitaria en el marco de las políticas de I+D+i del Gobierno, especialmente al recién aprobado Plan Nacional de I+D+i 2008-2011, ubicando este esfuerzo en los objetivos de la Unión Europea en *Lisboa*

2000 y su estrecha vinculación con el EEES.

En el turno de intervenciones, el portavoz del GPP, Nasarre Goicoechea, se refirió exclusivamente al tema de las nuevas titulaciones y en particular a las que daban acceso a profesiones reguladas. En línea con debates anteriores, expresó sus críticas y discrepancias, acusando al Gobierno de crear confusión y falta de coherencia. Reclamó más información y normativas específicas en el caso de títulos que habilitaban para el ejercicio de profesiones reguladas:

“... cuáles son los títulos que habilitan para el ejercicio de actividades profesionales reguladas. Es muy importante saberlo y se lo hemos pedido, como he dicho antes, reiteradamente. Los rectores tienen que saberlo, la comunidad universitaria tiene que saberlo y la sociedad española tiene que saberlo. Si ustedes no son capaces de hacer esa lista que produce certidumbre y certeza, encárguenlo a un órgano —por ejemplo, el Consejo de Estado— y que responda a esta cuestión. En segundo lugar, ¿cómo van a ser y se van a producir las normas que establezcan las condiciones a las que deberán adecuarse estos títulos en relación con las actividades profesionales? ... sin directrices propias de cada carrera nos ponemos en una situación de enorme incertidumbre en relación con títulos que dan lugar a competencias profesionales. Además, se ha de hacer de tal modo que no se deben rebajar las exigencias formativas de los títulos correspondientes y ... cómo se va a hacer la adaptación de los nuevos estudios sin merma de la calidad de las carreras...Las ingenierías españolas están enormemente prestigiadas en el ámbito europeo e internacional y surge, por lo tanto, la preocupación de si en el nuevo modelo se va a asegurar que no haya una merma en la calidad de la formación. Nos jugamos mucho en la vida no solo académica sino social y económica española... ¿Se puede asumir que quienes han de responsabilizarse del correcto funcionamiento técnico de nuestra sociedad y de sus infraestructuras solo estudien tres años más uno? ” (DS-CD-COMISIÓN-VIII-Año 2007- núm. 958, p. 9)

ERC centró su intervención en temas competenciales y en reclamar el acceso equitativo al máster. CiU mostró su preocupación por los plazos en el cumplimiento de los acuerdos del proceso de Bolonia, las movilizaciones de los estudiantes producto de la desinformación desde su punto de vista y la financiación del proceso. Al igual que ERC, la portavoz Pígem i Palmés se refirió a temas competenciales, concretamente a lo que calificó como invasión competencial de los últimos decretos en relación con el *Estatut de Catalunya*. La portavoz socialista Palma i Muñoz recordó en su intervención los orígenes del proceso de Bolonia y los objetivos de la Agenda de Lisboa, reconociendo los esfuerzos realizados por las universidades en los últimos años y citando para ello al director general de la Fundación Cotec, Juan Mulet, que las definió como “las mayores y mejores máquinas de producción del conocimiento científico en nuestro sistema”.⁸⁸

⁸⁸ [Cotec](#) es una fundación privada de carácter empresarial, creada en 1992 para promover la innovación tecnológica e incrementar la sensibilidad social por la tecnología como objetivos fundamentales para la mejora de la competitividad. Su director general es Joan Mulet Melià y la cita corresponde a la presentación del Informe Anual 2006-2007.

En las réplicas, la ministra insistió en destacar la continuidad del proceso más allá de 2010, la base del nuevo modelo que radicaba en el principio de confianza en las universidades, respeto a su autonomía y mayor rendición de cuentas, garantías en el reconocimiento de los títulos existentes y en la evaluación sistemática de la calidad. Sobre la financiación, anunció la apertura de un debate para compartir responsabilidades desde la Administración general del Estado con las comunidades autónomas y las propias universidades. El portavoz del GPP añadió a las reiteradas calificaciones de inquietud e incertidumbre sobre la situación, las reclamaciones sobre la unificación en la ANECA de todos los procesos de acreditación y verificación, la flexibilidad en el número de créditos de los grados y la posibilidad de permitir el máster integrado o grado más máster en un mismo proceso formativo.

Además de las comparecencias, la **Comisión de Educación y Ciencia** tramitó otras iniciativas a lo largo de este período. El 7 de noviembre se trataron preguntas orales sobre becas en una sesión dedicada exclusivamente a este tema y que contestó el secretario general de Educación, Tiana Ferrer, con alguna mención al EEES. El 12 de junio se planteó una pregunta oral del GPP sobre la formalización de un acuerdo entre el Gobierno, las CCAA y la CRUE para mejorar la formación especializada de todas las profesiones superiores que mayoritariamente satisfacían a los sistemas públicos: Salud, Educación, Justicia, Servicios Sociales. El portavoz popular Nasarre Goicoechea remitió su pregunta a un apartado del programa electoral del PSOE. El subsecretario Gurrea Casamayor respondió refiriéndose al proceso de reforma de las enseñanzas universitarias en el marco del EEES. El 25 de setiembre se debatió una PNL del GPP relativa a la integración del sistema de formación profesional español en el ámbito de la UE, con referencias a la Declaración de Copenhague como proceso equivalente al proceso de Bolonia en el ámbito de la formación profesional, en palabras del portavoz del grupo proponente, y con mención expresa a los trabajos para la elaboración del Marco Europeo de las Cualificaciones por parte del GPS.

IX legislatura, hasta Lovaina 2009 (abril08-abril09): el año de las protestas y la presentación de EU 2015

Con el inicio de la IX legislatura en abril de 2008 se produjeron algunos cambios que tendrían su reflejo en el debate parlamentario. El primero fue la nueva estructura ministerial que situaba la política universitaria, por primera vez, fuera del Ministerio de Educación, en el Ministerio de Ciencia e Innovación, junto a la política científica, tecnológica e innovación. En el ámbito parlamentario la estructura de comisiones también se modificó creándose la Comisión de Ciencia e Innovación en la que se debatieron los temas universitarios y la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, en la que se trataron los temas de educación no universitaria. Por otra parte, durante los meses que fueron del inicio de la legislatura hasta la cumbre de Lovaina en mayo de 2009, se vivieron en las universidades españolas las acciones de protesta más intensas contra Bolonia y las reformas universitarias previstas para su

implantación Así mismo, los medios de comunicación recogieron durante estos meses el debate público entre las diferentes opiniones y posicionamientos respecto a las reformas. El debate parlamentario reflejó durante estos meses el clima más conflictivo que se vivía en las universidades y la opinión pública.

Durante los doce meses que transcurrieron desde el inicio de la IX legislatura hasta la Conferencia de Lovaina en junio de 2009, la actividad parlamentaria sobre el proceso de Bolonia y el EEES en el Congreso de los Diputados se incrementó notablemente respecto a etapas anteriores. En un año se registraron treinta y ocho intervenciones, cuando el año anterior, entre la Conferencia de Londres 2007 y el final de legislatura, fueron dieciocho las intervenciones registradas.

La primera intervención sobre EEES se produjo en el **Pleno** del debate de investidura, el 8 de abril de 2008, por parte del candidato a la presidencia del Gobierno, Rodríguez Zapatero:

“En el ámbito universitario, completaremos la adaptación al espacio europeo de Educación Superior y, por medio de la Estrategia Universidad 2015, acordada entre las administraciones educativas y las universidades, destinaremos la financiación necesaria para lograr universidades de excelencia que se sitúen entre las más activas y competitivas de Europa.” (DS-CD-PLENO-IX- Año 2008- núm. 2, p. 22)

A esta intervención inicial le siguieron a lo largo del año diversas iniciativas en diferentes sesiones en **pleno**, directa o indirectamente relacionadas con el EEES o el proceso de Bolonia. Así hasta mayo de 2009, el análisis de los debates en pleno recoge ocho preguntas orales formuladas por diferentes grupos parlamentarios –dos del GPP, cinco del GPS y una de ERC–, una interpelación del GMx-BNG sobre la Escuela de Defensa Naval de Marín (DS-CD- PLENO-IX- 2008- núm. 41, p. 25), una PL del GPP sobre modificación de la LOE (DS-CD- PLENO-IX- 2008- núm. 14, p. 18), una PNL del GPP sobre el Plan Juventud (DS-CD- PLENO-IX- 2008- núm. 54, pp. 20-25) y una interpelación con consecuente moción del GPP, específica sobre el proceso de Bolonia. La presencia en el Pleno de los temas relacionados con el EEES y el proceso de Bolonia cobró un protagonismo inédito hasta entonces y reflejó la incorporación a la agenda política del tema por parte de la mayoría de grupos parlamentarios.

El análisis de las preguntas orales en pleno indica que los grupos formularon cuestiones diversas y con orientaciones también claramente distinguibles, mostrando intereses y prioridades distintas. Así, el GPS planteó a la ministra de Ciencia e Innovación cinco preguntas durante estos meses sobre acuerdos del Consejo de Universidades, las prioridades del Gobierno en política universitaria, los acuerdos de la conferencia de ministros de Londres 2007 y la portabilidad de las becas, sobre el programa Erasmus o la firma del Convenio de Lisboa para el reconocimiento de títulos:

Sra. Palma i Muñoz (28/05/08)

“Hace poco más de un año esta Cámara aprobó la modificación de la Ley Orgánica de Universidades, una reforma que está permitiendo ya en estos momentos dar los pasos decisivos para la plena participación de nuestro sistema universitario en el espacio europeo de Educación Superior, con más autonomía para diseñar los planes de estudio y titulaciones reforzando los mecanismos de evaluación de la calidad, facilitando la movilidad de estudiantes y profesores e impulsando también la competitividad y la internacionalización de nuestras universidades...”

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal):

En el día de hoy el consejo ha dado un paso importante en el proceso de verificación de los primeros planes de estudio adaptados al mencionado espacio europeo de Educación Superior que han sido presentados por las universidades españolas.”

(DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 11, p. 19).

Sra. Costa Palacios (11/06/08)

“A su ministerio compete, entre otras, una labor de suma importancia, llevar a cabo una transformación profunda de la universidad española como no se había realizado otra en siglos, transformación que conducirá al espacio europeo de Educación Superior...uno de los elementos centrales es sin duda la rama más fructífera nacida del frondoso árbol de Bolonia, todo lo que concierne a la movilidad.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 15, p. 20).

Sr. Bernabeu Pastor (11/06/08)

“... en la reunión de Berlín de 2007 España fue elegida como miembro de la junta directiva de dicho organismo; es decir, por primera vez nos encontramos en el centro de los trabajos para impulsar el proceso. En la cumbre ministerial de Londres se estableció como prioridad para 2009 dar un mayor impulso a la movilidad de los estudiantes, como ya se ha comentado. Para lograr ese objetivo es esencial fomentar la portabilidad de las ayudas y préstamos, es decir, la posibilidad de utilizar esas ayudas y préstamos justamente en cualquier país del espacio europeo. Por eso le hago la siguiente pregunta: ¿Qué medidas ha adoptado el Gobierno para cumplir con el compromiso adquirido en la cumbre ministerial de Londres 2007 en relación con la portabilidad de becas y préstamos renta en el espacio europeo de Educación Superior?” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 15, p. 21).

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal):

“Me gustaría destacar especialmente el esfuerzo llevado a cabo en las becas Erasmus. Es, como sabe, un programa que incentiva la movilidad y su incremento ha sido del 825 por ciento. Este avance ha permitido a miles de estudiantes, concretamente a 23.000 en este curso, completar su formación en el extranjero, reforzando la dimensión social que ha de tener la construcción del espacio europeo de Educación Superior. También me gustaría destacar el programa de préstamos renta universidad que usted ha citado. Este novedoso instrumento complementa al también programa de becas para másteres oficiales y puede usarse para cursar estudios en cualquier país del espacio europeo de Educación Superior, lo que constituye un importante avance en la portabilidad.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 15, p. 22).

Sra. Palma i Muñoz (11/09/08)

“Este curso académico que ahora se inicia es importante. Muchas universidades españolas ofrecerán ya títulos adaptados al espacio europeo de Educación Superior. Concretamente serán 21 universidades las que ofrecerán los 107 primeros títulos de grado que ha aprobado recientemente el Consejo de Ministros. Es por tanto esta una reforma importante, que debe

realizarse con profundidad y eficacia, presidida por la concepción irrenunciable de servicio público que caracteriza nuestro sistema universitario.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 25, p. 18).

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“... estamos haciendo un esfuerzo de comunicación dirigido a la opinión pública que facilite la comprensión de lo que significa la adaptación de nuestras enseñanzas universitarias al espacio europeo de Educación Superior —es un esfuerzo de comunicación que va dirigido a los estudiantes y a las familias, a los profesores y al personal de administración y servicios— y que explique exactamente la gran oportunidad que pensamos que supone esta adaptación para el sistema universitario español en su conjunto.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 25, p. 19).

Sr. Luena López (26/11/08)

“Ahora, ante la positiva y necesaria reforma europea de las enseñanzas universitarias en el seno del espacio europeo de Educación Superior, hemos de ser capaces de ampliar los objetivos que mencionaba y sumar el de movilidad internacional, para que la gran mayoría de estudiantes puedan cumplir una parte de su etapa educativa y formativa en otro país y en una universidad distinta. El programa Erasmus es nuestro mejor aliado para conseguir una universidad europea sin fronteras.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 49, p. 17).

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“Deduzco, por su juventud, que está usted familiarizado con el programa Erasmus y por lo tanto es perfectamente consciente del cambio cultural que ha supuesto en los estudiantes de su generación. Como sabe, el programa Erasmus es un instrumento muy eficaz para la construcción del espacio europeo de Educación Superior, para la formación en valores de nuestros estudiantes y para el desarrollo académico y profesional en una Europa unida...por este motivo hemos decidido incrementar los fondos para este programa hasta 66 millones de euros.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 49, p. 17).

Sra. Palma i Muñoz (11/03/09)

“Es necesario disponer de instrumentos que permitan y faciliten la movilidad académica y profesional; lo es cada vez más, especialmente en los últimos años en que con la espectacular evolución del programa Erasmus la movilidad académica ha experimentado un gran aumento, reforzándose la importancia de los convenios de reconocimiento académico. Por eso le preguntamos: ¿Qué actuaciones lleva a cabo el Gobierno en relación con la firma del Convenio de Lisboa sobre el reconocimiento de cualificaciones en el ámbito de la educación superior?” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 66, p. 19).

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“Señoría, hoy podemos decir con satisfacción que el pasado 20 de febrero se firmó el Convenio de Lisboa y, por tanto, el único indicador en el que España estaba verdaderamente retrasada en el proceso de construcción del espacio europeo de Educación Superior ha pasado de incumplido a totalmente cumplido. Se trata de un ejemplo más de lo imparables que resulta este proceso de adaptación a Europa, y ratifico que cumpliremos con todos los objetivos marcados en el plazo previsto.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2009- núm. 66, p. 20).

El Grupo de ERC planteó una pregunta sobre la creación del Observatorio de Becas, previsto en la LOMLOU, vinculando las protestas en las universidades catalanas con

la reivindicación de un nuevo modelo que modificara los criterios competenciales y de distribución de los recursos destinados a becas, que reiteró en todas las intervenciones sobre el tema:

Sr. Canet i Coma (10/12/08)

“... la implementación del espacio europeo de Educación Superior ha de garantizar su equidad y transparencia. Nadie puede quedar excluido de los estudios universitarios por razones económicas y se debe asegurar la movilidad para estudiar en universidades europeas. ... Pero el actual sistema de becas y ayudas para el estudio universitario que ha de hacer posible todo ello ha quedado, a nuestro juicio, desfasado en su configuración, pues no tiene en cuenta la realidad socioeconómica del territorio donde reside el estudiante, y en las cantidades...[...] En el caso de las universidades catalanas la sensación de urgencia en la creación del observatorio es notoria, de una parte, por la presión que ejerce sobre el sistema universitario catalán el bajo porcentaje de alumnos con becas en relación con el total de matriculados, y ello no puede ser ajeno a la especial intensidad del movimiento contrario al proceso de Bolonia que se vive actualmente en el Estado español pero especialmente en Cataluña.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 52, p. 18).

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“Por otra parte, el nuevo marco normativo establecido por el Real Decreto 1721 de 2007 va a facilitar la gestión descentralizada de estas becas y la adecuada atención a las políticas territoriales. El futuro observatorio contribuirá a un mejor conocimiento socioeconómico y a otros factores que afecten a la igualdad de acceso a las becas y ayudas universitarias, lo que nos va a permitir, sin duda, impulsar medidas para una mayor eficiencia del sistema en colaboración con las comunidades autónomas y con las propias universidades.” (DS-CD- PLENO-IX- Año 2008- núm. 52, p. 18).

Por su parte, el GPP, en las dos preguntas que formuló a la ministra de Ciencia e Innovación durante este período, se refirió al retraso en el desarrollo del proceso de Bolonia y a la conflictividad en las universidades, respectivamente. Las intervenciones reflejan el nivel creciente de tensión durante estos meses:

Sr. Vázquez Abad (04/06/08)

“La gran verdad es que el proceso de Bolonia va con mucho retraso y no lo digo yo solo. El propio Guy Haug señaló que España va con retraso en la acreditación de títulos. El Gobierno socialista mostró una gran desidia por lo que respecta a la política universitaria caracterizándose por ser poco comunicativo con las comunidades autónomas y por ser un mal gestor. El ejemplo más claro ha sido precisamente el desarrollo del proceso de Bolonia. Han conseguido que todos los sectores implicados estén descontentos —difícil, pero ustedes lo han conseguido—: estudiantes, profesores, rectores y también comunidades autónomas como Madrid, Valencia y Murcia a las que, ante una necesidad inmediata de nuevos médicos, les deniegan la acreditación de sus títulos.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2008- núm. 13, pp. 21-22)

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“El plazo establecido para todos los países implicados para construir el espacio europeo, como usted sabe perfectamente, es el año 2010. España tendrá todos sus títulos adaptados en ese momento. Yo le garantizo que va a ser así. Usted sabe mejor que yo que tardamos en completar

este proceso de elaboración de la normativa específica por falta de iniciativa del Gobierno popular durante su periodo de mandato. Afortunadamente también debe saber que las universidades han ido trabajando en paralelo para poder aportar en este momento su esfuerzo y sus reflexiones a este avance que estamos llevando.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2008- núm. 13, p. 22)

Sr. González Rodríguez (10/12/08)

“Señora ministra, nada es totalmente espontáneo y mucho menos en el mundo universitario. Las causas de la actual conflictividad están en su propia actuación o, mejor dicho, casi nula actuación. Los mismos rectores hablan de que el movimiento anti-Bolonia va adquiriendo una dimensión creciente e imparable. Claramente dicen que es un problema a nivel estatal y que el Gobierno debe actuar ya. La situación universitaria se está desbordando y, a veces, asfixiando a las universidades españolas. ¿Y qué hace usted? Usted va a muchos foros y aparece en muchas fotos —cosa que no le critico; seguramente va en el sueldo de ministra—, pero le voy a comentar una serie de cosas. La verificación de títulos para 2010 va francamente lenta y, además, ayer el secretario de Estado nos dijo, de forma preocupante, que con prácticas no democráticas. Me gustaría que nos informara al respecto. La Aneca va por libre y su directora se niega a aparecer en este Congreso de los Diputados y pasa de los reales decretos. De los asuntos del Ministerio de Defensa sobre los centros universitarios de Defensa parece que usted no sabe, no contesta. Del máster para ejercer posteriormente de profesor —que no criticamos, sino simplemente creemos que algo debe decir usted al respecto—, usted sigue sin saber y sin estar. La paralización de títulos en el Consejo de Ministros está en la misma situación. Y el problema de las ingenierías, tanto la informática como la química, diga usted lo que diga, están sin resolver. Señora ministra, lidere la situación, actúe en el ministerio, dirija a sus subordinados y gobierne para evitar la actual conflictividad que existe en la universidad española, aunque parece que de esto tampoco está informada usted. Muchas gracias. **(Aplausos.)**” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2008- núm. 52, p. 19)

Ministra de Ciencia e Innovación (Garmendia Mendizábal)

“Señoría, como le he dicho, llevamos trabajando desde el año 1999 en este proceso. Son bastantes años, pero hemos tenido que acelerar en los cuatro últimos ¿sabe usted por qué? Porque en los años anteriores ustedes prácticamente no hicieron nada. **(Aplausos.—Un señor diputado: ¡Muy bien!)** Lo que les pido es que, por favor, nos ayuden en este último tramo. La construcción de la universidad pública española es una cuestión de Estado, señoría, y así lo entendemos, afortunadamente, la mayoría de los grupos parlamentarios, pero veo que no es así en el suyo. Además, curiosamente, se posicionan ustedes con algunos discursos parecidos a los de los grupos antisistema. Francamente, no sé a qué están jugando. **(Aplausos.)** Ningún procedimiento antidemocrático ni ilegal se está llevando a cabo. Lo que estamos intentando es construir una mejor y más moderna universidad en España.” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2008- núm. 52, p. 19)

En la misma línea de las intervenciones referidas, el GPP presentó ante el **Pleno** una interpelación el 18 de marzo de 2009, sobre el “fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia”. En ella el grupo interpelante expuso los que, a su entender, eran los motivos de los conflictos, movimientos de protesta y oposición a las reformas para la implantación de los acuerdos de Bolonia en el SUE. Entre estos temas destacaron la duración de los grados y másteres, la

actuación de la ANECA y la verificación de títulos, el llamado "problema de las Ingenierías", la Ingeniería Informática, el estatuto del PDI y las relaciones del Ministerio con los estudiantes. Así, su portavoz Vázquez Abad se refirió en varias ocasiones a estas cuestiones, pero en términos generales expresó sus críticas a la gestión gubernamental del proceso:

“... un año después de su nombramiento todo sigue igual o peor en lo referente al proceso de integración de la universidad española en el espacio europeo de Educación Superior... se ha pasado un año hablando del Plan Universidad 2015, pero de Bolonia nada de nada. El resultado es que ahora todo es Bolonia —planes de estudio, Aneca, calendario académico, número de años o número de créditos, y así todo—, cuando Bolonia no es esto, como todos sabemos. Han convertido este proceso en un galimatías o entelequia. Los hechos hablan por sí solos; protestas y encierros de los estudiantes, desmotivación en aumento de los profesores ante un proceso del que cada vez recelan más, descontento entre los rectores ante la falta de recursos y de un liderazgo claro en el proceso de Bolonia, y críticas y más críticas desde todos los estamentos, desde fuera y dentro de España, por los expertos más prestigiosos en la materia... Con sus acciones y ocurrencias de estos últimos años lo único que han generado ha sido incertidumbre, desinformación y desconfianza hacia el proceso de Bolonia; han creado también una sensación de que todo este cambio no vale para nada y que todo va a seguir igual o peor que como estábamos hasta este momento.... por qué se han adoptado decisiones que en vez de acercarnos a Europa nos han alejado cada vez más, como, por ejemplo, el establecimiento de grados de cuatro años de duración en lugar de los tres por los que ha optado casi toda Europa, o el hecho de que magisterio haya pasado de tres a cinco años, pues a los cuatro obligatorios se suma el otro obligatorio, es decir, el máster de los docentes, que usted bien sabe que está ocasionando varias protestas. Puede decir que así es en Finlandia, de acuerdo, pero no estamos en Finlandia, y las expectativas sociales y económicas españolas, así como su tradición académica, son las que son.” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009- núm. 69, pp. 34-35)

La ministra Garmendia en su réplica y dúplica defendió la actuación del Gobierno y reprochó al GPP su actitud, que calificó de oportunista e irresponsable. Así mismo, recordó la evolución del proceso de Bolonia en España desde la firma de la Declaración en 1999 y atribuyó responsabilidades en los retrasos a los gobiernos del PP entre 2000 y 2004:

“Mucho me temo, señoría, que mis palabras van a defraudarle pero no por confirmar sus infundados temores sobre el incumplimiento de plazos y el fracaso del proceso. Mis palabras van a defraudarle porque intuyo que usted no ha venido a conocer nuestra posición sobre el proceso de Bolonia, una posición que conoce bien y que —me atrevo a decir— comparte en su planteamiento, a pesar de que no siempre se deduzca de su discurso. De hecho, últimamente me cuesta reconocer cuál es su verdadero discurso y posición respecto a este tema. Señoría, mis palabras le defraudarán porque usted ha venido aquí a sembrar dudas y a hacer una serie de insinuaciones que no van a tener ninguna posibilidad de éxito. Los datos que voy a trasladarle en los próximos minutos son claros y contundentes y puedo anticiparle la conclusión inevitable de estas evidencias.... Siento profundamente encontrarle del lado de los que quieren sembrar más confusión y desconfianza, trasladando a la sociedad una imagen equivocada sobre nuestras universidades. Por eso quiero invitarle a que también en esto se sumen a tirar del carro y a que depongan su actitud oportunista; una actitud que les lleva a peligrosas contradicciones y a

situaciones que son verdaderamente inauditas. Hoy el Grupo Popular trae a esta Cámara la voz distorsionada de los movimientos anti Bolonia y legitima con sus palabras a un colectivo de representatividad mínima. **(Rumores.—Aplausos.)** Un colectivo que funciona en muchos casos al margen de los canales de participación democrática de los que dispone la universidad y que aglutina a una representación heterogénea de las ideologías que —por decirlo suavemente y por las banderas que enarbolan— yo creo que no están muy próximas a la ideología de su partido. [...]...pero es que en esta Cámara le hemos escuchado decir —y cito textualmente— hace tan solo unos días: El Partido Popular firmamos Bolonia, creemos en ello. Señoría, yo le reitero aquí que no se trata de creer en Bolonia, Bolonia no es un acto de fe. Se trata de trabajar por Bolonia, y donde les queremos ver no es en la creencia sino en el trabajo. Trabajemos todos juntos por Bolonia. **(Aplausos.—Varios señores diputados: ¡Muy bien!).**” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009- núm. 69, pp. 37)

En otras partes de su intervención la ministra se refirió a los avances en el proceso, concretamente expuso datos sobre la evaluación y verificación de las nuevas titulaciones por parte de la ANECA o los resultados de España en el *Bolonia Stocktaking* de 2009 a presentar en la próxima cumbre de Lovaina.

La moción consecuencia de interpelación que presentó el GPP en el Pleno siguiente fue enmendada por diferentes grupos y aprobada por amplia mayoría, con solo cinco abstenciones. A pesar del mantenimiento del epígrafe de la iniciativa —“fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia”—, que no podía modificarse por cuestiones reglamentarias, los grupos consensuaron un texto a partir de las enmiendas presentadas por el GMx-BNG, GP Catalán de CiU y GPS. El texto aprobado expresaba el apoyo explícito al EEES y al proceso de Bolonia e incorporaba algunas peticiones para su correcto desarrollo e implantación. Durante el debate, los grupos parlamentarios en sus intervenciones manifestaron su preocupación por las protestas y movilizaciones de estudiantes y profesores, expresaron su apoyo a las medidas para las reformas estructurales que permitieran la plena incorporación del sistema universitario español al EEES y el cumplimiento de los acuerdos de Bolonia, aunque mantuvieron sus discrepancias y matices en relación con determinadas cuestiones. Así mismo, el texto transaccional aprobado incorporaba propuestas en relación con la dimensión social del EEES como la necesidad de potenciar un modelo de becas acorde con las necesidades de los estudiantes, facilitar su formación integral y establecer medidas que permitieran conciliar la vida laboral y el estudio (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 70, pp. 31-37).

El apoyo mayoritario a la moción por parte de los grupos parlamentarios del Congreso de los Diputados se produjo en uno de los momentos más críticos de las protestas anti-Bolonia y con una presencia mayoritaria en los medios de las opiniones contrarias al mismo. El Senado y algunos parlamentos autonómicos impulsaron también debates e iniciativas sobre el EEES y el proceso de Bolonia, contribuyendo a una mayor

difusión y mejor información sobre el mismo⁸⁹. Paralelamente, el Ministerio de Ciencia e Innovación, las universidades y las administraciones autonómicas pusieron en marcha campañas de comunicación sobre el proceso de Bolonia, sus claves, sus razones, las previsibles consecuencias y las reformas necesarias para llevarlo a cabo.

Paralelamente a los debates en pleno analizados, como se ha dicho inéditos por la frecuencia e intensidad, durante estos meses también la **Comisión de Ciencia e Innovación**, responsable directa de tratar sobre los temas de política universitaria, acogió las intervenciones más extensas y detalladas al respecto. Durante este período, entre abril de 2008 y abril de 2009, se produjeron tres comparecencias de la ministra de Ciencia e Innovación y una del secretario de Estado de Universidades, el debate de una PNL del GPP sobre la Ingeniería Informática, además de las intervenciones correspondientes al debate de Presupuestos Generales del Estado para el año 2009.

La primera de las comparecencias se produjo el 16 de junio de 2008, a petición del propio Gobierno y de diferentes grupos para informar de las líneas generales del departamento y del Grupo Parlamentario de ERC-IU-ICV para informar sobre el proceso de Bolonia. La ministra expuso el modelo y la nueva estructura del Ministerio, como “un nuevo modelo de gobernanza de la cadena de valor del conocimiento sin precedentes en nuestro país” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 4), estructurado en cuatro áreas de actividad: la educación superior universitaria, la investigación y el desarrollo, la innovación y creación de empresas de base tecnológica y la cultura científica y de innovación. Anunció la presentación de la nueva ley de la ciencia y la tecnología como instrumento para modificar las condiciones del entorno en el que desarrollaban su actividad los agentes del sistema universitario y de ciencia y tecnología, destacando la necesidad de mejorar la carrera científica especialmente para los jóvenes investigadores. En cuanto a la educación superior universitaria, la ministra presentó la Estrategia Universidad 2015 (EU 2015), su relación con el EEES y la situación de su implantación en España:

⁸⁹ Mociones del Senado:

Moción por la que se insta al Gobierno a la adopción de determinadas medidas en relación con la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Proceso de Bolonia. (671/000024). Presentada el 17/12/08.

Moción por la que se insta al Gobierno a la adopción de diversas medidas para impulsar el desarrollo de la etapa final de adaptación de nuestro país al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Proceso de Bolonia. (662/000055). Presentada el 20/04/09.

Moción por la que se insta al Gobierno a elaborar un Plan Integral de Adecuación de las Enseñanzas Pre-universitarias españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (661/000407). Presentada el 8/10/09.

“Me propongo completar el proceso de transformación y abordar la modernización de nuestras universidades, con el año 2015 como horizonte. Para ello, el instrumento que permitirá concretar las reformas y acciones a realizar es la estrategia Universidad 2015, una estrategia nacional por la excelencia, la competitividad y la internacionalización del sistema universitario que pretende situar a nuestras mejores universidades entre las mejores de Europa, al mismo tiempo que garantiza que el sistema universitario, en su conjunto, pueda seguir avanzando hacia la excelencia.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 6)

“Paso ahora a comentarles brevemente la hoja de ruta para cubrir el último tramo de la construcción del espacio europeo de Educación Superior y cumplir con los mandatos legales, consecuencia de la nueva Ley de Universidades. En relación al espacio europeo de Educación Superior, el plazo establecido por todos los países implicados para completar la construcción del espacio termina en el año 2010. Saben que considero este compromiso como una ocasión única para modernizar nuestras universidades e incorporar nuevas metodologías docentes, centradas más en el aprendizaje de los estudiantes y su evaluación continua. Es un proceso que comporta cambios estructurales para nuestras titulaciones pero también cambios de actitud que requerirán tiempo, esfuerzo y recursos. La hoja de ruta que les presento nos permitirá abordar con éxito la última etapa que nos separa de 2010. Así, en el próximo curso académico abordaremos la segunda fase de verificación de planes de estudio adaptados a Bolonia, garantizando que para 2010 España tendrá todos sus títulos adaptados al nuevo esquema. Fijaremos además los mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo entre Aneca y las agencias de evaluación autonómicas para la acreditación de los nuevos títulos oficiales, bajo la premisa del máximo aprovechamiento de los activos del sistema universitario. Por otra parte, avanzaremos en los cuatro objetivos que la cumbre de ministros de Educación Superior, celebrada en Londres en 2007, fijó como prioridades para 2009: la movilidad, la dimensión social, la recopilación y disponibilidad de datos, la empleabilidad de los títulos en los tres ciclos y el desarrollo del marco español de cualificaciones para la educación superior. Por último, mejoraremos los canales de comunicación con la sociedad, articulando nuevos mecanismos de información sobre nuestros avances en la construcción del espacio europeo de Educación Superior.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 8)

Entre las intervenciones de los grupos, en relación con Bolonia y el EEES, destaca la del portavoz de IU, Llamazares Trigo, único grupo que había solicitado la comparecencia del Gobierno específicamente para informar sobre el proceso de Bolonia. El diputado, entre otros temas relacionados con el sistema de ciencia y tecnología, planteó a la ministra algunas cuestiones e interrogantes respecto al ambiente de malestar en la Universidad:

“En cuanto a la protesta estudiantil por la subordinación de la universidad al mercado, ¿qué posición tiene el Gobierno y cómo piensa aclarar no solo la participación de los estudiantes sino las dudas de los mismos, que además tienen materia en la propia universidad, sobre la mercantilización de la enseñanza universitaria?... ¿Qué criterio se va a seguir para redefinir las nuevas titulaciones?... ¿cómo va a desarrollar el ministerio la dimensión social, que no conocemos, del espacio europeo? ¿Considera que impartir títulos de másteres es parte del servicio público? ¿Qué deben ofertar estos másteres y cómo, con relación a cuestiones vigentes

relativas a la financiación de la universidad pública?” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 15)

El Grupo Parlamentario Catalán de CiU reiteró los temas de intervenciones anteriores como la reivindicación de recursos para implantar las reformas, el respeto a las competencias de las comunidades autónomas o las funciones de la ANECA y la agencia catalana AQU. Por su parte el GPP, a través de su portavoz Vázquez Abad, cuestionó la nueva estructura ministerial, especialmente la separación de la educación universitaria del resto de la educación y planteó algunas cuestiones sobre la relación entre ministerios. Sobre el proceso de Bolonia se refirió al “malestar”, “incertidumbre”, “confusión”, “bandazos”, “descontento”, en línea con intervenciones del GPP en la anterior legislatura para entrar a continuación en lo que llamó “el problema de la ANECA”:

“Han conseguido que todos los sectores implicados estén descontentos y que el movimiento anti Bolonia tenga ya un hueco en nuestro mundo universitario. El rector de la Universidad Complutense, don Carlos Berzosa, acaba de reconocer que el proceso de convergencia en nuestro país ha sido un despropósito y aludía claramente al funcionamiento de la Aneca, criticada por rectores y por profesores de manera general, y a la burocratización en la que ha caído el propio proceso solicitando datos absurdos, alguno de ellos incluso en contra de la autonomía universitaria, en lugar de ir a la verdadera esencia de lo que debe ser un plan de estudios... existe una gran desmotivación del profesorado ante cómo se está implantando un proceso de reforma eminentemente docente de nuestra universidad. Desde luego, señora ministra, ¿cree realmente que el proceso está yendo como realmente debería de ir? Además tenemos que saber qué está pasando en otros países europeos. Yo le pido un informe claro sobre los pasos que se están dando en otros países europeos.... Me gustaría también conocer qué medidas tiene previsto adoptar el Gobierno con respecto a la avalancha de títulos que previsiblemente concurren el curso que viene para su acreditación, a fin de evitar un colapso de la criticada Aneca y consiguientemente del propio proceso.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 24)

Más adelante, se refirió a la financiación, la política de becas, la movilidad del profesorado a nivel nacional, los grados de Ingeniería, la Ingeniería Informática o el acceso de alumnos extranjeros a los estudios de Medicina:

“El Grupo Popular luchará por establecer un modelo que no suponga rebajar las exigencias formativas de los estudios de ingeniería informática, que gozan de un gran prestigio en Europa... La propia Conferencia de Londres establecía la movilidad de profesorado y alumnos, PAS —por cierto, sector de la comunidad universitaria que ustedes ignoran sistemáticamente— como uno de los elementos centrales del proceso de Bolonia... La movilidad del profesorado en España sigue siendo muy baja, especialmente en los ya estabilizados.... Quiero igualmente preguntarle qué tiene pensado hacer su ministerio con respecto al problema que afecta especialmente a la titulación de medicina. Me explico. Se da el hecho de que están viniendo alumnos europeos a nuestras facultades que cierran el acceso a los alumnos españoles a dichos estudios. Pregunto, ¿qué hace el ministerio para garantizar las plazas de nuestros alumnos, tanto en España como en Europa? Y, ¿tienen ustedes datos de cuántos alumnos españoles están accediendo a universidades extranjeras?” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, pp. 25-26)

El GPS, a través de su portavoz Palma i Muñoz, insistió una vez más en los objetivos de la Declaración de Bolonia, con especial énfasis en la apuesta por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la revisión de los aspectos metodológicos o el papel activo y central de los estudiantes en el sistema. Defendió las medidas legislativas tomadas como la modificación de la Ley Orgánica de Universidades, las medidas presupuestarias y financieras tanto en los programas de apoyo a las universidades como el aumento de los recursos en becas y ayudas al estudio. Afirmó que las reformas debían hacerse desde la concepción irrenunciable de la Universidad como servicio público y que la mercantilización dependía de las políticas gubernamentales y no del propio proceso de Bolonia:

“Respecto a las dudas que puede haber desde determinados sectores de si Bolonia va a representar la mercantilización y privatización de la universidad, me gustaría decir que el propio proceso de Bolonia no conlleva la mercantilización; son los gobiernos y, en el caso de Europa, los gobiernos de los diferentes Estados de Europa, que establecen si sus políticas para la universidad mercantilizan o no mercantilizan... Las universidades pueden y deben ser motor económico con impacto social y el binomio economía y educación, entendida la educación como conocimiento, investigación y formación, puede y debe tener efectos muy positivos para el crecimiento, el bienestar y la cohesión social de nuestro país.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, pp. 29-30)

En su respuesta a los grupos la ministra se refirió a las dificultades y complejidad en la implantación del proceso:

“El proceso de la adecuación al nuevo espacio de la Educación Superior supone grandes cambios en el sistema que no son fáciles de abordar y hace falta mucha pedagogía en el sistema; posiblemente —y yo asumo la parte que me toca ahora y quizás de los que me han antecedido en el cargo—, aunque lo hemos hecho con el máximo esfuerzo y la mejor intención, el resultado no ha sido el óptimo. Por ello lo importante es que reflexionemos qué ha fallado y que veamos cómo podemos impulsar medidas para que mejore la información a todos los agentes de la universidad.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 42, p. 31)

En las réplicas, los grupos insistieron en sus argumentos. La ministra destacó la necesidad de más y mejor información para vencer resistencias y se refirió, entre otras cosas, al acuerdo sobre las Ingenierías a partir de la regulación profesional vigente y las perspectivas de cumplimiento de objetivos por parte de España en la reunión de Lovaina 2009.

La segunda comparecencia de la ministra ante la **Comisión de Ciencia e Innovación**, en septiembre de 2008, tres meses después de la anterior, se produjo a petición del propio Gobierno para informar sobre la *Estrategia Universidad 2015 para la modernización del sistema universitario español*, que la ministra expuso con todo detalle y precisión enmarcándola como instrumento estratégico para responder entre otros a los retos del EEES:

“La estrategia de Lisboa, la construcción del espacio europeo de Educación Superior, que arrancó en el año 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia y en el que participan actualmente 46 países europeos, y la construcción del espacio europeo de Investigación son la respuesta europea a la preocupación creciente por capturar el valor económico y social que generan las universidades. En particular, es el proceso de construcción del espacio europeo de Educación Superior el que ha modificado de forma más clara las reglas y el marco de trabajo. El nuevo espacio común exige en toda Europa redefinir el papel de las universidades, sin que ello signifique renunciar a la especificidad de cada centro o a las particularidades culturales y los aspectos diferenciales de cada país o de cada territorio.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 76, pp. 3-4)

“El Ministerio de Ciencia e Innovación ha querido en el curso de la adaptación al espacio europeo de Educación Superior y del desarrollo normativo de la Lomlou hacer un diagnóstico de dónde estamos, a dónde queremos llegar y de las líneas de actuación a poner en marcha para alcanzar esta meta. Lo hacemos con el horizonte puesto en 2015, un momento en el que deseamos que nuestra universidad contribuya de forma significativa a los retos que nos planteamos como sociedad debe hacerlo, desde el núcleo del sistema de generación y difusión de conocimiento, a través de tres medidas: en primer lugar, la formación de ciudadanos responsables y emprendedores. En segundo lugar, la capacidad para hacer la mejor ciencia. Y, en tercer y último lugar, la promoción de actividades intensivas en conocimiento y tecnologías al servicio de un nuevo modelo económico más diversificado, con empleo más cualificado y empresas capaces de competir globalmente.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 76, p. 11)

En el turno de intervenciones los grupos plantearon los temas siguiendo pautas muy similares a intervenciones anteriores. Los más recurrentes fueron: financiación, grados de 240 créditos y flexibilidad, competencias autonómicas (GMx-BNG), creación del Observatorio de Becas y traspaso de las becas, agencia catalana de evaluación (ERC y CiU), excelencia, flexibilidad, autonomía (PNV y CiU), implantación de las nuevas titulaciones y atribuciones profesionales (CiU). El GPP centró su intervención en las críticas a la ANECA, citando un caso particular de un profesor, la falta de financiación, las Ingenierías en general y la Ingeniería Informática en particular, reclamando las fichas de grado y máster. En su respuesta la ministra insistió en la mayor implicación del sector privado, los aspectos positivos del modelo anglosajón, la necesidad de impulsar el mecenazgo y, en relación con el proceso de Bolonia, la realización de una campaña de información:

“Es verdad —y así me lo han hecho saber— que ha habido cierta confusión con el Plan de Bolonia y los grados, los master, los doctorados. En mi gira —como se le ha llamado— por las universidades espero tener la oportunidad, junto con los diferentes colectivos, de poder aclarar este tema en la medida de lo posible. También vamos a hacer una campaña, de acuerdo con las propias universidades, para poder explicarlo mejor y que no haya dudas, porque tenemos una gran oportunidad en Europa y no podemos percibirlo como una amenaza; tenemos que ser capaces de trasladar, en términos de oportunidad, lo que significa el espacio europeo de Educación Superior.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 76, p. 24)

En la misma sesión, el diputado del GPP, Nasarre Goicoechea, formuló una pregunta que respondió el secretario de Estado de Universidades, Rubiralta i Alcañiz, sobre *profesiones reguladas legalmente a los efectos de las condiciones para la obtención de los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional*. El SEU informó que, a la espera de que se elaborase una ley de atribuciones profesionales, el Gobierno estaba elaborando y publicando, de acuerdo con el RD de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las normas de desarrollo para aquellas titulaciones que daban acceso a una profesión regulada, que fueron informadas por el Consejo de Universidades y que previamente hubo una importante labor de diálogo con los colectivos profesionales. Se refirió también al acuerdo pendiente sobre las Ingenierías:

“... esperamos que el proyecto final tenga el máximo consenso, ya que ha seguido todos los pasos, se ha podido escuchar a todo el mundo y, como siempre, hemos de buscar una fórmula que sea la mejor en este momento, aunque seguramente no será la más adecuada para todos. Hemos llegado tarde a este proceso. Es verdad que no en toda Europa el proceso de Bolonia se ha seguido de la misma manera, y en el tema de las ingenierías hay una diversidad en cuanto a la adopción, y lo que hemos de procurar es que en nuestro sistema no sea este un elemento que obstruya todo el proceso, sino que haya el máximo consenso y podamos seguir adelante.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 76, pp. 30-31)

En la réplica, el diputado Nasarre Goicoechea insistió en la distinción entre títulos que habilitaban para el ejercicio de profesiones reguladas y los que no habilitaban así como en la necesidad de definir cuáles eran en cada caso:

“Ya dije en el debate de la ley que era una mala solución que nos iba a crear conflictos muy serios, situación de incertidumbre e inseguridad jurídica. Señor secretario de Estado, ya han visto que el Consejo de Universidades no tiene condiciones y son incapaces de decir cuáles son las profesiones reguladas. Creo que no están haciendo lo suficiente. Podrían pedir un dictamen al Consejo de Estado, porque es de la máxima seguridad, para tener el elenco de las profesiones reguladas según los criterios de la Constitución Señor secretario de Estado, estamos en un terreno enormemente resbaladizo. Se pueden producir efectos enormemente nocivos, no solo desde el punto de vista universitario sino desde el punto de vista profesional. Le pido y le reclamo las máximas garantías, sabiendo que este es un tema de enorme enjundia...” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 76, p. 31)

El secretario de Estado de Universidades compareció ante la **Comisión de Innovación y Ciencia** el 9 de diciembre de 2008, para informar de las líneas generales de su departamento y de la actividad de la ANECA. Se produjo esta comparecencia en el momento más conflictivo de las protestas y encierros universitarios, en medio de una ofensiva importante en la opinión pública por parte de las voces más críticas en relación con el proceso de reformas, especialmente en lo referido a las nuevas titulaciones. En su intervención el SEU revisó todos los elementos de la política universitaria en los últimos tiempos destacando, especialmente por su relación con las protestas, la política de becas y ayudas al estudio, el sistema de garantía de la calidad centrado en las actuaciones de la ANECA para la verificación de las nuevas titulaciones y el nuevo sistema de acreditación del

profesorado de acuerdo con la LOMLOU. En el turno de portavoces, los grupos se refirieron a la situación con expresiones como “oposición súbita” (ERC), “ambiente anti-Bolonia” (CiU), “el problema de Bolonia” (GPP). Especialmente crítica fue la intervención del GPP que, a través de sus portavoces, Vázquez Abad y González Rodríguez, acusó al Gobierno de mala gestión y lo responsabilizó del ambiente general de descontento. Ambos portavoces expusieron una vez más sus discrepancias en relación con la duración de los grados, el procedimiento de implantación de las nuevas titulaciones, el sistema de evaluación del profesorado, el funcionamiento de la ANECA, las fichas de Ingeniería Informática o el máster del profesorado de secundaria. El GPS, a través de su portavoz Palma i Muñoz, reiteró sus argumentos en relación con la agenda de Bolonia e insistió en distinguir lo que era atribuible al proceso y lo que no. En cuanto al sistema de garantía de calidad, la portavoz socialista se refirió a los acuerdos de Berlín 2003 y Bergen 2005, punto de referencia del trabajo conjunto de EUA, EURASHE y ESU para lograr un sistema compartido de criterios de garantía de calidad interna y externa, ampliamente aceptado por las instituciones y las agencias. La discusión en clave política alcanzó a lo largo de este debate un tono especialmente duro e intenso entre el GPS y el GPP. El análisis del contenido de estas intervenciones muestra que, a pesar de la profusa enumeración de temas, prevalecieron las sentencias globales sobre posicionamiento político y gestión, con menor atención a los temas concretos y menor interés que en anteriores debates por entrar en el fondo de las cuestiones planteadas.

En su respuesta, el secretario de Estado contestó a cada uno de los temas (becas, financiación, títulos, acreditaciones, ANECA y agencias autonómicas, etc.). Destacan por el interés del momento y el énfasis de la oposición sus referencias y comentarios sobre los movimientos anti-Bolonia o la polémica sobre las nuevas titulaciones y las atribuciones profesionales:

“... todos ustedes deberían estar preocupados porque, detrás de los inocentes movimientos antiBolonia, hay elementos más importantes y más graves que están afectando la propia base de nuestra sociedad. Lo han visto estos días en otros entornos europeos. Solo puedo aceptar que falta información en los nuevos incorporados a la universidad, no en aquellos que hace años que están en ella. Todas las universidades —y pueden comprobarlo— han explicado y explican perfectamente en todas sus webs lo que es el proceso de Bolonia. Hasta podría decirles —y pueden leer las hemerotecas de este fin de semana— que algunos de los defensores antiBolonia decían en la primera página, y uno era profesor de filosofía: conozco perfectamente Bolonia y a pesar de esto estoy en contra. Me gusta más, porque entonces vamos a la raíz del problema.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 167, p. 28)

“No volvamos al tema del 3 más 2 y del 4 más 1. Es verdad que en algún momento defendimos el 3 más 2 en Cataluña, pero ahora somos más conscientes que nunca de que el proceso en el que nos encontramos es un proceso frágil y débil y deberíamos procurar no romperlo....Sinceramente, hemos de procurar entender que, aunque en el futuro algunos de estos elementos deben flexibilizarse, igual que han hecho otros países, estamos peor que otros países porque aún estamos terminando el proceso. Aquellos que terminaron en 2006 el proceso han

flexibilizado en los últimos años algunos aspectos fundamentales, aquellos que seguramente no lo habían hecho.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 167, p. 29)

“Respecto al tema de las competencias y atribuciones profesionales ustedes lo tienen claro, pero mucha gente lo ha querido confundir. No está bien que se confundieran las responsabilidades de cada uno. Sobre las competencias tenemos responsabilidad, pero sobre las atribuciones profesionales y sobre los colegios profesionales sabe muy bien que hay otros ministerios que están implicados.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 167, p. 29)

“No me han oído a mí decir que el sistema está perfectamente en marcha. Les he dicho que hay problemas, que hay distorsiones; usted mismo ha leído algunas, y seguramente yo podría decirle algunas más. Hemos de procurar arreglar, pero no cargarnos aquello que realmente está funcionando bien, y no lo digo por ustedes, lo digo porque saben muy bien que Aneca es también uno de los objetivos anti Bolonia que están apareciendo en todos los entornos. Por tanto, hemos de defender lo que es defendible y hemos de criticar lo que es criticable.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 167, p. 32)

Completó esta secuencia de comparecencias, con un protagonismo especial del conflicto sobre Bolonia por el momento en que se produjo, la comparecencia de la ministra Garmendia ante la **Comisión de Ciencia e Innovación** del 10 de febrero de 2009, respondiendo a la tramitación de dos iniciativas del GP de ERC-IU-ICV, una del GPP y una del propio Gobierno. El debate político con el principal grupo de la oposición adquirió todavía un tono más duro y tenso que en las comparecencias anteriores. Los temas debatidos fueron prácticamente los mismos que en las comparecencias anteriores, aunque los grupos como ERC, CiU y PNV mostraron de forma más explícita su apoyo al desarrollo del proceso. El GMx-BNG argumentó una vez más su posición contraria sobre la base de los argumentos de mercantilización y privatización. El GPP acentuó el tono crítico hasta tal punto por parte de su portavoz Vázquez Abad, con un enfrentamiento directo e inédito con la ministra, que conduciría a rectificaciones posteriores:

“Conforme nos acercamos al año de su llegada al ministerio la situación no ha hecho más que empeorar mostrando una especial desorientación, un profundo desconocimiento y desinterés de lo que es Bolonia, de lo que es la universidad y lo poco que a usted le importa. Algo ha aprendido en este año y es que Bolonia es mucho más que mortadela. Esta es la frivolidad con la que usted trata este tema y si no que se lo pregunten a la CRUE, cuando en plena reunión y precisamente antes de que se hablara de Bolonia, usted y su secretario —aquí presente— abandonaron dicha reunión deseándoles suerte, como si se fueran a operar de las amígdalas, todo eso en un ministerio, al igual que en su Gobierno, al que se le acumulan los problemas: la financiación universitaria, el desastre de la Aneca, el problema de las ingenierías, la ingeniería informática, el estatuto del PDI, el estatuto del estudiante, la verificación de los títulos y así sucesivamente, sin que hasta este momento hayan dado solución, hechos consumados, a ninguno de ellos. Sinceramente, creo que en estos momentos usted sería feliz si hubiese una remodelación ministerial y le sacaran de las manos los temas de universidad. Realmente no ha hecho nada en este año más que promesas y fastidiar la situación cada vez más.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2009- núm. 192, pp. 9-10)

“Usted aprendió la canción de Massiel del La, la, la, pero al estilo Zapatero, es decir mintiéndose una y otra vez sobre que todo iba bien y que íbamos en plazo respecto a Bolonia, que no había problemas, que iban a cumplir sus objetivos y que España estaría en tiempo y forma. Lo que pasa es que Massiel ganó ese festival y nosotros somos el hazmerreír de toda la comunidad que se integra en el acuerdo de Bolonia. Pero he ahí que las cosas no eran así y usted ha quedado sola cantando. No se cree nadie que vamos bien, ni usted misma, y, claro, por eso intentan que las agencias de calidad autonómicas puedan acreditar los títulos que la Aneca por su ineficiencia no puede asumir, eso sí, a coste cero, como pretenden con todo este proceso. Por cierto, ¿para cuándo la reforma de la Aneca que ya han prometido tantas veces? El Partido Socialista, como siempre, haciendo su típica demagogia, eliminó la habilitación prometiendo pan para todos y diciendo: qué malos eran esos señores del PP; debemos ganar votos en la universidad.” (DS-CD-COMISIÓN- IX- Año 2009- núm. 192, p. 10)

La tensión alcanzada en esta sesión se trasladó pocos días después a la interpelación en el Pleno del 18 de marzo analizada anteriormente pero, como ya se ha expuesto, la moción consecuente una semana después, a pesar de los matices de los grupos, de la motivación por parte del grupo proponente (GPP) e incluso del título (“fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia”) se consensuó y aprobó con el apoyo mayoritario de los grupos.

Un apunte especial merece el análisis de la sesión de la **Comisión de Ciencia e Innovación** del 28 de octubre de 2008, en la que se debatió y rechazó la PNL del GPP sobre Ingeniería Informática. Las reivindicaciones de los colectivos profesionales y académicos (profesores y estudiantes) de Ingeniería Informática, se expresaron a través de manifestaciones, encierros, comunicados y anuncios en prensa denunciando la desaparición de la titulación o la profesión, al no ser reconocida como profesión regulada y al no disponer de directrices propias para la elaboración de los planes de estudios. La PNL del GPP que instaba al Gobierno a aprobar la “ficha” con las directrices, contenidos y competencias propias de la Ingeniería Informática fue debatida en la Comisión y seguida a través del Canal Parlamentario de Internet por los colectivos mencionados en medio de una gran expectación mediática. Los términos en los que se produjo el debate constituyen una buena muestra de las claves dominantes en el ambiente de confusión y alarma en relación con las nuevas titulaciones, en particular con las que habilitaban para el ejercicio de profesiones reguladas o que, por razones diversas, pretendían ser reguladas:

GPP- el señor **VÁZQUEZ ABAD**: “Señorías, hoy es un día muy importante para miles de personas de este país, a las que quiero saludar y darles todo nuestro apoyo. Muchas de ellas estoy seguro están siguiéndonos en este momento a través de la página web del Congreso al tener depositadas sus esperanzas en el trabajo de esta Comisión, pero también debería de ser un día alegre para España de cara a su desarrollo futuro. [...]hoy traemos aquí la presente PNL reclamando que se elaboren las correspondientes fichas de grado y máster donde se reflejen las competencias de los titulados en Ingeniería Informática, dando así igual trato que al resto de las ingenierías. Debe de quedar claro que lo que estamos pidiendo es que se establezca la asignación de competencias de los titulados, que sí es competencia de este ministerio, y no de atribuciones profesionales, que puede ser que sea responsabilidad de otros ministerios, pero en todo caso del

mismo Gobierno.[...] El Gobierno socialista eliminó el catálogo de títulos y abrió un registro, ... Quizá pensaron que con abrir un registro y que cada universidad propusiera sus grados, su trabajo y sus problemas habían acabado en todo este proceso de adaptación al espacio europeo de Educación Superior, pero no. [...]Es una obligación del mismo (Gobierno) definir las competencias de los titulados —y hablo de competencias dentro del estudio, no se confundan— para cada uno de los títulos universitarios.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 131, pp. 6-7)

GMx- BNG- el señor **JORQUERA CASELAS**: “... el pasado jueves se remitieron por parte del ministerio las fichas de competencias de todas las titulaciones en ingenierías a los respectivos colegios profesionales, sin incluir en las mismas las ingenierías en informática. Si esta situación no se corrige va a conducir a la desaparición de esta titulación, pues no contar con competencia significaría la extinción de facto.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 131, p. 8)

GPC-CiU- la señora **RIERA I REÑÉ**: “Hablamos por una parte del espacio europeo de Educación Superior, en el que estamos trabajando para llegar a la fecha de 2010, y de la Directiva de Servicios Europea. Las dos tienen impacto en el tema que nos ocupa, la primera por definir un nuevo modelo de educación superior y la segunda por marcar unas nuevas directrices en lo que se refiere a la regulación de profesiones... debe hacerse en el marco de la trasposición de la Directiva de Servicios y atendiendo a las directrices indicadas en el proceso de Bolonia.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 131, p. 8)

GPS- el señor **BERNABEU PASTOR**: “... no parece lo más adecuado acudir a planteamientos de excesiva regulación que dificulten las propuestas innovadoras tan necesarias en el campo de estudios que nos ocupa. Si realmente apostamos por el espacio europeo de Educación, por esa Europa diversa con flexibilidad para ofrecer estos estudios que se adapten a los contextos y a los retos actuales, en nuestra opinión, la regulación de actividades debería vincularse a conocimientos adquiridos relacionados con esas actividades y en ningún caso a una titulación concreta; no deberíamos centrarnos en un título concreto, deberíamos centrarnos en las condiciones necesarias para el desarrollo de las actividades profesionales, que es bien distinto. [...]Este es el contexto de autonomía universitaria en el que operan las mejores universidades del mundo... solo cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno, mediante acuerdo de Consejos de Ministros, establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudio. Solo en este caso es necesario elaborar esas fichas a las que se ha hecho referencia en varias ocasiones...” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 131, p. 10)

Durante este período, otras comisiones trataron sobre cuestiones diversas con menciones al proceso de Bolonia y al EEES. Es el caso de la **Comisión de Defensa**, en la que, en su sesión del 30 de junio de 2008, continuando con debates anteriores sobre la “carrera militar”, tanto el portavoz de CiU, Xuclà i Costa, como la ministra Chacón Piqueras se refirieron a la formación militar y su confluencia con el proceso de Bolonia, los centros universitarios de la Defensa y el déficit de solicitudes para cubrir plazas en Ingeniería y Medicina militar (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 53, pp. 22 y 36). En la sesión de octubre de 2008, el GPP reclamó el reconocimiento automático de la formación militar por parte de la Administración educativa y denunció los conflictos que, desde su punto de vista, planteaban las nuevas titulaciones de

Ingeniería con la estructura de grupos y cuerpos de la Administración del Estado, civil o militar (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 94, p. 28). También en la **Comisión de Vivienda**, en línea con intervenciones anteriores, se habló del proceso de Bolonia en la motivación de una PNL del GPS sobre financiación de viviendas universitarias (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 72, p. 10); en la **Comisión de Administraciones Públicas**, en relación con la formación del personal de la función pública (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 125, p. 32); en la **Comisión de Sanidad**, a propósito de la planificación de los recursos en el sistema nacional de salud, de los planes de estudio de Medicina y las nuevas profesiones sanitarias (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 153, p. 14), y, en la **Comisión de Trabajo e Inmigración**, en el debate sobre la creación de una subcomisión de renta básica, en la que el portavoz de ERC se refirió al proceso de Bolonia y a la dificultad de muchos jóvenes para compatibilizar estudio y empleo (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 263, p. 3). En la **Comisión de Justicia**, del 25 de febrero de 2009, se produjo la comparecencia de las asociaciones de jueces y magistrados para informar sobre el “Documento reivindicativo Carrera Judicial, de 12 de enero de 2009”. En su intervención, el portavoz de Jueces para la Democracia (JpD), Gimeno Jubero, se refirió al acceso a la carrera judicial y afirmó que el sistema vigente de oposiciones no era el adecuado y que había que proponer cambios. En su argumentación se refirió a la necesidad de promover un nuevo modelo de formación para los jueces basado en el aprendizaje de competencias:

“Obviamente, para acceder a la carrera judicial habrá un sistema de selección, pero no el de la oposición que tenemos actualmente. Ese sistema de selección para acceder a la escuela judicial debe tener en cuenta, en primer lugar, en el contexto educativo que nos encontramos en nuestro país. En este momento tenemos un Plan Bolonia que va a cambiar uno de los requisitos que establece la ley para ser juez, que es ser español licenciado en derecho. Desaparece la licenciatura en derecho y queda la diplomatura. ...Sabemos que el sistema universitario español no es todo lo óptimo que desearíamos, pero es el que tenemos y sobre él debemos partir. ... Los másteres que se prevén en el Plan Bolonia probablemente habría que ampliar alguno con relación a la carrera judicial...Las pruebas de acceso deben tender a saber si un juez sabe razonar, si un juez sabe aplicar el derecho, no si se sabe el derecho. Por supuesto que ha de saberse el derecho, pero además ha de saber aplicarlo y razonarlo... El sistema actual de selección por oposiciones es el peor sistema para saber si una persona sabe aplicar el derecho. Es bueno para saber si sabe el derecho.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2009- núm. 208, p. 35)

En la **Comisión de Educación, Política Social y Deporte**, se produjeron a lo largo de este período algunas intervenciones con menciones al proceso de Bolonia, en particular relacionadas con la formación del profesorado y la formación profesional, por parte del principal grupo de la oposición. También, el GPP, a través de su portavoz Gómez Trinidad, criticó la separación ministerial entre la educación universitaria y no universitaria:

“... precisamente en estos momentos en que estamos hablando de una reforma educativa en la universidad —porque no hay que olvidar que Bolonia es una reforma educativa, de enseñanza,

no de investigación— es cuando más se necesita la conexión con la parte no universitaria —por cierto, pésima denominación—, y más cuando en la universidad hay que formar a los profesores,…” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2008- núm. 30, p. 21)

El 9 de abril de 2009, en la comparecencia de la ministra Cabrera Calvo-Sotelo, se produjo un debate entre la ministra y el portavoz del GPP, Gómez Trinidad, acerca de la formación profesional y el sistema de cualificaciones profesionales, que de alguna forma reflejó el ambiente del momento sobre Bolonia:

Sr. **GÓMEZ TRINIDAD**: “Por último, me hubiera gustado también saber qué hay de Europa. ...Como usted bien sabe, señora ministra, hoy o estamos en Europa o no estamos. Nosotros tenemos unos niveles de formación y de cualificación, son cinco; en Europa están establecidos en ocho. Necesitamos rápidamente, incluso en el desarrollo de las cualificaciones, saber cómo vamos a poder homologar nuestros cinco grados con los ocho europeos. A mí desde luego, señora ministra —y usted lo sabe, aunque ahora se ha librado de ello, librado entre comillas—, no me gustaría que asistiésemos a una segunda Bolonia en formación profesional. Por cierto, también en el caso de la formación profesional hay que aclarar cuál va a ser la equivalencia entre nuestros módulos formativos y los créditos europeos.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2009- núm. 249, pp. 11-12)

Ministra **CABRERA CALVO-SOTELO**: “No nos amenace con una nueva Bolonia porque Bolonia no es una amenaza; no lo es en universidades y, desde luego, no lo va a ser en formación profesional ni en homologación de cualificaciones de formación profesional. Yo no voy a acusar de catastrofismo al señor Gómez Trinidad; alguna vez lo he hecho, hoy no lo voy a hacer, pero espero que él no me acuse de autocomplacencia, porque yo no soy autocomplaciente con el sistema educativo.” (DS-CD- COMISIÓN- IX- Año 2009- núm. 249, p. 22)

Finalmente, el análisis del debate de presupuestos para el año 2009, que se produjo entre octubre y diciembre de 2008, tanto en las comparecencias en **Comisión de Ciencia e Innovación** como en los debates en la **Comisión de Presupuestos** y en el **Pleno**, indica que los temas objeto de atención en el debate fueron muy similares a los debates presupuestarios anteriores: becas, programa Erasmus, apoyo a las universidades en el proceso de adaptación al EEES. El Gobierno y el GPS defendieron los incrementos progresivos de los últimos años y los grupos parlamentarios de la oposición los consideraron insuficientes. Destaca en el análisis del contenido la incorporación y defensa por parte del Gobierno –secretario de Estado de Universidades en su comparecencia en comisión y presentación de la sección 21 (Ciencia e Innovación) por parte de la ministra en el Pleno– de las dotaciones presupuestarias vinculadas a la *Estrategia Universidad 2015*, especialmente los nuevos programas de *Campus de Excelencia Internacional* y *Fortalecimiento Institucional*. En cualquier caso, se registró una sola mención al proceso de Bolonia en la sesión de la Comisión de Presupuestos que analizó y debatió las enmiendas. Esta mención se realizó por parte del Grupo Parlamentario de ERC que, a través de su portavoz Tardà i Coma, defendió una enmienda en los mismos términos en que lo había hecho el año anterior para transferir recursos a las comunidades autónomas:

“Queremos llamar la atención sobre dos enmiendas relacionadas con educación. Mediante la 2071 pretendemos una disposición adicional nueva para la creación de un fondo de 79 millones de euros para compensar a las comunidades autónomas en concepto del incremento del gasto que ha supuesto para esas administraciones el aumento de las carreras universitarias de tres a cuatro años, como ustedes saben, la implementación de todo lo relativo a Bolonia.” (DS-CD-COMISIÓN- IX-Año 2008- núm. 129, p. 29)

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|---|--|---|
| <p>1) Títulos comprensibles y comparables</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad, atractivo y competitividad ▪ Convenio Reconocimiento de Lisboa (LRC), 38/45 ▪ Información accesible, uniformidad, coherencia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevo marco legislativo: LOMLOU ▪ Títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional ▪ Firma de LRC (febrero 2009) ▪ Desinformación, falta de información, campañas de comunicación ▪ Homologación formación militar ▪ Centros universitarios de la Defensa ▪ Interés y preocupación por nuevas titulaciones en Sanidad, Cultura, Defensa, Justicia, Administraciones Públicas |
| <p>2) Estructura titulaciones: dos títulos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente ▪ Tres ciclos ▪ Avances significativos, supresión barreras, acceso | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duración grados. Costes de implantación-CCAA ▪ RD 1393/2007, de 29 de octubre sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ▪ Autonomía diseño planes frente a directrices propias ▪ Verificación planes de estudio. 2010 ▪ Máster integrado en determinadas disciplinas ▪ Conflicto de las Ingenierías: grado y máster, atribuciones ▪ Máster profesorado de secundaria ▪ Máster Psicología, atribuciones ▪ Compatibilidad con estructura cuerpos y grupos administraciones públicas |
| <p>2 bis) Doctorado</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas estructurados ▪ Marco de Cualificaciones EEES ▪ Capacidad investigadora ▪ Relación EHEA.-ERA ▪ Calidad, competitividad ▪ Investigadores: oportunidades, estatus, financiación ▪ Política y estrategias institucionales | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan nacional I+D+i 2008-2011 ▪ Nueva ley de ciencia y tecnología ▪ Carrera científica. Jóvenes investigadores ▪ Estrategia Universidad 2015 ▪ Campus de Excelencia Internacional |

Figura 60. Matriz. Comunicado de Londres 2007 frente a bienio parlamentario 07-09

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|---|---|--|
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avances LRC, ECTS y SET ▪ Enfoque ES centrada en estudiante: resultados de aprendizaje y carga de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LRC, firmado febrero 2009 ▪ Formación en competencias (Sanidad, Justicia) ▪ Nuevas metodologías. Costes y recursos ▪ Compatibilidad estudio y trabajo |
| 3 bis) Marcos de cualificaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparabilidad, transparencia y reconocimiento ▪ Resultados de aprendizaje y créditos ▪ Reconocimiento cualificaciones y aprendizajes previos ▪ Movilidad y empleabilidad ▪ Puesta en práctica 2010: marcos nacionales ▪ Compatibilidad marcos nacionales, europeos, globales y EEES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuciones profesionales (ley) ▪ Profesiones reguladas (lista) ▪ Ingenierías (fichas) ▪ Ingeniería Informática (ficha) ▪ Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior ▪ Cualificaciones formación profesional, homologación niveles europeos |
| 3 ter) Aprendizaje a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Itinerarios flexibles ▪ Reconocimiento aprendizajes previos y consecución de créditos | |
| 3 quar) Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualificaciones frente a mercado laboral ▪ Prioridad 2009: datos (Eurostat, Eurostudent), empleadores, función pública | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuciones, profesiones reguladas ▪ Ley de atribuciones profesionales ▪ Directiva europea de servicios ▪ Colectivos profesionales (colegios) ▪ Formación en competencias (Medicina, Justicia, ...) ▪ Implicaciones nueva estructura en función pública (civil y militar, Sanidad) |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad, dimensión europea, crecimiento personal ▪ Obstáculos: inmigración, reconocimiento títulos, insuficiencia económica, rigidez normativa ▪ Visados, permisos residencia y trabajo ▪ Reconocimiento pleno períodos de estudio extranjero ▪ Flexibilidad ▪ Información accesible ▪ 2009: medidas países promoción y evaluación movilidad ▪ Obstáculos portabilidad de becas y ayudas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Becas Erasmus, incremento presupuestario ▪ Portabilidad de las becas ▪ Préstamos renta para máster, nacional e internacional ▪ Acceso estudiantes extranjeros a los estudios de Medicina |

Figura 60. Matriz. Comunicado de Londres 2007 frente a bienio parlamentario 07-09

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|---------------------------------------|---|--|
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad 2009: informes estrategias y políticas nacionales ▪ Cohesión social, reducción desigualdades, nivel de conocimiento, destrezas , competencias ▪ Igualdad de oportunidades, participación, servicios de apoyo estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de becas y ayudas al estudio ▪ Incremento de los recursos para becas ▪ Gestión descentralizada. Traspasos. Agravios territoriales ▪ Observatorio de becas (LOMLOU) ▪ Participación de estudiantes ▪ Estatuto del Estudiante Universitario ▪ Consejo Estatal de Estudiantes Universitario ▪ Acceso equitativo al máster : becas |
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente ▪ ESG: criterios y directrices certificación de la calidad ▪ Reconocimiento mutuo y mejora calidad ▪ E4 (EUA, ENQA, EURASHE y ESIB): Foro Europeo de Certificación de la Calidad, foros anuales compartir buenas prácticas ▪ Registro Europeo de Agencias Certificadores de Calidad de la Enseñanza Superior: independiente, transparente, confianza dentro y fuera del EEES ▪ Participación estudiante, sistemas de calidad de IES, cooperación internacional entre agencias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debates sobre la ANECA, críticas sobre su funcionamiento y dirección ▪ Verificación y acreditación de títulos: conflictos, retrasos, dudas sobre cumplimiento de objetivos 2010 ▪ Agencias de evaluación autonómicas: exclusividad de Aneca frente descentralización, cooperación y reconocimiento mutuo ▪ Acreditaciones profesorado: críticas ▪ Burocratización |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés, debate, acercamiento EEES ▪ Estrategia: "El EEES en un escenario global" ▪ "Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras " (UNESCO/OCDE) ▪ Reconocimiento: amplitud de miras y LRC | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retraso en el proceso en España. Reproches y acusaciones ▪ Conflictividad. Movimientos anti-Bolonia ▪ Trasposición directiva europea de servicios (Atribuciones profesionales) ▪ Excelencia ▪ Firma LRC en febrero 2009 ▪ Horizonte más allá de 2010 ▪ EU 2015: modernización, internacionalización, competitividad ▪ Mercantilización, privatización, servicio público |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | | |

Figura 60. Matriz. Comunicado de Londres 2007 frente a bienio parlamentario 07-09

INFORME

El análisis del debate parlamentario del período comprendido entre la cumbre de Londres en mayo de 2007 y la de Lovaina, en mayo de 2009, ofrece unos resultados distintos a los bienios analizados anteriormente. Por una parte, se consolidan patrones de posicionamiento en el debate y de prioridades políticas por parte de los grupos. Por otra, el debate parlamentario muestra las reacciones a la implantación de las nuevas medidas y reformas, especialmente con los primeros desarrollos de la LOMLOU que impulsarían la transformación de las enseñanzas en cuanto a estructura, procedimientos de elaboración y evaluación. El debate parlamentario se vio condicionado por el ambiente de conflicto, protesta y oposición al proceso de Bolonia que afectaría al ámbito académico y se haría muy presente en los medios de comunicación durante unos meses entre 2008 y 2009, en la segunda parte del bienio.

Respecto a la actividad parlamentaria, no hubo actividad legislativa propia del ámbito universitario, pero se incrementó el control parlamentario, especialmente con más iniciativas e intervenciones tanto en el Pleno como en distintas comisiones, más allá de las competentes en los temas de política universitaria (Comisión de Educación y Ciencia, Comisión de Ciencia e Innovación). Este incremento indica un aumento del interés por el tema en la agenda política y parlamentaria. Especialmente relevante es el aumento de intervenciones en pleno, con un notable incremento de las preguntas orales o interpelaciones específicas en las sesiones de control, así como de las menciones en los grandes debates, como el debate de investidura o los debates de política general. Las menciones al EEES por parte del presidente del Gobierno se habían producido en diferentes debates de política general pero hay que destacar las menciones por parte de los líderes de los grupos parlamentarios de la oposición (Rajoy, Durán Lleida, Llamazares) en el debate de 2009. Este aumento de presencia e interés en el Pleno, donde más se reflejan las prioridades políticas de los grupos, coincidió con el aumento del conflicto en el ámbito universitario, su presencia en los medios de comunicación y en la opinión pública, entre el último trimestre de 2008 y mediados de 2009.

Simultáneamente al aumento del número de sesiones parlamentarias en pleno y otras comisiones en las que se trató sobre el proceso de Bolonia y el EEES se produjo un descenso del número de sesiones de la comisión responsable de tratar los temas de política universitaria (Educación y Ciencia, Ciencia e Innovación), que se redujo a la mitad, como se observa en la tabla 36. Para interpretar este descenso hay que tener en cuenta la ausencia de actividad legislativa en este bienio y, en cambio, entre 2005 y 2007 se tramitaron dos leyes orgánicas (LOE y LOMLOU), aunque por la cifra (50% menos) se puede deducir que no fue éste el único motivo.

| SESIONES PARLAMENTARIAS | BOLONIA 99- PRAGA 01 | PRAGA 01- BERLÍN 03 | BERLÍN 03- BERGEN 05 | BERGEN 05- LONDRES 07 | LONDRES 07- LOVAINA 09 |
|--|-------------------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| PLENO | 1 | 2 | 5 | 14 | 22 |
| COMISIÓN EDUCACIÓN / CIENCIA E INNOVACIÓN (08-09) | 4 | 8 | 12 | 26 | 13 |
| OTRAS COMISIONES | 1 | 1 | 3 | 8 | 21 |
| TOTAL | 6 | 11 | 20 | 48 | 56 |

Tabla 36. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia

El debate en el Congreso de los Diputados siguió protagonizado por las nuevas titulaciones, como en bienios anteriores. Sin embargo, especialmente en el segunda mitad del bienio, el debate parlamentario se trasladó a las protestas y movimientos de oposición a las reformas, aunque siempre enlazado a reivindicaciones vinculadas a los nuevos planes de estudios y títulos, ya fuera sobre su diseño y elaboración, sus repercusiones profesionales, las demandas corporativas, los procesos de evaluación y verificación, la relación entre grados y másteres o la equidad en el acceso al máster para el ejercicio profesional.

El primer año después de la Conferencia de Londres, coincidiendo con el final de la VIII legislatura (marzo 2008), el debate parlamentario que se produjo en pleno y comisión siguió muy centrado en las nuevas titulaciones, especialmente con la publicación en octubre de 2007 del RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y los desarrollos previstos de la recién aprobada LOMLOU. El debate en la Comisión de Educación y Ciencia acentuó progresivamente las cuestiones vinculadas a las atribuciones profesionales, la elaboración de directrices propias para titulaciones que daban acceso al ejercicio de profesiones reguladas tanto en el grado como en el máster, especialmente por parte del GPP. Este grupo también introdujo con más fuerza un nuevo elemento de debate que adquirió protagonismo creciente, la exclusividad de la ANECA en la acreditación y verificación de títulos y su relación con las agencias autonómicas de evaluación. Simultáneamente a la petición de exclusividad para la ANECA, el GPP también formuló las denuncias y críticas más duras sobre la gestión y el funcionamiento de la ANECA. A finales de 2007, el Grupo Parlamentario de ERC incorporó al debate las reivindicaciones propiamente estudiantiles como la falta de información y de participación de los estudiantes en el proceso de reformas, el cambio de modelo e implicaciones metodológicas, la compatibilidad de estudio y empleo o la equidad en el acceso y el sistema de becas.

También a partir de finales de 2007, el análisis de las intervenciones permite observar como los interrogantes que se planteaban respecto a las nuevas titulaciones, su elaboración o sus consecuencias profesionales y jurídico-administrativas, reflejaban y se apoyaban en las reivindicaciones de determinados entornos profesionales, sociales y universitarios. Progresivamente el discurso político de la oposición, encabezada por

el GPP y ocasionalmente por algún otro grupo, pasó de la exposición de argumentos a la utilización reiterada de calificaciones como “incertidumbre”, “inquietud”, “desinformación”, “insuficiencia” o “retrasos”. El Gobierno en sus comparecencias y respuestas en el control parlamentario defendió y apoyó sus actuaciones en los acuerdos del proceso de Bolonia y el EEES, en especial los adoptados en las conferencias de Bergen 2005 y Londres 2007 a los que se remitía a menudo, y en el nuevo marco legislativo, basado en la flexibilidad, confianza y autonomía de las universidades así como en la rendición de cuentas. La mayoría parlamentaria formada por el GPS y algunos partidos minoritarios que apoyaban al Gobierno de forma intermitente (CiU, ERC, PNV, IU, GMx) asumieron el discurso del Gobierno sobre el proceso de Bolonia y el EEES, aunque los grupos minoritarios mantuvieron sus matices a la medidas tomadas para su implantación en España.

Con el inicio de la VIII legislatura, los cambios en la estructura de Gobierno y la incorporación de la política universitaria al Ministerio de Ciencia e Innovación coincidieron con el aumento de conflicto social y universitario en relación con la implantación del proceso de Bolonia. El Gobierno incorporó a la agenda política la Estrategia Universidad 2015, que incluía el desarrollo del proceso de Bolonia y el EEES pero añadía otros objetivos en el marco de la agenda europea más allá de 2010, para la modernización, internacionalización y competitividad del sistema universitario. El GPS centró su actividad parlamentaria en la explicación y defensa de la agenda de Bolonia, reforzando los acuerdos de Londres 2007 y las medidas del Gobierno. Los grupos de la oposición, especialmente el GPP, se hicieron eco de las dificultades y denuncias sobre los procesos de verificación y acreditación de titulaciones, de los nuevos procedimientos para la acreditación del profesorado y centraron su discurso parlamentario en las críticas a la ANECA y las implicaciones profesionales de las nuevas titulaciones. Los grupos parlamentarios minoritarios como CiU y ERC reiteraron sus demandas y propuestas en relación con los costes para las administraciones autonómicas con la implantación de los grados de cuatro años y los cambios metodológicos, el reconocimiento de las funciones de las agencias autonómicas de evaluación y la gestión y distribución de los fondos destinados a becas y ayudas al estudio.

El análisis del contenido del debate en la última etapa de este bienio, a partir de finales de 2008, muestra claramente el cambio de estrategia del principal grupo de la oposición, convirtiendo las intervenciones parlamentarias en espacio de abierta confrontación política, más allá del contenido propio de las políticas universitarias. En cuanto a los contenidos en materia de política universitaria, por una parte cobraron especial protagonismo en los debates de este período las reivindicaciones corporativas, los agravios entre titulaciones y profesiones, las atribuciones profesionales o las profesiones reguladas y, por otra, la actividad de la ANECA se convirtió en el blanco de las críticas sobre los procedimientos de evaluación, acreditación de profesorado y verificación de titulaciones. El protagonismo en el Pleno y en la Comisión de Ciencia e Innovación de la actualidad sobre los movimientos anti-

Bolonia o sobre las protestas estudiantiles y del profesorado no afectó las intervenciones analizadas en otras comisiones. Las referencias a Bolonia o al EEES que se produjeron en otras comisiones aumentaron de forma considerable y se expandieron a ámbitos diversos y en la mayoría de ocasiones tuvieron que ver con las repercusiones profesionales de las nuevas titulaciones (carrera militar, función pública, profesiones sanitarias). Sin embargo, el análisis de su contenido muestra la aparición, algo intuitiva y poco deliberada o sistemática, de discursos sobre la necesidad de impulsar la formación en competencias, concretamente en el ámbito judicial y el sanitario.

Así pues, el debate parlamentario ignoró una buena parte de los temas acordados por los ministros en la Conferencia de Londres 2007 que configuraban las prioridades a desarrollar durante los dos años siguientes en los sistemas universitarios de los países miembros del proceso de Bolonia, entre ellas el doctorado, la superación de obstáculos y el impulso a los programas de movilidad, el Marco Europeo de Cualificaciones de Educación Superior, el fomento de la empleabilidad o la relación entre EEES y EEI. Estos temas aparecieron en las exposiciones del Gobierno en sus comparecencias sobre su actividad y líneas de actuación, fueron mencionados en las intervenciones del grupo que apoyaba al Gobierno –el GPS– pero no fueron objeto de debate en ningún caso y no generaron tampoco requerimientos de información ni explicación por parte de los grupos de la oposición. Esto no significa que las instituciones correspondientes –administraciones educativas y universidades– no avanzaran en la toma de decisiones y puesta en marcha de medidas en la dirección propuesta pero, a pesar de figurar en algunas intervenciones del Gobierno y la mayoría parlamentaria, no fueron motivo ni objeto de debate.

6. El debate parlamentario 2009-2010, de Lovaina a Viena-Budapest

El último año del período analizado 1999-2010 coincidió con el segundo año de la IX legislatura y con una remodelación del Gobierno formado después de las elecciones generales de 2008. En abril de 2009 las competencias de política universitaria se atribuyeron de nuevo al Ministerio de Educación, con el ministro Gabilondo Pujol como responsable. Así pues, los debates parlamentarios sobre política universitaria regresaron a la Comisión de Educación y otras circunstancias aportaron también novedades. Este período coincidió con la presidencia española del Consejo de la Unión Europea durante el primer semestre de 2010 y previamente la Conferencia de Lovaina de abril de 2009 representó un punto de inflexión importante. Por una parte, la puntuación general de la implantación del proceso de Bolonia en España mejoró sustancialmente en relación con Londres 2007, quedando como indicadores pendientes el Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC) que entraría en vigor en diciembre de 2009 después de su ratificación, la implementación del Suplemento Europeo al Título y el marco nacional de cualificaciones, que estaban en proceso de elaboración. Por otra parte, la Conferencia de Lovaina, que centró sus trabajos en elaborar el balance de diez años del proceso de Bolonia pero también en lanzar con fuerza las prioridades para el EEES en el horizonte 2020, apoyó la propuesta española para reforzar los aspectos sociales principales de la educación superior e incorporar la dimensión social a la Estrategia Europa 2020.

El debate parlamentario entre abril de 2009 y junio de 2010 se puede agrupar en tres grandes bloques: los debates en pleno, los debates en Comisión de Educación y los debates en otras comisiones.

Las intervenciones en el **Pleno** se incrementaron proporcionalmente en relación con bienios anteriores ya que se registran dieciocho sesiones del Pleno en catorce meses, con referencias diversas sobre Bolonia y el EEES. El tipo de intervención también presenta alguna novedad en relación con períodos anteriores. Destaca el **debate de política general** en torno al estado de la nación, en el **Pleno** del 12 mayo de 2009, con una pauta en las menciones por parte de los grupos parlamentarios distinta a la de anteriores debates. No hubo referencias a Bolonia ni al EEES por parte del presidente del Gobierno en su primera intervención. En cambio sí las hubo por parte del líder del principal partido de la oposición, Rajoy Brey, así como del portavoz del Grupo Parlamentario Catalán de CiU, Durán i Lleida, y del portavoz del GPS, Alonso Suárez, aunque se trató de menciones genéricas sobre el tema en el marco de las valoraciones sobre la gestión gubernamental. En este sentido, el análisis de la literalidad del debate muestra claramente la intención de utilizar el tema, de actualidad por el conflicto y oposición en determinados sectores universitarios y sociales, para desgastar al Gobierno o defenderlo mediante el reproche a anteriores responsabilidades de la oposición:

Sr **RAJOY BREY**: “Cualquier intento serio para cambiar el modelo económico o crear empleo productivo pasa por la reforma en educación. Como muy bien ha dicho Obama, aquellos países que produzcan la mano de obra mejor educada gozarán de ventaja en una economía cada vez más competitiva. Claro está que él habla de una educación exigente y no de un coladero, que es lo que usted patrocina. **(Aplausos.)** Señorías, es una reforma urgente porque sus frutos son muy lentos y no se verán hasta pasados unos años, razón de más para no perder el tiempo. Señoría, lleva usted cinco años de retraso. Y, por cierto, me sorprende no haberle oído una sola palabra en su intervención de esta mañana sobre el proceso de Bolonia.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 81, p. 15)

Sr. **DURAN i LLEIDA**: “Mala gestión de la política de investigación: nadie ha entendido la creación y posterior destrucción parcial del Ministerio de Ciencia e Innovación, y la Confederación de Sociedades Científicas de España, al contrario de lo que usted nos dice y afirmaba esta mañana, denuncia que su Gobierno ha congelado las inversiones en I+D+i. Mala gestión de la política de universidades: Bolonia era una oportunidad, sigue siendo una oportunidad, pero bajo su gestión ahora es un problema.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 81, p. 29)

Señor **ALONSO SUÁREZ**: “El compromiso con la construcción del espacio europeo de Educación Superior es un compromiso con la modernización, con la convergencia internacional de las universidades y es también una apuesta por la igualdad de oportunidades. Tenemos que caminar firmemente en esa dirección porque es la dirección de la igualdad, es la dirección de todos y la dirección de los socialistas, sin ningún tipo de duda. **(Aplausos.)** Los últimos gobiernos del Partido Popular, señoras y señores diputados, nos llevaron a una franca desidia en materia educativa. No pusieron en marcha reforma alguna ni realizaron inversión para cumplir con los compromisos adquiridos por la Declaración de Bolonia. Son carencias que han supuesto un importante freno en el actual proceso de adaptación de nuestras universidades a Europa. Sobre esas carencias vamos a saltar. A pesar del estado en que nos encontramos la educación vamos a poder poner a este país al nivel educativo que se merece; en la primera división comunitaria.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 82, pp. 26-27)

Por primera vez se encuentra una mención por parte del **defensor del pueblo**, Mújica Herzog, en la presentación de su informe del año 2008 en el **Pleno** del 10 de septiembre de 2009. En el capítulo sobre quejas relacionadas con la educación, el defensor del pueblo se hizo eco de las protestas durante 2008 y emitió su valoración sobre la situación, reprochando especialmente a las administraciones responsables la falta de información. Su mención generó una única respuesta por parte del portavoz socialista Heredia Díaz. No hubo ninguna referencia al tema por parte del resto de grupos parlamentarios:

Sr. **MÚJICA HERZOG**: “En el nivel de la educación superior, el año 2008 se ha caracterizado por las protestas organizadas acerca del denominado proceso de Bolonia, paradójicamente, cuando los plazos para la implantación del mismo ya se están cumpliendo. Al margen de la variedad de opiniones sobre las ventajas y los inconvenientes de este proceso para la universidad española, resulta lamentable que las medidas y los planes de adaptación se hayan llevado hasta el momento de una manera tan poco transparente. La realización de los objetivos de este proceso puede suponer un cambio verdaderamente histórico para la universidad en nuestro país, un cambio que a

buen seguro influirá en multitud de cuestiones de tipo social y cultural. Por todo esto resulta poco comprensible que las distintas administraciones educativas responsables hayan mantenido una conducta hasta cierto punto de opacidad, sin abrir dicho proyecto al debate general, poniendo a disposición de los actores directamente afectados y de toda la sociedad los elementos de información imprescindibles y con una antelación suficiente.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 102, p. 16)

Sr. **HEREDIA DIAZ**: “En materia educativa denuncia el Defensor la necesidad de dotar de un mayor y más fácilmente comprensible proceso de difusión de la implantación del denominado Plan Bolonia, en orden si no a evitar por lo menos a mitigar en la medida de lo posible la conflictividad que en la comunidad universitaria ha generado la implantación de este plan europeo de educación superior. En este sentido, tanto la Comisión Europea como el Gobierno de nuestro país han iniciado campañas informativas específicas sobre este proceso.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 102, p. 25)

La actividad habitual de control parlamentario en el **Pleno** se concretó durante estos meses en cinco preguntas y tres interpelaciones. Entre las preguntas cuatro fueron del GPS, sobre la cumbre de Lovaina en mayo 2009, sobre el programa Campus de Excelencia Internacional en octubre, sobre el Pacto Social y Político por la Educación en marzo 2010 y sobre la participación de los estudiantes en mayo de 2010. El GPC-CiU formuló una pregunta al presidente del Gobierno en junio de 2009 sobre políticas para apoyar a los jóvenes en tiempos de crisis a través de su portavoz, el diputado Durán i Lleida. Respecto a las tres interpelaciones, en junio de 2009 el GPP presentó una interpelación sobre la reforma del sistema educativo en la que el portavoz popular, Gómez Trinidad, se refirió al proceso de Bolonia en términos muy generales:

“La universidad. Yo sé que usted es muy sensible con los problemas de la universidad, pero sabe mejor que yo que la universidad española no se va a solucionar con Bolonia (**Continúan los rumores**); la universidad española en estos momentos tiene problemas mucho más serios que la coyuntura del contexto de movilidad que plantea Bolonia. Y no va a solucionar usted los problemas de la universidad si no soluciona los de los niveles previos a la universidad.” (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 94, p. 29)

En diciembre de 2009, el GPC-CiU presentó una interpelación relativa al impulso de la política de becas y ayudas al estudio que daría pie, en la discusión con el ministro primero y en el debate entre los grupos de la consecuente moción después, a tratar diferentes aspectos del desarrollo del proceso de Bolonia, especialmente el eje sobre dimensión social. Más allá de las menciones a Bolonia, el grupo proponente centró especialmente el debate en la descentralización de competencias, la necesidad de un nuevo modelo de becas y ayudas y de más financiación. Por su parte, el ministro Gabilondo remarcó en su intervención las siguientes cuestiones: el incremento de recursos destinados a becas en los últimos años, la inminente creación del Observatorio de Becas, el nuevo modelo de financiación de las universidades en su fase final de elaboración y los acuerdos de la Conferencia de Lovaina en materia de movilidad y dimensión social (DS-CD-PLENO-IX- Año 2009- núm. 134, pp.15-20). La moción consecuencia de la interpelación se debatió en el Pleno del 9 de febrero de

2010, se centró en cuestiones competenciales en materia de becas y fue aprobada con una enmienda del GPS y los votos en contra del GPP, precisamente por no estar de acuerdo con la introducción de referencias a las competencias de las CCAA en esta materia. Todas las intervenciones remarcaron la importancia de la política de becas para el buen desarrollo del EEES (DS-CD-PLENO- IX – núm. 136, pp. 38-42).

Finalmente, sobre los temas debatidos en **pleno**, en mayo de 2010, el GPV-EAJ-PNV planteó una interpelación al Gobierno sobre el Estatuto del Estudiante Universitario en cuyo debate con el ministro el tema central fue la publicación del estatuto y la creación del órgano estatal de representación estudiantil de acuerdo con la legislación universitaria. La moción consecuente generó un debate centrado en aspectos competenciales y en la composición del Consejo del Estudiante Universitario Estatal. Se aprobó con la incorporación de una enmienda del GPS que establecía una triple vía de representación (asociaciones, universidades y consejos autonómicos), eliminaba las referencias a temas lingüísticos por no corresponder a normativa de ámbito estatal e incorporaba el explícito respeto a la normativa autonómica. Fue aprobada por unanimidad.

En el debate de la **Ley de Presupuestos Generales del Estado** para el año 2010, tanto en pleno como en comisión se encuentran menos referencias a Bolonia que en ocasiones anteriores. En el debate de totalidad en **pleno** hubo una mención breve y general por parte del portavoz del GP de ERC-IU-ICV, Herrera Torres, sobre la insuficiencia de los recursos (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 114, p. 31). En el debate sobre la sección 18 - Educación, en **Comisión de Presupuestos**, el portavoz del GPP defendió enmiendas de su grupo para mejorar las partidas presupuestarias destinadas a la ANECA, a los programas José Castillejo y Erasmus. El GPS defendió la suficiencia de las partidas y los incrementos experimentados en la mayoría de dotaciones presupuestarias en los últimos ejercicios, especialmente en becas y en particular en el programa Erasmus. En el **Pleno**, de 10 de noviembre de 2010, el ministro Gabilondo defendió la parte correspondiente a Educación y destacó como novedades el programa *Campus de Excelencia Internacional* y los programas de apoyo a estudiantes:

“Por su parte, la Secretaría General de Universidades gestionará 1.778 millones de euros, un 4,54 por ciento más que el año pasado, como consecuencia no solo de los nuevos programas de becas, sino también del nuevo programa de Campus de Excelencia Internacional, que contará con 90,5 millones en el presupuesto del Ministerio de Educación. Entre otras novedades, quiero también subrayar que hay 2 millones de euros para el diseño de nuevos programas de orientación académica, inserción laboral e iniciativas de impulso a las oficinas de atención a los estudiantes dentro del ámbito del espacio europeo de Educación Superior.” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009- núm. 119, p. 53)

Los portavoces de BNG, Jorquera Caselas, y de IU-ICV, Llamazares Trigo, defendieron enmiendas relacionadas con el apoyo al EEES:

Sr. **JORQUERA CASELAS**: "...la enmienda 3841, por la que proponemos incrementar en 5 millones de euros la dotación a conveniar con las comunidades autónomas para actividades de innovación universitaria y desarrollo del espacio europeo de Educación Superior." (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009- núm. 119, p. 53)

Sr. **LLAMAZARES TRIGO**: "Igualmente hacemos unas propuestas de enmiendas que tienen que ver con el Plan Bolonia. Yo diría que otro Bolonia es posible y en este caso no parece que con estos mimbres vayamos a hacer otro Bolonia posible." (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009- núm. 119, p. 55)

En la **Comisión de Educación**, durante estos meses se produjeron mayoritariamente debates en torno a comparecencias, especialmente del ministro de Educación en cinco ocasiones. Se trata de intervenciones extensas en las que se debatieron los temas de política universitaria y las medidas para el desarrollo del EEES, de forma amplia y con todo detalle. En dos ocasiones estas comparecencias se produjeron sobre las líneas generales del departamento, en dos más para informar del Pacto Social y Político por la Educación y una última, específicamente de política universitaria y EEES. En cualquier caso, todas las comparecencias contienen referencias al proceso de Bolonia y al EEES.

La primera comparecencia tuvo lugar el 27 de mayo de 2009, respondiendo a cuatro solicitudes de comparecencia, tres generales (propia, GPP y GPC-CiU) y una específica sobre el proceso de Bolonia a petición del GMx-IU. En su primera intervención el ministro Gabilondo se refirió ampliamente al EEES y al proceso de Bolonia. Destacan a lo largo de la intervención los acuerdos adoptados en la Conferencia de Lovaina, la dimensión social y el impulso a la política de becas y ayudas así como al esfuerzo realizado por las universidades y las agencias de evaluación para la reforma de las enseñanzas. En el turno de portavoces, destacaron por su oposición al proceso las intervenciones del GMx-BNG y del GP ERC-IU-ICV:

Sra. **FERNÁNDEZ DAVILA**: "Supongo que es consciente —si ha hablado con los consejos interterritoriales, con los consejeros de educación, con los sindicatos y con la comunidad universitaria— de esa clara preocupación que existe en relación con la forma de estar llevándose a cabo esa adaptación al proceso de Bolonia. Hay una parte, no sé si mayoritaria pero sí importante —y, desde nuestro punto de vista, mayoritaria— de la comunidad universitaria, tanto docente como estudiantil, y también de colegios profesionales que les preocupa que esta adaptación sea una disculpa para hacer una reforma de carácter mercantilista. Esto seguramente ya lo habrá escuchado más de una vez. Además, tal y como se está haciendo la implantación de los títulos de grado, supone una merma en la educación universitaria. Esto se ha dicho en diferentes ocasiones. El hecho de que cada universidad —no quiero discutir en este momento la autonomía universitaria— pueda adaptar las titulaciones o los grados, como se denominarían ahora, de la manera que le parezca más conveniente, sin que haya una equiparación —no digo homogeneidad, pero sí equiparación— entre todas, hace que nos encontremos con diferencias muy grandes." (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 10)

Sr. **LLAMAZARES TRIGO**: "Pero le quiero transmitir una visión crítica con respecto a la universidad y mi convencimiento de que los universitarios no se quejan de vicio, de que hay

materia para la queja y para que hoy esta se focalice en el Plan Bolonia. Tengo la impresión de que se ha transmitido un argumentario muy complejo, con muy buena voluntad pero en la práctica lo que notan los universitarios son las insuficiencias financieras de la universidad y, por otra parte, la cada vez mayor privatización del sistema universitario.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 12)

El portavoz del GPV EAJ-PNV, Esteban Bravo, manifestó su apoyo al proceso de Bolonia de forma explícita y se refirió a los últimos resultados de la cumbre de Lovaina:

“Es evidente que se han producido avances y se han cumplido deberes en el proceso de Bolonia porque en la evaluación que se hizo en abril el país ganó medio punto en esa calificación, pero aun así es verdad que también hubo críticas importantes por parte del comisario de Educación, de Jean Figel. Vino a decir que los resultados de España son desiguales. La introducción de la nueva estructura de la enseñanza superior en tres ciclos se ha realizado a un ritmo más lento que en otros países de la Unión Europea. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, diseñado para facilitar la movilidad de los estudiantes, todavía no se aplica plenamente. España tampoco respeta la obligación pactada dentro del proceso de Bolonia de que el suplemento de diploma se expida de manera automática y gratuita. Ahí básicamente teníamos el marco nacional de cualificaciones, que ahora se anuncia para 2012 si no me equivoco, el convenio de Lisboa y el tema del suplemento al título. Aunque se han ido haciendo cosas, existen unos resultados desiguales, un ritmo más lento y un retraso por parte de España;...” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 13)

Por su parte el GPP, a través de su portavoz González Rodríguez, también hizo algunas referencias al resultado de la cumbre de Lovaina pero centró buena parte de su intervención en la crítica a la gestión de los sucesivos gobiernos socialistas y muy especialmente a la actuación de la ANECA con ejemplos de casos concretos del proceso de acreditación de profesorado:

“Los cambios de 2004 no han sido los más propicios para un buen resultado, las directrices de los títulos con atribuciones por ejemplo se han retrasado enormemente, la desinformación ha sido impresionante. Usted desde la CRUE como presidente, hablaba de la absoluta desinformación que había con respecto a las universidades. Las prisas han perjudicado el proceso.... Estamos de acuerdo con el proceso de Bolonia, pero ha tenido un desarrollo en el que me va a permitir que le diga que ha faltado liderazgo por parte de los gobiernos socialistas, ha faltado diálogo, transparencia, comunicación e información... el resultado de la acreditación de títulos y de profesores deja mucho que desear con una excesiva burocracia y una falta de transparencia. Aún estamos esperando que venga la señora Rauret, directora de momento de la Aneca... respecto a la Aneca le voy a dar solamente dos ejemplos de que consideramos que la Aneca necesita aires nuevos. Como le digo, le voy a poner dos ejemplos nada más, uno de títulos y otro de acreditación de profesores.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 22)

La portavoz del GPS, Palma i Muñoz, destacó los acuerdos alcanzados a través del debate parlamentario de los últimos meses:

“En poco más de dos meses en materia de política universitaria afortunadamente se han aprobado

por amplia mayoría —prácticamente consenso— diversas iniciativas, la última una resolución en el debate sobre el estado de la Nación sobre política universitaria. Hemos aprobado otras específicamente sobre el proceso de Bolonia que contienen elementos muy importantes sobre la dimensión social que debe acompañar a este proceso de armonización, de favorecer el intercambio y la movilidad, en sintonía con lo que se ha dicho en las diferentes cumbres de ministros europeos, y usted ha citado la última y muy reciente, la de Lovaina, en la que usted ya ha participado. Evidentemente somos conscientes de que debemos aprovechar este proceso como una gran oportunidad para modernizar e internacionalizar nuestro sistema universitario.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 25)

En su turno, la portavoz de GPC-CiU, Riera i Reñé, insistió en la necesidad de más recursos y mayor complicidad institucional en el marco de la Estrategia Universidad 2015, valorada positivamente por su grupo:

“La estrategia 2015 y Bolonia van y están íntimamente vinculadas, y esta vinculación se evidencia en el reforzamiento del eje internacional que representa Bolonia a través de los másteres. Sabemos que como ex rector será usted muy sensible a esta realidad. La estrategia 2015 requiere para ello recursos, y estamos ciertamente en un momento muy crítico desde el punto de vista financiero, pero en el que el éxito de la implantación del espacio europeo de Educación Superior y la misma estrategia 2015 requieren financiación y, por tanto, recursos importantes... Bolonia, señor ministro, requiere fundamentalmente tres cosas: recursos, comunicación y complicidad por parte de todos los agentes que intervienen en el proceso, estudiantes, profesores e instituciones.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 285, p. 38)

La sesión del 30 de septiembre de 2010, también con la comparecencia del ministro, estuvo dedicada mayoritariamente a temas de educación no universitaria, con el compromiso por parte del ministro de dedicar una sesión específica sobre temas universitarios. Sin embargo, el ministro mencionó algunas medidas previstas, como el borrador de real decreto de enseñanzas de doctorado, la constitución del Comité del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior o la nueva convocatoria del programa Campus de Excelencia Internacional. También proporcionó algunos datos sobre el estado de verificación de títulos de grado, máster y doctorado. Entre las intervenciones de los grupos parlamentarios destaca la del GPC-CiU que, además de referirse a la financiación y al sistema de becas y ayudas, insistió en el tema de las atribuciones profesionales y en la coordinación con el Ministerio de Ciencia e Innovación para las políticas de investigación y transferencia de conocimiento que afectaban a las universidades. El GPP se refirió a las cuestiones pendientes en el proceso de verificación de titulaciones, especialmente en los estudios de Arquitectura, Ingeniería y Medicina, insistió una vez más en las deficiencias sobre el funcionamiento de la ANECA y su portavoz, González Rodríguez, solicitó explícitamente una moratoria en la verificación de los títulos:

“Yo le pregunto cuándo van a poner una moratoria para la verificación de los grados, queda muy poco tiempo para 2010-2011 y creo que todo el mundo se lo agradecería, las universidades, los rectores, los profesores, el personal de administración y servicios, los estudiantes. Los estudiantes están muy preocupados, como usted sabe. Tienen miedo a algo desconocido porque

falta la información que se previó también en un momento determinado y que no se ha dado, y ya están empezando los grados... Por eso le solicito desde mi grupo, para el bien de todos, una moratoria... Yo no tengo ninguna fijación con la Aneca. Es una institución que además fue creada por doña Pilar del Castillo, que tuvo sus problemas en sus orígenes, en el camino y en el día de hoy. Todo el mundo pide su reestructuración... De verdad, sin ánimo de nada, solo de mejorar el mundo universitario y la vida de los profesores universitarios de este país, por favor, hagan algo con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 376, p. 22)

En su respuesta, el ministro anunció la previsión de cambiar, en pocos días, la orientación y la dirección de la ANECA, noticia que fue recibida con satisfacción y agradecimiento por parte del GPP.

Pocos días después de esta comparecencia del ministro, el 6 de octubre de 2009, se realizó la del secretario general de Universidades ante la Comisión para la Tramitación de los Presupuestos de 2010, centrada en los temas presupuestarios comentados anteriormente en relación con su trámite en pleno. En esta comparecencia, la oposición reivindicó mayor dotación presupuestaria y el grupo mayoritario defendió los incrementos experimentados en los últimos años. Pero en el turno de réplica el debate se centró especialmente en tres cuestiones, más allá de las valoraciones presupuestarias: modelo de becas y ayudas, reformas en la ANECA y programa Campus de Excelencia Internacional, más en sintonía con los debates anteriores y posteriores sobre política universitaria que estrictamente con la discusión sobre el presupuesto.

La comparecencia del ministro ante la **Comisión de Educación** con mayor contenido referido al proceso de Bolonia y al EEES de este período fue la del 1 de diciembre de 2009, realizada a petición del GPP. En su intervención inicial, el ministro expuso con todo detalle la situación del proceso de verificación de titulaciones, las novedades en la ANECA con el nombramiento de una nueva dirección, los convenios previstos con las agencias autonómicas y el borrador de estatutos para su transformación de fundación a agencia estatal. También detalló la evaluación del estado de indicadores para el SUE en la Conferencia de Lovaina y las medidas previstas para corregir deficiencias en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa (LRC), la elaboración del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) prevista para 2010 y la propuesta de real decreto para la expedición del Suplemento Europeo al Título. Además, el ministro se refirió a la financiación y seguimiento del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en función de tres cuestiones: procedimiento de control y seguimiento de los nuevos títulos, nuevo modelo de financiación universitaria y dimensión social de las universidades a través de la política de becas y ayudas, todo ello en el marco de la EU2015, entendida como una propuesta en sintonía con la agenda europea de modernización. Otros aspectos más concretos a los que también se refirió fueron: el Campus de Excelencia Internacional, la movilidad de profesores y estudiantes, el Estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI), el programa de préstamos renta, la nueva ley de la ciencia y la tecnología, las

enseñanzas de tercer ciclo, el decreto ya aprobado sobre ordenación de las enseñanzas artísticas superiores o la previsión de regulación de las convalidaciones entre los ciclos formativos de grado superior de la FP y los estudios de grado universitario.

La reacción del GPP ante esta intervención del ministro, a través de su portavoz González Rodríguez y sin dejar el tono crítico propio de la oposición, representó una inflexión en relación con intervenciones anteriores:

“Las universidades siguen estando asfixiadas por las acreditaciones, tanto por el asunto de los títulos como por el de los profesores —a los que también me referiré después—, porque todo ello significa para estas universidades más dinero, que no tienen... Señor ministro, usted habla de una universidad y yo hablo de otra. La suya es una universidad con menos problemas; la mía es una universidad con más problemas... En cuanto a la labor de la oposición, usted se ha hecho eco de muchas cosas que nosotros hemos dicho aquí, que hemos reivindicado al Gobierno. Ustedes han tomado nota, tengo que reconocerlo, lo cual es positivo y denota una buena relación en algunos temas... Que no estaremos tan equivocados y que a veces nuestras propuestas no son una catástrofe, ni están fuera de órbita.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 429, p. 10)

La relación de temas sobre los que el portavoz popular trasladó sus quejas y críticas contenía temas como las dificultades de los profesores titulares de escuela universitaria para acreditarse, los retrasos en la convocatoria de préstamos renta, las dudas sobre el acceso al doctorado por parte de los licenciados, la reivindicación de incorporar las enseñanzas artísticas superiores a la universidad, la equivalencia entre los nuevos grados y los niveles de la función pública, el funcionamiento del registro de títulos, los recursos jurídicos sobre los grados planteados por los colegios profesionales de ingenieros técnicos o la petición de máster integrado para arquitectos y médicos. El portavoz también se refirió a los resultados de la convocatoria del programa Campus de Excelencia Internacional expresando sus críticas, especialmente por las universidades que no obtuvieron la cualificación:

“...todos sabemos cuál ha sido mi opinión con respecto al resultado final de los campus de excelencia —y no tengo ningún empacho en decirlo aquí otra vez—, que es que me ha parecido un final insultante e indignante para algunas universidades... Desde luego, el Grupo Popular y este diputado que les habla felicitan y aplauden a las universidades que han salido de verdad como campus de excelencia, sin duda alguna. Es una decisión tomada, pero eso no significa que no podamos expresar nuestros sentimientos en relación con otras universidades que no han salido.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 429, p. 14)

Los grupos parlamentarios GMx-BNG, GP ERC-IU-ICV y GPC-CIU centraron sus intervenciones, en términos generales, en las competencias autonómicas, los costes de transformación de las titulaciones y la adaptación al EEES. El GMx-BNG reconoció las mejoras experimentadas en los últimos meses en el proceso de adaptación de las titulaciones y preguntó al ministro sobre las razones para no incorporar las enseñanzas artísticas superiores a la universidad, que según su criterio debería haberse hecho. El portavoz de ERC, Tarda i Coma, planteó la polémica generada en

torno a algunas titulaciones por la nueva ponderación en la prueba de selectividad para los alumnos procedentes de los ciclos formativos de grado superior, provocando algunas distorsiones en el acceso a determinadas titulaciones. Por su parte, la portavoz de CiU, Riera i Reñé, repasó la mayoría de temas de política universitaria en el marco de una valoración global positiva del proceso de adaptación al EEES. Enfatizó algunas cuestiones del ámbito autonómico como la relación entre la ANECA y la AQU, la transición de los títulos propios de máster a los oficiales, la reclamación de las competencias en materia de becas para Catalunya o la necesidad de reformar la organización y gobierno de las universidades así como de promover un cambio de cultura:

“Y una última reflexión en torno al espacio europeo de Educación Superior. Socialmente, señor ministro, todavía existen colectivos reacios a los cambios del nuevo espacio europeo, bien sea a veces por conservar sus prerrogativas, los menos, bien sea por temor y desconocimiento, la mayoría. En este sentido, el Gobierno no puede contentarse con destinar 12,2 millones de euros a la implantación del proceso de Bolonia en las universidades españolas sin promover una verdadera transformación de las mentalidades. Hay que descriminalizar la transferencia del conocimiento y sé que usted —estoy convencida de ello—, como buen conocedor de la realidad universitaria, comparte esta opinión, por lo que le adelanto también, señor ministro, que estamos a su lado y estaremos a su lado en las iniciativas que adopte al respecto.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 429, p. 19)

La portavoz del GPS, Palma i Muñoz, en su intervención se refirió tanto a la situación del proceso de Bolonia en España como a las nuevas perspectivas después de 2010. Defendió también el marco establecido por el Gobierno con la EU2015 en línea con la agenda de modernización de las universidades europeas y de los proyectos de otros países como Alemania o Francia:

“El desarrollo del espacio europeo de Educación Superior va como siempre habíamos confiado que iría y avanza razonablemente bien, y estamos satisfechos por el desarrollo de la modificación legislativa de 2007... Esto ha sido posible porque hemos definido un nuevo sistema de relación entre las diferentes administraciones y las propias universidades. Esto ha permitido desarrollar positivamente la transformación de titulaciones, pero también algo más, porque Bolonia no se acaba en sí misma y completar el proceso de Bolonia en el curso 2010-2011 no significa que estemos terminando nada, sino que estamos empezando un gran proceso todavía con muchos más retos y desafíos. En este sentido, la estrategia Universidad 2015 es el gran instrumento para poder afrontar estos retos, porque es una estrategia abierta, flexible y omnicomprendensiva de la realidad universitaria, ...” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 429, p. 22)

En su respuesta a los grupos el ministro se refirió prácticamente a todos los temas. Destacan por sus afirmaciones los siguientes fragmentos de su intervención:

“Llegaremos al año próximo cumpliendo el compromiso de la implantación de los títulos, de tal manera que todo el que empiece el curso el año que viene empezará con nuevos planes de estudios adaptados al espacio europeo de Educación Superior. También les quiero decir otra cosa que quizá a veces se olvida, y es que este es un proceso abierto, por tanto, esto no excluye que,

en virtud de la autonomía de las universidades, se sigan proponiendo títulos el año que viene, el siguiente y dentro de ocho o de quince años. Lo único que decimos es que nadie empezará unos estudios si no es de acuerdo con el espacio europeo de Educación Superior.”

“Pero no basta con que haya un registro, hace falta que el registro sea accesible, transparente y claro. Por tanto, recibo la indicación como una propuesta para que mejoremos las cosas.”

“Pero ahora tenemos otro debate que es el debate sobre las profesiones y la inquietud que puede haber entre las profesiones... Aquí hay una mezcla clara de competencias que son académicas con otros asuntos que tienen que ver con las atribuciones o competencias profesionales que están legisladas en otros ámbitos, algunas desde antes de la guerra que sufrimos.... Hay otra cosa, y es que además de las universidades existen los colegios profesionales, a los que no dedicaré hoy mucho tiempo, pero que tienen también su voluntad de hacer valer corporativamente sus derechos. Comprenderán que esto añade alguna complejidad al asunto, toda vez que, a veces, los acuerdos son con las universidades pero luego aparecen otros ámbitos en los que hay que negociar.”

“Las enseñanzas artísticas, que es una preocupación general, no dejan de ser enseñanzas universitarias. Las universidades pueden hacer propuestas de enseñanzas artísticas. Además, este año pueden hacer propuestas de nuevas titulaciones. Lo que estamos haciendo exactamente es entender lo que quiere decir educación superior. Porque hay más educación superior que la universitaria. Yo no estoy muy seguro de que todos los ciudadanos sepan que hay más educación superior que la universitaria. Algunos creen que la educación superior es solo la universitaria. Hay más educación superior que la universitaria.”

“Yo estoy de acuerdo de que sin becas Bolonia fracasará. Yo creo que Bolonia fracasará —y no va a fracasar— sin una verdadera dimensión social del espacio europeo de Educación Superior, sin entender que esta es la garantía de la movilidad, que esta es la garantía de la igualdad de oportunidad... Algunos de estos países están reivindicando esta dimensión social de la educación, pero otros están reivindicando que los títulos sean de cuatro años. En Alemania y en Austria están reivindicando que los títulos tenían que ser de cuatro años, porque uno de los problemas que empieza a tener Europa es la falta de movilidad.”

“... las agencias que estén reconocidas internacionalmente deben comportarse en ámbitos de igualdad, pero lo que puedo decir y subrayar es que las agencias no verifican títulos; ninguna agencia, ni la Aneca. Lo que hacen es un informe técnico que va a al Consejo de Universidades, que es el que verifica los títulos. Esto es muy importante desde el punto de vista de la cohesión territorial y social; a quien le corresponde la verificación de los títulos es al Consejo de Universidades, que debe encargarse también de una tarea en la que tiene que mejorar, remitir con claridad cuáles son los criterios y cuáles son las políticas, ya que es él el que tiene que hacerlas.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 429, p. 23-33)

En 2010, se produjeron dos comparecencias entre febrero y junio, las dos referidas al Pacto Social y Político por la Educación, que contenía un apartado destinado a la educación superior. El 2 de febrero de 2012 las conversaciones con los partidos políticos seguían abiertas, aunque las perspectivas para alcanzar el acuerdo eran pocas. Sobre el ámbito universitario se hablaba poco en relación con el pacto y de hecho algunos partidos no contemplaban la necesidad de incorporarlo, precisamente

por entender que después de mucho tiempo el nivel de acuerdo alcanzado sobre el proceso de Bolonia y el EEES constituía un ámbito de entendimiento suficiente. Planeaba también en algunas intervenciones la idea de que la apertura del debate sobre nuevos temas como la gobernanza o la organización de las universidades, aunque necesaria, se trataba de una cuestión demasiado compleja en un momento en el que los equilibrios alcanzados debían proporcionar a las universidades la tranquilidad suficiente para completar su incorporación a Bolonia.

Sr. **MINISTRO DE EDUCACIÓN**: “Nosotros hemos defendido desde el principio que la universidad debe estar presente en el pacto, y quiero aprovechar esta comparecencia para señalar la importancia de los distintos planes y programas que se están desarrollando en el marco de la estrategia 2015 y que han contado con un amplio apoyo parlamentario, político, social y universitario... Estas tres dimensiones: el espacio europeo de Educación Superior, el modelo de financiación y la estrategia 2015 son, a nuestro juicio, el corazón del pacto educativo.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 460, p. 7)

Sra. **PIGEM i PALMÉS**: “Por último, daré una pincelada sobre la universidad. Entiendo que el pacto de la universidad es un pacto europeo. Tenemos encima un pacto que es el espacio europeo de Educación Superior que evidentemente tenemos que cumplir. Por tanto, desde mi punto de vista, debería contemplarse dentro de este pacto de Estado qué instrumentos es necesario acordar para que el pacto europeo que hemos suscrito sea posible.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 460, p. 20)

Sr. **GONZÁLEZ RODRÍGUEZ**: “... en el mundo universitario hoy por hoy no se produce esta inquietud para el pacto en la universidad. ¿Por qué? Ya se ha dicho también aquí, porque tenemos un paraguas de pacto europeo, el denominado Bolonia, es decir, espacio europeo de Educación Superior, que produce todo esto en este mundo universitario para la relación con Europa y las relaciones entre los distintos países, entre las distintas universidades... Yo creo que sería más bien contraproducente en el mundo universitario un pacto de estas características, dado que Bolonia genera mucha problemática en la universidad, como usted sabe perfectamente, y ahora cualquier cambio normativo —porque estoy convencido de que el pacto en el mundo universitario está obligado a este cambio normativo— sería bastante complicado para la universidad.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 460, p. 22)

Sr. **MINISTRO DE EDUCACIÓN**: “Y la universidad. Sí, yo creo que tiene que estar la universidad; creo poder decir que tiene que estar la universidad. Por lo que he oído y por lo que he vivido creo que puedo decir que debe estar la universidad; y no lo creo solo yo, lo cree también la CRUE (Conferencia de Rectores), ... el Consejo de Universidades, que ha pedido explícitamente que esté la universidad dentro de este asunto. Pero es verdad que cuando se dice que no es tan necesario se está queriendo decir también que hay un consenso bastante consistente, gracias a la responsabilidad de los partidos políticos. ... Yo me alegro mucho de que haya este consenso, y no estaba seguro de que fuera tanto como el que parece.” (DS-CD-COMISIÓN-IX- Año 2009- núm. 460, pp. 29-30)

El 30 de junio de 2010 el ministro compareció una vez más ante la Comisión de Educación, a petición propia, para informar del resultado final del proceso seguido para alcanzar el pacto. El ministro constató la imposibilidad de alcanzar el pacto en los

términos inicialmente propuestos y expuso los trabajos realizados así como las acciones previstas. En materia de educación universitaria centró su intervención en el Plan 2010-2011 que contemplaba las acciones proyectadas en el marco de la EU 2015. Las líneas más destacadas tenían que ver con la formación y el empleo, el aumento de titulados superiores, el incremento de la movilidad y la especial atención a la dimensión social del EEES. Se refirió también a las nuevas regulaciones sobre el doctorado así como al impulso de la actividad investigadora y de transferencia de conocimiento en las universidades. Los portavoces de los grupos no entraron en el tema de la educación superior excepto la portavoz de CiU, Pigem i Palmés, que se refirió brevemente a la necesidad de, más allá del EEES, abordar retos como el desarrollo de la carrera docente e investigadora, un nuevo modelo de gobernanza o el traspaso de competencias en materia de becas a Cataluña.

Entre la actividad de la **Comisión de Educación** durante este período se registran dos sesiones dedicadas al debate y votación de proposiciones no de ley, de las cuales tres contenían referencias al proceso de Bolonia y al EEES. La PNL del GPP relativa al proceso de homologación y convalidación de títulos extranjeros de educación superior se debatió el 10 de marzo de 2010. En su defensa el grupo proponente se refirió a la necesidad de superar obstáculos a la movilidad internacional y mejorar los medios materiales y humanos para agilizar la tramitación de expedientes de homologación de títulos extranjeros. La PNL recibió el apoyo del GPC-CiU y del GPS, que argumentaron su posición sobre la base del EEES y el proceso de Bolonia. El portavoz socialista habló de movilidad, reconocimiento de títulos y períodos de estudio así como de la elaboración en curso del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y la necesaria adecuación al mismo de los procedimientos de homologación y convalidación. En la misma sesión se debatió y aprobó una PNL del GPS sobre las becas Séneca sin ninguna mención a Bolonia o al EEES. La otra sesión de la Comisión con debate de PNL tuvo lugar el 26 de mayo de 2010. El GPP defendió una PNL relativa a medidas para reducir las tasas de abandono universitario, en el marco de la Estrategia Europa 2020 y otras declaraciones del ámbito europeo. El portavoz popular, González Rodríguez, se refirió también a las medidas adoptadas por el Gobierno, en particular al borrador del nuevo modelo de financiación y las propuestas para corregir las ineficiencias del sistema. A la propuesta el GPS presentó una enmienda de adición al texto original para impulsar un estudio sobre el abandono y fracaso universitario con un sistema de indicadores riguroso, objetivo y en consonancia con la nueva estructura de titulaciones. El portavoz socialista, Bernabeu Pastor, insistió en tener en consideración la propuesta del Consejo Europeo de incrementar hasta el 40% el número de ciudadanos con estudios superiores teniendo en cuenta la equidad y dimensión social. La iniciativa tuvo el apoyo unánime de los grupos y las menciones al proceso de Bolonia y EEES fueron numerosas por parte de todos los portavoces.

Además de las actividades de control al Gobierno e impulso político analizadas, durante este período, sin actividad legislativa propia del ámbito universitario, sí se

tramitaron dos iniciativas legislativas relacionadas con debates en torno al proceso de Bolonia. La primera fue la proposición de ley para la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Ingeniería Informática (tramitación conjunta de las iniciativas del GPS y GPP) en cuyos debates, tanto en el **Pleno** del 26 de mayo de 2009 como en la **Comisión de Industria, Comercio y Turismo** del 14 de octubre de 2009, se pronunciaron diferentes alusiones a la polémica sobre las atribuciones profesionales de los ingenieros informáticos y la elaboración de los nuevos planes de estudios en el marco de la adaptación de las enseñanzas universitarias españolas al proceso de Bolonia y EEES. La mayoría de las menciones se refirieron a la necesidad de establecer directrices propias en los planes de estudios (“fichas”) y a la regulación profesional, persistiendo, como en debates anteriores sobre el tema, cierta confusión entre la validez profesional y académica (DS-CD-PLENO- IX- Año 2009- núm. 86, pp. 17-24). La segunda iniciativa legislativa fue el proyecto de ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, transposición de la directiva de servicios a la que se habían referido muchas discusiones sobre los nuevos títulos con acceso a profesiones reguladas. Tanto en el debate en **Comisión de Economía y Hacienda** como en el debate en **pleno**, el 29 de octubre de 2009, hubo una sola mención al proceso de Bolonia por parte de la portavoz socialista Batet Lamaña:

“La ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio forma parte del núcleo medular del proceso real de integración europea. Todos debemos ser conscientes de que estamos en un momento importante de la integración y de la construcción de la Unión Europea, ya que confluyen tres regulaciones muy interrelacionadas y de gran profundidad: el conocido proceso de Bolonia, las cualificaciones profesionales ya traspuestas en España y, en relación con el ejercicio profesional, el proyecto de ley que hoy debatimos aquí junto con dos proyectos de ley adicionales que están en tramitación, la ley del comercio minorista y la conocida como ley ómnibus, de modificación de 47 leyes de nuestro ordenamiento jurídico. Señorías, con la incorporación de estas normas comunitarias a nuestro ordenamiento, estamos liberalizando el sector servicios, pero también estamos construyendo Europa.” (DS-CD-PLENO-IX-Año 2009-núm. 118, p. 23).

Finalmente, la extensión de menciones y referencias al proceso de Bolonia y al EEES a otras comisiones, más allá de la Comisión de Educación, se concretó en este período de algo más de un año en trece sesiones de comisiones diversas, no siempre en sentido positivo respecto a los efectos de las reformas. Así, en la **Comisión de Fomento** del 24 de junio de 2009, en el debate sobre una PNL del GPS para apoyar la internacionalización de las empresas españolas de obras públicas y transportes, el portavoz popular, Ayala Sánchez, se refirió a la formación de los ingenieros de caminos españoles en estos términos literales con un claro mensaje de desconfianza:

“Las empresas españolas de obra pública, no ahora, hace muchísimos años están entre los mejores. ... fundamentalmente por la preparación de nuestros ingenieros de caminos españoles, que son buscados por todo el mundo dada su capacidad en la ejecución de obra pública y en la explotación de concesiones de obra pública. No sabemos precisamente si en los años venideros y con la aplicación de Bolonia a nuestro sistema educativo técnico vamos a poder seguir

exportando los ingenieros de caminos con la misma calidad y que vayan a permitir que nuestras empresas de obra pública estén en la posición que durante los últimos años, insisto, están ocupando en el mundo.” (DS-CD-COMISION-IX-Año 2009- núm. 328, p. 29)

En la **Comisión de Defensa** se siguieron produciendo debates sobre la aplicación y desarrollo de la Ley 39/2007, de 19 de noviembre, de la Carrera Militar, especialmente en torno al nuevo modelo de formación de oficiales de acuerdo con los nuevos grados y también al nuevo sistema de centros universitarios de la Defensa, basado en un procedimiento de adscripción a universidades públicas. Así, la subsecretaria del Ministerio de Defensa en una comparecencia ante la comisión el 2 de diciembre afirmó:

“... el modelo de la enseñanza y formación de oficiales es el que se encuentra más avanzado por la coincidencia con la implantación del Convenio de Bolonia en el espacio europeo de Educación Superior. Así, un real decreto de octubre de 2008 creó el sistema de centros universitarios de la Defensa. Gracias a un procedimiento de adscripción dichos centros se convierten en centros universitarios adscritos a universidades públicas y, para ello, a lo largo de este año hemos firmado convenios entre el Ministerio de Defensa y la universidades de Zaragoza, para el Ejército de Tierra; Vigo, para la Academia Naval de Marín; y Cartagena, para la Academia del Aire de San Javier. En los centros universitarios de Zaragoza y San Javier se impartirá la ingeniería de organización industrial y en el de Marín, para la Armada, se impartirán enseñanzas de grado en la rama de ingeniería mecánica.” (DS-CD-COMISION-IX-Año 2009- núm. 444, p. 3)

Pocos días antes de esta comparecencia, el 18 de noviembre, el GPP había defendido en la misma comisión una PNL relativa a la dotación y adecuación de las diferentes academias militares con la entrada en vigor de la nueva legislación sobre enseñanzas militares, que fue aprobada con la incorporación de una enmienda del GPS. Durante el debate se produjeron algunas valoraciones directamente relacionadas con el EEES y el proceso de Bolonia, por parte del portavoz popular y la portavoz socialista, respectivamente:

Sr. **MORENO BUSTOS**: “... estamos ansiosos por conocer las nuevas líneas que van a llevar adelante los planes de estudio, sus posibilidades de futuro, su viabilidad fuera de nuestras fronteras, y aunque como hemos dicho en numerosas ocasiones no estamos muy convencidos de este sistema, sobre todo por su precipitada implantación, sí que les aseguro que deseamos que se ponga en práctica en las mejores condiciones posibles, y desde luego no seremos nosotros un obstáculo para conseguir el mejor de sus objetivos. Dicho esto, también nos gustaría dejar constancia en esta Comisión de nuestra preocupación por la situación que se puede producir, salvo que el Ministerio de Defensa y el de Educación lo solucionen con antelación, que no es otro que la disfunción que ocurrirá si no se resuelve el problema que plantea el Plan Bolonia y su incorporación al modelo educativo en nuestro país. Los ingenieros están en la calle reclamando una nueva denominación, el llamado grado máster, relativo a cinco años de estudios, es decir 300 créditos, al igual que se les reconoce a medicina y a arquitectura. Esta situación puede reflejarse en los oficiales de nuestro Ejército y su posterior equiparación a una de las denominaciones que reconoce Bolonia. Tan solo deseamos dejarlo sobre la mesa y esperar que ambos ministerios disipen nuestra preocupación, así como la de los futuros oficiales.” (DS-CD-

COMISION-IX-Año 2009- núm. 423, p. 3)

Sra. **ESTRADA IBARS**: “Son las universidades, de acuerdo con sus competencias, las que deben proceder a la realización de los procesos de verificación de los títulos que van a ser impartidos en los centros universitarios de Defensa adscritos a las mismas. Tenemos constancia de que así lo están realizando. Sin embargo, creemos oportuno solicitar que se agilicen estos trámites al Consejo de Universidades y que la evaluación por parte de la Aneca sea lo más rápida posible. [...].. Estamos completamente de acuerdo con el grupo proponente en que nuestros militares, en su proceso de formación docente, deben tener la posibilidad —al igual que el resto de los universitarios españoles— de acogerse al programa Erasmus. En este caso sería realizado el intercambio de estudiantes con diferentes academias militares europeas.” (DS-CD-COMISION-IX-Año 2009- núm. 423, p. 4)

Por último, la **Comisión Constitucional** del 18 de noviembre de 2009 debatió una PNL del GPP relativa al proceso de Bolonia y su afección (*sic*) en las Administraciones Públicas, que fue defendida por el portavoz de política universitaria del GPP González Rodríguez y aprobada con un texto transaccional a partir de una enmienda del GPS. En su intervención, el portavoz popular hizo un repaso a las características del proceso de Bolonia desde 1999 y planteó las dificultades en las correspondencias entre los nuevos títulos universitarios y los grupos o escalas de la función pública, que estableció la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, para lo cual la propuesta consistía en elaborar un estudio y proceder a la regulación necesaria:

“Nos encontramos aquí con dos problemas. Primero, ¿qué significa el grupo A? ¿A qué nos estamos refiriendo? ¿Al grado? ¿Al máster? ¿Al grado máster? En estos problemas, como ustedes saben pero no es momento de hablarlo en esta Comisión, existe una profunda discusión de determinados sectores del grupo A, de determinadas carreras o grados del grupo A, que no aceptan el grado, que no quieren ser solo másteres, sino que hablan de grado máster. Luego ¿cómo se identificará posteriormente esto del grado o grado máster en la nueva situación?” (DS-CD-COMISION-IX-Año 2009- núm. 419, p. 3)

El portavoz socialista, Quijano González, centró su intervención en la complejidad del momento:

“... en un panorama tan complejo como este, en el que la mayoría de las universidades todavía este curso y el que viene, hasta lo que yo alcanzo a ver, pondrán en marcha algunas titulaciones de Bolonia solo con carácter experimental, incluso sin que hayan definido la totalidad de la oferta de grados que quieren impartir, no haríamos bien en precipitarnos pretendiendo establecer criterios muy cerrados en este momento que trasladaran a un ámbito tan sensible como es el de la clasificación de la Función pública titulaciones académicas que están todavía en un grado de indefinición bastante importante, y esto se lo digo con conocimiento de causa, dada mi condición de profesor universitario de una titulación y de una facultad que todavía no ha conseguido aprobar su plan de estudios, y por tanto difícilmente lo implantará, no digo ya en el curso 2010 2011, ojalá que en el 2011-2012 pueda estar eso en funcionamiento. Así pues, tranquilidad y no nos precipitemos en establecer criterios de adecuación de algo que todavía no sabemos bien qué contenido final tendrá.” (DS-CD-COMISION-IX-Año 2009- núm. 423, p. 4)

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|---|--|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes nacionales para reconocimiento ▪ Prioridad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de acción 2009-2010 |
| 2) Estructura titulaciones: dos títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente: tres ciclos ▪ Estructura, suprimir barreras entre ciclos, acceso y progresión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantación general nuevas titulaciones de grado en septiembre 2010 ▪ Debate sobre máster (grado + máster o máster integrado): Arquitectura, Medicina, Ingenierías |
| 2 bis) Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación, investigación e innovación ▪ Incremento investigadores ▪ Investigación interdisciplinar, alta calidad, intersectorial ▪ Desarrollo profesional atractivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto de nueva ley de la ciencia: carrera científica, jóvenes investigadores ▪ Proyecto de RD doctorado ▪ Programa Campus de Excelencia Internacional |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforma curricular continuada ▪ Misión docente: aprendizaje centrado en el estudiante ▪ Itinerarios educativos: flexibles, alta calidad, individualizados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevas metodologías y costes ▪ Conciliación estudio y empleo ▪ Formación en competencias |
| 3 bis) Marcos de Cualificaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco nacional: implantación 2012 ▪ Coordinación EEES y MC Aprendizaje permante ▪ Cualificaciones grado medio en primer ciclo: facilitar acceso ES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco Español de Cualificaciones Profesionales (MECERS), mencionado por el Gobierno ▪ Ciclos formativos de grado superior ▪ Profesiones reguladas. Directiva de servicios ▪ Ley de la Carrera Militar ▪ Creación de colegios profesionales Ingeniería Informática |
| 3 ter) Aprendizaje a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrado en sistema educativo ▪ Responsabilidad pública ▪ Cualificaciones, conocimientos ▪ Flexibilidad, estudio a tiempo parcial, formación en el trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciliación estudio y trabajo |

Figura 61. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009 frente a debate parlamentario 09-10

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|--------------------------------|--|---|
| 3 quar) Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta de Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente (EUA) ▪ Competencias transversales ▪ Oportunidades cambiantes ▪ Necesidades empleadores ▪ Perspectiva educativa en empleo ▪ Servicios orientación y empleo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción tasas de abandono ▪ Empleabilidad ▪ Tutorías y servicios de orientación ▪ Atribuciones profesionales. Profesiones reguladas ▪ Arquitectos, ingenieros, médicos |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2020: 20% titulados período estudios extranjero ▪ Calidad programas, excelencia investigación, empleabilidad y desarrollo personal ▪ Pluralismo lingüístico: cooperación y competencia ▪ Titulaciones y programas conjuntos ▪ Medidas: financiación, reconocimiento, infraestructuras ▪ Normativa visados y permisos de trabajo ▪ Plena portabilidad ayudas y préstamos ▪ Mejorar tasa participación determinados grupos ▪ Equilibrio flujo dentro EEES ▪ Movilidad profesores e investigadores fase inicial ▪ Acceso a seguridad social y transferibilidad pensiones y derechos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obstáculos movilidad investigadores ▪ Visados ▪ Movilidad jóvenes investigadores (programa José Castillejo) |
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad pública ▪ Inversión pública ▪ Equidad: acceso y progresión ▪ Diversidad social ▪ Eliminar barreras, mejorar entornos y condiciones económicas adecuadas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad y becas: Observatorio de Becas ▪ Reforma modelo de becas y ayudas. Traspasos a CCAA ▪ Becas salario ▪ Préstamos renta universitarios ▪ Participación estudiantes: Estatuto del Estudiante Universitario y Consejo de Estudiantes Universitarios Estatal (CEUNE) |

Figura 61. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009 frente a debate parlamentario 09-10

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|---------------------------------------|---|---|
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro Europeo de Agencias de Calidad ▪ Normas y directrices europeas ▪ Directrices de calidad UNESCO/OCDE ▪ Herramientas de Transparencia Multidimensional: información detallada sobre IES en EEES ▪ E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU): cooperación para dimensión social europea y garantía evaluación externa del Registro Europeo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios dirección de ANECA ▪ Reformas en los procedimientos de verificación y acreditación ▪ Excesiva burocratización. Agilidad y eficacia ▪ Reconocimiento mutuo ANECA-agencias de evaluación autonómicas ▪ Competencias de las agencias autonómicas |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horizonte 2020: Europa del conocimiento, creativa e innovadora ▪ Garantía de calidad ▪ Cooperación: Gobiernos y comunidad académica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acuerdos y consenso sobre EEES y proceso de Bolonia ▪ EU2015: internacionalización y modernización |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración internacional para desarrollo sostenible ▪ Foros Estratégicos de Bolonia: internacionalización, atractivo, receptividad ▪ Educación Superior Transfronteriza ▪ Redi información y promoción proceso fuera EEES | |

Figura 61. Matriz. Comunicado de Lovaina 2009 frente a debate parlamentario 09-10

INFORME

El debate parlamentario en el Congreso de los Diputados del último año de la década 1999-2010, que va desde la Conferencia de Lovaina en mayo de 2009 hasta la Declaración de Viena-Budapest cerrando el período fijado en 1999 en Bolonia, coincidió con el segundo año de la IX legislatura (2008-2009) y con la remodelación ministerial de abril de 2009.

Las competencias de política universitaria volvieron al Ministerio de Educación después de un año en el Ministerio de Ciencia e Innovación y de unos meses de conflictividad social y estudiantil protagonizada por los movimientos anti-Bolonia, que condicionaron el debate parlamentario como se ha evidenciado en el análisis y valoración del bienio anterior.

La actividad durante este año siguió siendo intensa y mantuvo un ritmo proporcionalmente incluso más elevado que el bienio anterior como se puede observar en la tabla 37. Las sesiones parlamentarias de pleno en las que se produjeron debates sobre el proceso de Bolonia y EEES registran la cifra más elevada de toda la serie. El análisis cualitativo del contenido de las intervenciones que se produjeron en estas sesiones muestra algunos datos inéditos. Las referencias a Bolonia y al EEES aparecen por primera vez en las intervenciones de los líderes de los grupos de la oposición en el debate de política general de mayo de 2009 y en la presentación del informe del defensor del pueblo en septiembre, pudiéndose interpretar estas presencias como un reflejo de su incorporación a la agenda política a partir del protagonismo en la agenda mediática.

| SESIONES PARLAMENTARIAS | BOLONIA99-PRAGA01 | PRAGA01-BERLÍN03 | BERLÍN03-BERGEN05 | BERGEN05-LONDRES07 | LONDRES07-LOVAINA09 | LOVAINA09 – VIENA/BUDAPEST11 |
|--|-------------------|------------------|-------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|
| PLENO | 1 | 2 | 5 | 14 | 22 | 18 |
| COMISIÓN EDUCACIÓN / CIENCIA E INNOVACIÓN (08-09) | 4 | 8 | 12 | 26 | 13 | 8 |
| OTRAS COMISIONES | 1 | 1 | 3 | 8 | 21 | 13 |
| TOTAL | 6 | 11 | 20 | 48 | 56 | 39 |

Tabla 37. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES o Bolonia

El debate parlamentario sobre política universitaria en la Comisión de Educación durante estos meses se produjo en torno a las cinco comparecencias del ministro, siendo una específica sobre el ámbito universitario, dos sobre las líneas generales del

departamento y dos sobre la propuesta de Pacto Social y Político por la Educación, que contienen algunas referencias al EEES. Los temas centrales de estos meses se concentraron todavía más que en períodos anteriores en el proceso de verificación de títulos, las reformas de la ANECA y el objetivo de implantación general de las nuevas titulaciones para el curso 2010-2011. Las iniciativas debatidas en pleno y en comisión indican un mayor interés por los temas relacionados directa y explícitamente con los estudiantes, como la participación, la elaboración del Estatuto del Estudiante Universitario, las becas y ayudas al estudio, la reducción de la tasa de abandono o las dificultades de los jóvenes investigadores para la movilidad y la carrera profesional. En el debate cobraron fuerza temas de la agenda de Bolonia objeto de acuerdos en las conferencias ministeriales de Bergen 2005 y Londres 2007 como la dimensión social, la formación y el empleo, el marco de cualificaciones, el doctorado o la supresión de obstáculos para la movilidad de jóvenes investigadores, en la medida en que fueron objeto de iniciativas parlamentarias presentadas tanto por la mayoría parlamentaria como por diferentes grupos de la oposición.

Se observa que durante la primera parte de este período, entre junio y diciembre de 2009, el debate estaba todavía muy centrado en las nuevas titulaciones, especialmente en aquellas que presentaban dificultades de encaje en el ámbito profesional como Ingeniería, Arquitectura o Medicina. También, más allá del ámbito educativo, las comisiones de otros ámbitos incorporaron a sus debates la reforma de las titulaciones en relación con las consecuencias profesionales. Los debates analizados de las comisiones de Economía y Hacienda, Constitucional, Defensa, Administraciones Públicas o Industria, Turismo y Comercio indican que la aprobación de la transposición de la Directiva Europea de Servicios, la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Ingenieros Informáticos o el desarrollo de la Ley de la Carrera Militar, canalizaron, aparentemente, algunas de las demandas más conflictivas sobre la reforma de la estructura de las titulaciones universitarias y sus consecuencias profesionales.

A pesar de que en la Comisión de Educación diferentes intervenciones, especialmente del Gobierno –ministro y secretario general–, se refirieron al Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior (MECES) en proceso de elaboración de acuerdo con el Marco Europeo de Cualificaciones, la mayoría de los debates relacionados con cuestiones profesionales se realizaron sin tenerlo en consideración.

En la segunda parte de este período analizado, entre febrero y junio de 2010, se observa un cambio tanto en el contenido de las intervenciones como en los aspectos más formales del debate. Las dos comparecencias del ministro en comisión se produjeron en el marco del debate sobre la propuesta de *Pacto Social y Político por la Educación*, que incluía objetivos y líneas de actuación sobre política universitaria fundamentalmente en torno al desarrollo de la EU2015. Paradójicamente, las dificultades para la consecución del pacto global sobre educación, que monopolizaron el debate durante estos meses sin resultado positivo, dieron paso a un cambio de

escenario en materia de política universitaria. Se instalaron mensajes de acuerdo y consenso en el debate parlamentario que ya se habían venido manifestando en meses anteriores en relación con la EU2015 y el programa Campus de Excelencia Internacional.

El discurso político sobre política universitaria discurrió durante estos meses en el Congreso de los Diputados de forma más sosegada, de acuerdo con lo que algunos grupos denominaban como “pacto europeo” al referirse al proceso de Bolonia y EEES, entendido como marco de referencia y planteando propuestas para el horizonte de Europa 2020. Las iniciativas parlamentarias que se sometieron a debate y votación estaban vinculadas a temas específicos (estatuto estudiantes, becas, movilidad, jóvenes investigadores, tasas de abandono), los debates prestaron más atención al análisis detallado de cada tema –también ocurrió en las comparecencias de altos cargos– y las resoluciones que se sometieron a votación fueron mayoritariamente consensuadas. Muchas intervenciones tanto de la oposición como de la mayoría parlamentaria introdujeron y apuntaron nuevos temas en el discurso parlamentario, en línea con los objetivos de modernización e internacionalización, como la transferencia de conocimiento en la universidad, la relación universidad-empresa o la gobernanza universitaria.

PARTE IV:
VALIDACIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Capítulo 7. Informe final y evaluaciones externas

1. Informe final
2. Consulta a los expertos

Una vez realizados los análisis cuantitativo y cualitativo del contenido de los debates parlamentarios, que figuran en los capítulos anteriores 5 y 6, se ha procedido a la elaboración de una síntesis del análisis cualitativo a partir de los informes de los bienios así como un informe final con las correspondientes valoraciones.

El informe final será la base del último tramo de la investigación para proceder a realizar la consulta a los expertos, como estrategia metodológica de triangulación y como aportación de perspectivas complementarias al análisis realizado.

El informe final consta de dos partes. Una primera parte corresponde a la síntesis de los resultados obtenidos en el análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios. La segunda parte está dedicada a la valoración e interpretación de los resultados del análisis.

1. Informe final

En primer lugar, se expone una síntesis de los resultados del análisis del contenido de los Diarios de Sesiones, a partir de los informes de cada bienio parlamentario objeto de estudio. Los debates parlamentarios con referencias al proceso de Bolonia y al EEES de cada bienio han sido analizados a partir de las matrices de los comunicados de las conferencias de ministros bienales en función los seis ejes de la Declaración de Bolonia (ver capítulo 4 sobre la elaboración de las matrices y anexo 1). El análisis ha permitido elaborar matrices comparativas para cada bienio en relación al comunicado de referencia en las que se los contenidos del debate parlamentario se han clasificado en función de su relación con los ejes de Bolonia y su nivel de desarrollo en cada comunicado.

Síntesis

De Bolonia 1999 a Praga 2001 (ver figura 56 documento consulta expertos matriz 1): Durante los dos primeros años del proceso de Bolonia, los debates de política universitaria del Congreso de los Diputados contienen menciones a la Declaración de Bolonia y al EEES. De seis intervenciones parlamentarias analizadas con referencias al tema (cuatro comparecencias en Comisión de educación y Cultura, una en Comisión de Nombramientos y una pregunta oral en Pleno), tanto los comparecientes como los portavoces parlamentarios, de la mayoría o de la oposición, dedican breves alusiones al tema en el marco de debates amplios sobre educación y universidad (29 menciones, 6 en la VI legislatura (1999) y 23 en la VII (2000-2001)⁹⁰) expresando conocimiento del mismo y voluntad de adhesión. El debate sobre política universitaria durante este período se centra en temas como becas, precariedad laboral del

⁹⁰ En esta etapa la referencia es a “menciones”, en el sentido de número de veces que ha sido nombrado que algún interviniente ha nombrado alguna de las acepciones referidas (espacio europeo de educación superior, espacio universitario europeo, proceso de Bolonia,...)

profesorado universitario, movilidad nacional de profesores y estudiantes, distrito abierto o la elaboración de una nueva ley.

Sobre los contenidos de la Declaración de Bolonia 1999, referencia para el análisis de este bienio, la mayor parte de las menciones son de comparecientes “externos” universitarios, no miembros del Gobierno ni parlamentarios, como el presidente de la CRUE, con motivo de la exposición ante la Comisión de Educación y Cultura del *Informe Universidad 2000* o en las comparecencias de candidatos a miembros del Consejo de Coordinación Universitaria ante la Comisión de Nombramientos, que se refirieron en sus intervenciones a los ciclos en las enseñanzas, los créditos europeos, la flexibilidad curricular, la movilidad internacional o el aprendizaje centrado en el estudiante.

Por parte de los parlamentarios y altos cargos sí se realizan numerosas menciones a la movilidad como una cuestión relacionada con el proceso de Bolonia y el EEES, aunque en la mayoría de los debates analizados las reflexiones y comentarios se derivan a la movilidad nacional o interterritorial, entre comunidades autónomas y entre universidades españolas, en relación con el distrito abierto, el programa Séneca o la cooperación con Iberoamérica.

De Praga 2001 a Berlín 2003 (ver figura 57 documento consulta a los expertos matriz 2): El segundo bienio analizado se centra especialmente en el debate sobre la Ley Orgánica de Universidades (LOU), en el que el proceso de Bolonia y el EEES se encuentran en la tramitación y debate de una enmienda del Grupo Parlamentario Socialista (GPS) para la incorporación de un nuevo título XIII “Sobre el espacio europeo de educación superior” y las enmiendas del Grupo Parlamentario Catalán de Convergència i Unió (GPC-CiU) y Grupo Parlamentario Vasco (GPV-EAJ-PNV) que proponían incorporar a la ley la estructura cíclica de las enseñanzas, el crédito europeo- ECTS o el suplemento europeo al título- SET en base a los acuerdos de Bolonia y las conclusiones de la conferencia de Praga 2001. La incorporación del título XIII, consensuado en parte por la mayoría parlamentaria y el grupo proponente, así como la creación en la ley de la ANECA como agente principal del sistema nacional de garantía de calidad, coinciden en buena parte con los contenidos del comunicado de Praga en relación a los seis ejes de Bolonia. Sin embargo, los temas acordados en Praga como centrales en la evolución del proceso como la comprensibilidad y comparabilidad de los títulos, la estructura cíclica de las enseñanzas, o la adopción del crédito europeo y el suplemento al título como instrumentos para el cambio metodológico y la movilidad, no suscitan debates con detalle o profundidad. Los debates principales en el trámite de la LOU fueron el sistema de habilitación para el acceso del profesorado y la endogamia, el sistema de acceso de los estudiantes y la selectividad, los órganos de gobierno de las universidades o el sistema de becas y ayudas.

Aparecen al final de este bienio algunos debates sobre titulaciones concretas, todavía en clave anterior al proceso de Bolonia, como las competencias profesionales de los ingenieros navales o la duración de los estudios de Magisterio. Durante este bienio no se tramitó ninguna iniciativa parlamentaria explícitamente motivada por el proceso de Bolonia o el EEES, sí se presentaron dos solicitudes de comparecencia que no fueron tramitadas y consecuentemente no debatidas.

De Berlín 2003 a Bergen 2005 (ver figura 58 documento consulta a los expertos matriz 3): El bienio 2003-2005 representa un cambio importante en la actividad parlamentaria relacionada con el proceso de Bolonia y el EEES como se refleja en el análisis cuantitativo de la información recopilada en cuanto a iniciativas e intervenciones expuesto anteriormente.

Los debates inmediatamente después de la conferencia de Berlín 2003 coinciden con el final de la VII legislatura. En las tres intervenciones analizadas entre septiembre y diciembre de 2003, se encuentran referencias generales y descriptivas sobre la conferencia de Berlín en una pregunta en pleno y un debate en Comisión sobre los borradores de decretos sobre grado y postgrado, apuntándose futuras polémicas sobre la estructura de las nuevas titulaciones, los procesos de verificación de títulos y las consecuencias en el ámbito profesional.

A partir de 2004, se incrementan de forma considerable las intervenciones referidas al tema objeto de estudio, con dieciocho sesiones entre 2004 y los primeros meses de 2005 hasta la cumbre de Bergen en mayo. Hay más intervenciones y, más allá de la Comisión de Educación, empiezan a producirse algunas menciones y debates en otras comisiones (Sanidad, Presupuestos) y en el Pleno del Congreso, con más preguntas orales en las sesiones de control al Gobierno, pero también con menciones en el debate de Presupuestos para el año 2005 y el debate de política general de 2005 con una mención por parte del presidente del Gobierno.

Aunque ya en 2003 se había iniciado el debate sobre la reforma de las titulaciones, pendiente desde la LOU de 2001, la reestructuración de las enseñanzas universitarias se convierte en el tema principal para el debate sobre la agenda del proceso de Bolonia, en base a los seis ejes centrales de la Declaración de Bolonia que el Gobierno en sus comparecencias introduce de forma sistemática. Nadie discrepa de la agenda de Bolonia pero los mensajes sobre su implantación y plazos son contradictorios entre los que dicen que hay tiempo hasta 2010 y quienes creen que hay que acelerar el proceso. La publicación del RD sobre las titulaciones de grado y postgrado de enero de 2005 genera los primeros debates sobre las implicaciones profesionales de la reforma, la duración de los grados y su financiación, la relación entre el grado, postgrado y doctorado o la reestructuración del mapa de titulaciones.

En los debates preliminares de la nueva ley de educación (LOE) que se aprobaría en 2006, aparecen temas como el nuevo modelo de formación del profesorado de

primaria y secundaria en el marco de los nuevos grados y master, la situación de las enseñanzas artísticas superiores o los ciclos formativos de la formación profesional en el marco europeo de la educación superior y las reivindicaciones sobre su integración en la Universidad.

Sobre el eje de movilidad, sigue predominando la preocupación por la movilidad nacional y el programa Séneca, aunque en la segunda parte del bienio se incorpora el discurso de movilidad con equidad, vinculando la movilidad al sistema de becas y ayudas, aunque distante todavía de las propuestas de Berlín 2003 sobre la programas europeos, supresión de obstáculos y portabilidad de las becas. Así mismo, la movilidad de profesores e investigadores abre nuevos ámbitos de debate como el doctorado como tercer ciclo o la formación de jóvenes investigadores.

Por otra parte, destaca al final de este bienio la comparecencia del director de ANECA, inédita y singular en ámbito parlamentario, muy bien valorada por todos los grupos entendiéndose que la aportación al debate de información relevante sobre el sistema de garantía de calidad de la educación superior es muy oportuna, aunque en el turno de portavoces se mantuvieron algunos temas recurrentes como la titularidad de la agencia, su relación con las agencias de evaluación autonómicas o el nuevo modelo de evaluación y acreditación del profesorado previsto en la anunciada reforma de la legislación universitaria.

De Bergen 2005 a Londres 2007 (ver figura 59 documento consulta a los expertos matriz 4): Esta etapa es la de mayor actividad legislativa en el ámbito educativo con la tramitación en dos años de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU).

El análisis de contenido del debate parlamentario de este período permite concluir que se produce un aumento del interés respecto a los temas vinculados al desarrollo del EEES y la implantación del proceso de Bolonia en España, reflejado en el número de sesiones tanto en Comisión de Educación, como en Pleno y otras comisiones.

Ya desde el inicio de este bienio 2005-2007 irrumpe con fuerza el debate sobre las nuevas titulaciones con las propuestas de las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria, cuyos presidentes comparecieron ante la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados en junio de 2005 coincidiendo con un momento de gran expectación mediática sobre la supresión de determinadas titulaciones y la polémica en la opinión pública (Humanidades, Historia del arte,...). Junto a las comparecencias previas de la LOE y la LOMLOU, la aportación de personas ajenas al ámbito gubernamental y parlamentario, a menudo solicitadas por ser consideradas expertas o representativas de determinados sectores, es muy bien valorada por los parlamentarios aunque el análisis de los debates muestra que la nueva estructura de las titulaciones además de constituir el principal tema de interés va configurando posiciones sobre el tema por parte de los grupos que responden a

pautas muy rígidas e identificables en la defensa de determinados temas, criterios, opiniones o argumentos. La evolución de las propuestas gubernamentales en cambio se percibe de forma bastante nítida entre 2005 y 2007 con la aprobación de la LOMLOU.

El debate de las titulaciones se sitúa en una primera etapa (2005-2006) en el ámbito académico con la polémica sobre el nuevo catálogo, el mapa, la “poda de títulos”, las especialidades y menciones. En la segunda (2006-2007), con la modificación de la LOU y el establecimiento de la estructura en tres ciclos y la opción del grado único en 240 créditos, el eje se desplaza al debate sobre las profesiones reguladas, las atribuciones profesionales y las directrices para la elaboración de los planes de estudios. Las apelaciones a la flexibilidad o la autonomía universitaria son utilizadas de forma contradictoria por parte de las diferentes posiciones políticas, que se mueven entre la homogeneidad para el diseño de los títulos y la flexibilidad en su duración o a la inversa, duración homogénea para el grado y flexibilidad en base a la autonomía universitaria para el diseño de títulos.

Algunos temas importantes del comunicado de Bergen 2005 muy vinculados al nuevo marco de las titulaciones como el Convenio de Lisboa para el reconocimiento de las cualificaciones en educación superior, cuya firma reclama con urgencia o el Marco General de Cualificaciones del EEES y los Marcos nacionales de cualificaciones, no están presentes en los debates.

La agenda de Bolonia, a través de los acuerdos de Bergen 2005 defendidos por la mayoría parlamentaria y el Gobierno en sus intervenciones, está formalmente muy presente en todos los debates aunque a menudo el debate acabe centrándose en temas muy concretos situados al margen del EEES y el proceso de Bolonia, como el sistema de acceso del profesorado, las directrices para titulaciones que permiten el ejercicio de profesiones reguladas o la incorporación de las enseñanzas artísticas superiores a la universidad. Por otra parte, los debates sobre los retrasos en la implantación de medidas y resistencias a los cambios se resuelven en la mayoría de los casos con declaraciones de adhesión al proceso de Bolonia y al EEES, en ocasiones percibido como algo inevitable e impuesto, en otras como una oportunidad para impulsar cambios.

De Londres 2007 a Lovaina 2009 (ver figura 60 documento consulta a los expertos matriz 5): Los patrones de posicionamiento político de los grupos parlamentarios en el debate se consolidaron durante este bienio. Los discursos parlamentarios reflejan las reacciones a la implantación de las nuevas medidas y reformas con lo que el debate queda muy condicionado por los conflictos, las protestas, las reivindicaciones y los movimientos de oposición a las reformas. No hay actividad legislativa durante este bienio pero se incrementa el control al Gobierno tanto por parte de la oposición como de la mayoría parlamentaria. La actividad parlamentaria de impulso y control de la acción política aumenta, especialmente en el Pleno, con más preguntas e

interpelaciones en las sesiones de control así como más proposiciones no de ley. En otras comisiones, más allá de la comisión responsable de las políticas universitarias (Educación y Ciencia 2007-2008, Ciencia e Innovación 2008-2009), las intervenciones sobre Bolonia o EEES se extienden a otras comisiones, por norma general en relación con cuestiones vinculadas a las consecuencias profesionales de la reforma de las titulaciones (Defensa, Presupuestos, Fomento y Vivienda, Sanidad y Consumo, Administraciones Públicas, Trabajo e Inmigración). Sin embargo, la extensión contribuye a ampliar el debate y dar a conocer mejor el proceso. Surgen algunas intervenciones nuevas como las relacionadas con las políticas de vivienda para estudiantes universitarios, la formación en competencias de determinados perfiles profesionales como los médicos o los jueces y magistrados o la necesidad de contemplar las consecuencias de las reformas universitarias en las políticas de juventud. En este sentido, se observa un claro aumento de interés por el tema y una mayor prioridad del mismo en la agenda política.

En cualquier caso, el debate principal sobre las reformas en la estructura de las enseñanzas, predomina en la opinión pública en clave negativa, aduciendo las supuestas o previsibles consecuencias tanto en el ámbito académico como en el profesional. En el ámbito académico son fundamentalmente los procesos de verificación y acreditación de las nuevas titulaciones o planes de estudio y las críticas al funcionamiento y actuación de la ANECA los que se acentúan a lo largo del bienio. En el ámbito profesional, las reivindicaciones corporativas (arquitectos, ingenieros, psicólogos, abogados), el debate sobre las profesiones reguladas y el reconocimiento de atribuciones profesionales o los agravios entre titulaciones y profesiones monopolizan el debate.

En la segunda parte del bienio, a partir de finales de 2008 se observa un cambio de estrategia por parte del principal grupo de la oposición parlamentaria que, recogiendo las protestas que arrecian en la opinión pública y en la comunidad universitaria, acentúa el clima de denuncia y confrontación. Por una parte, la oposición prioriza la búsqueda de la inestabilidad gubernamental en detrimento de la intención de convencer a la opinión pública y a la propia mayoría parlamentaria y gubernamental de la bondad de sus alternativas programáticas. Por otra, se retrae el grado de permeabilidad de la mayoría parlamentaria-gubernamental para integrar posiciones parcialmente distintas. Las dificultades para el ejercicio del diálogo obligado o debate, mecanismo fundamental de la actividad parlamentaria impiden la deliberación sosegada de los temas motivo de disenso.

No son objeto del debate parlamentario, aunque formen parte de la agenda gubernamental, los temas de la conferencia de Londres 2007 como el doctorado, el marco europeo de cualificaciones de educación superior, la empleabilidad o la relación entre el EEES y el EEI.

De Lovaina 2009 a Viena-Budapest 2010 (ver figura 61 documento consulta a los expertos matriz 6) : En el último año de la década analizada el debate parlamentario coincide con el retorno de las competencias de política universitaria al Ministerio de Educación. La actividad parlamentaria tanto en iniciativas como intervenciones sigue siendo intensa aunque el análisis de los contenidos de los debates muestra un retorno a la acción deliberativa y algunas situaciones inéditas. Las referencias a Bolonia y al EEES aparecen por primera vez en la presentación del informe del Defensor del Pueblo ante el Pleno o en las intervenciones de los principales líderes de la oposición en el debate de política general, con toda probabilidad incorporadas a la agenda política a partir de la repercusión mediática de la vertiente más polémica y conflictiva de las reformas.

El debate sigue centrado en las nuevas titulaciones, especialmente en aquellas que presentan dificultades de encaje en el ámbito profesional, con más presencia en comisiones diversas. Algunas deliberaciones se canalizan en ámbitos más allá de la Comisión de Educación, como la trasposición de la directiva de servicios en la Comisión de Economía y Hacienda, el desarrollo de la carrera militar en la Comisión de Defensa, las repercusiones en la función pública en la Comisión de Administraciones Públicas o la creación de los colegios de ingenieros e ingenieros técnicos informáticos en la Comisión de Industria y Energía. Las profesiones reguladas, las atribuciones profesionales y su consideración en el diseño de las nuevas titulaciones, tanto en la estructura como en los contenidos, siguen ocupando el debate sin tener en cuenta el Marco español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES) del que el Gobierno informa en sus comparecencias.

El debate incorpora en esta etapa final temáticas relacionadas con la dimensión social, línea derivada del cuarto eje de Bolonia sobre movilidad, como la participación de los estudiantes, la elaboración del estatuto del estudiante universitario, el modelo de becas y ayudas al estudio, la reducción de las tasas de abandono o la carrera profesional de los jóvenes investigadores, en la medida en que son objeto de iniciativas parlamentarias presentadas tanto por diferentes grupos de la oposición como por la mayoría parlamentaria. Estas líneas de debate se alinean con las propuestas de las conferencias de Londres 2007 y Lovaina 2009, también en relación con el tercer eje de Bolonia -créditos ECTS y aprendizaje centrado en el estudiante- y sus evoluciones posteriores con los marcos de cualificaciones, el aprendizaje a lo largo de la vida o la empleabilidad.

La presentación ya en el bienio 2007-2009 de la Estrategia Universidad 2015 y el programa Campus de Excelencia Internacional, incorporados al debate a partir de 2009, converge con la línea desarrollada a partir del segundo eje de Bolonia, (estructura cíclica de titulaciones) sobre el Doctorado como punto fuerte para el impulso de la capacidad investigadora de la universidad. Al final del período analizado, entre febrero y junio de 2010 el debate sobre educación en el Congreso de los Diputados se enmarca en la propuesta de *Pacto social y político por la educación* que

incorpora la Estrategia Universidad 2015 como eje de la política universitaria. Paradójicamente, el debate parlamentario durante estos meses compatibilizó las dificultades, finalmente no superadas, para la consecución del pacto global sobre educación con un retorno e intensificación del carácter deliberativo del debate sobre políticas universitarias con resultados mayoritariamente de acuerdos y consensos en las iniciativas tramitadas, cuya máxima representación fue la resolución sobre política universitaria aprobada por amplia mayoría en el debate sobre política general de 2009, que instaba al Gobierno a presentar ante la Comisión de Educación una memoria anual para el seguimiento del proceso de Bolonia y construcción del EEES y que actuó de referente en muchos debates entre 2009 y 2010.

VALORACION y CONCLUSIONES a partir del análisis del contenido de los debates parlamentarios

El debate parlamentario sobre Bolonia y EEES evolucionó durante la década 1999-2010 claramente de menos a más a partir de 2004. Anteriormente a 2003 el debate es prácticamente inexistente, excepto en el momento de tramitación de la LOU de 2001 con la incorporación del título XIII “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior” y el rechazo de la mayoría parlamentaria a incorporar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias de acuerdo con la Declaración de Bolonia y el comunicado de Praga 2001.

A partir de 2004 la agenda de Bolonia, con sus seis ejes básicos, se incorpora al debate de la mano de la mayoría parlamentaria-gubernamental pero es difícil identificar con claridad los ajustes en los temas objeto de deliberación en el Congreso de los Diputados con el desarrollo del proceso de Bolonia a través de las conferencias ministeriales, los acuerdos alcanzados así como las recomendaciones y prioridades reflejadas en los comunicados bienales. A pesar de la mayor presencia en el debate parlamentario de referencias al proceso de Bolonia y a la construcción del EEES, durante los bienios 2003-2005 y 2005-2007, hasta la aprobación de la LOMLOU los temas “tradicionales” y más propios de la “agenda nacional” siguen teniendo gran presencia en el debate (sistema de acceso del profesorado: habilitación vs acreditación, acceso de estudiantes: reválida vs selectividad, financiación, becas, competencias autonómicas, movilidad nacional).

En cualquier caso, relacionado con los dos primeros ejes de Bolonia (títulos comprensibles y comparables, estructura cíclica de las enseñanzas universitarias), el tema predominante en el debate entre 2004 y 2010 es la reestructuración de las enseñanzas universitarias. Los momentos culminantes de este debate se producen en la segunda mitad de 2005, después de la comparecencia en la Comisión de Educación y Ciencia de los rectores presidentes de las subcomisiones encargadas de elaborar una nueva propuesta de titulaciones y a lo largo de 2008 y parte de 2009 coincidiendo con el momento más intenso en la verificación y acreditación de las nuevas

titulaciones a partir del RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias. En ambos casos la intensificación y polarización del debate coincidió con movilizaciones y protestas en la comunidad universitaria que fueron objeto de gran atención por parte de los medios de comunicación. Entre ambos episodios, se produjo la tramitación de la modificación de la ley de universidades (LOMLOU) que generó intensos debates en el parlamento entre septiembre de 2006 y abril de 2007 con poca repercusión en los medios. De esta constatación se podría deducir que las polémicas mediáticas han condicionado

Las claves predominantes en el debate parlamentario a lo largo de la década han sido las internas del sistema universitario español, prescindiendo en términos generales de las coordenadas que los acuerdos de las conferencias ministeriales han indicado a través de los comunicados correspondientes. El eje central del debate se ha mantenido en torno a la estructura de las titulaciones y solamente al final del período analizado con motivo de la movilizaciones estudiantiles y de la presencia en los medios de los movimientos contrarios al proceso de Bolonia, se observa una mayor presencia en la actividad y el debate parlamentario de iniciativas relacionadas con temas distintos a la estructura y diseño de las titulaciones. Así, se tramitan y se debaten iniciativas de diferentes grupos relacionadas con la participación de los estudiantes, el modelo de becas y ayudas al estudio, las nuevas metodologías, las condiciones para el estudio, la conciliación de estudio y empleo o la financiación de las reformas, con claves más próximas a los ejes y objetivos de Bolonia, que aún habiendo sido propuestas en etapas anteriores para su consideración y deliberación fueron eclipsadas por otros temas relacionados con el profesorado, la estructura de las titulaciones o las repercusiones profesionales de las reformas académicas.

En los debates sobre la reestructuración de las titulaciones, tema que abarca diversos ejes del proceso de Bolonia y su desarrollo (comprensibilidad y comparabilidad, ciclos, créditos ECTS y aprendizaje de competencias, evaluación y garantía de la calidad, movilidad, dimensión social, empleabilidad), el análisis realizado muestra que la focalización en aspectos concretos varía en función de las etapas,

- catálogo de titulaciones, títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional.
- Estructura grado y postgrado, grado y master, duración y costes, repercusiones profesionales
- Diseño de los nuevos planes de estudios, procesos de verificación y acreditación de títulos, ANECA y agencias de evaluación autonómicas
- Profesiones reguladas, atribuciones profesionales, directrices propias para los planes de estudio ("fichas")

En cualquier caso, los aspectos predominantes del debate, más que las propias coordenadas del proceso de Bolonia y su evolución a través de las cumbres ministeriales bienales, han sido las reacciones y respuestas por parte de diferentes sectores del propio sistema universitario o del ámbito profesional a las medidas propuestas para su cumplimiento.

Desde una perspectiva de análisis de la secuencia temporal, la comparación y la alineación de los contenidos del debate parlamentario con los contenidos de las declaraciones y comunicados bianuales, muestra en términos generales la incorporación tardía al proceso, el retraso en la adopción de medidas e implantación de los acuerdos establecidos en el marco del grupo de países miembros del proceso y en consecuencia, la compleja aceleración del proceso en el último tramo del plazo fijado para 2010.

2. Consulta a los expertos

Como se expuso en el capítulo 3 en relación a las estrategias metodológicas utilizadas en la investigación, se consideró conveniente someter los resultados a un control de calidad que pueda contribuir a valorar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos propuestos inicialmente. En este sentido, la opción por una investigación triangulada se entiende que aporta pluralidad de enfoques y de perspectivas que, a su vez, mejoran la validez y fiabilidad de los resultados.

A la triangulación derivada de la combinación del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas descritas se añade, en la fase final de la investigación, la consulta a los expertos como estrategia que aporta perspectivas complementarias a las obtenidas a través del análisis de contenido de los debates parlamentarios.

La consulta a algunas personas externas a la investigación pero conocedoras del tema objeto de estudio por distintas razones aportará en el último tramo de la investigación enfoques complementarios, convergentes o no, en relación con el análisis realizado.

La consulta a los expertos, mediante una solicitud de opinión sobre el informe final expuesto en el apartado anterior, tiene como finalidad, no solo contrastar los resultados del análisis realizado con personas que han participado o seguido muy de cerca los debates parlamentarios sobre el proceso de Bolonia y el EEES, ya sea con motivo de sus experiencias profesionales o institucionales, sino también enriquecer las conclusiones de la investigación y aumentar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Para decidir el panel de expertos se han tomado como criterios básicos:

- La pluralidad en la adscripción política (partidos diversos)
- La participación directa en el debate parlamentario analizado (diputados, comparecientes)
- La participación indirecta (interés por razón responsabilidad institucional. Rector, consejero, enseñanza no universitaria)
- Las responsabilidades institucionales diversas a lo largo del proceso analizado (diputados, rectores, altos cargos administración general del estado o autonómica)
- La experiencia personal y profesional sobre el proceso de Bolonia y EEES (profesor de universidad, profesor de otros niveles educativos, gestores públicos de universidades o administraciones)

La diversidad que permite la selección de los expertos en función de estos criterios se entiende que aportará información relevante y garantizará perspectivas diversas con el consecuente enriquecimiento en la interpretación de los resultados de la investigación.

En función de estos criterios, ha sido posible consultar con seis expertos cuyos datos y perfiles son los siguientes:

| |
|---|
| Experto 1. Sr. Mario Bedera. Diputado del PSOE en la actualidad, portavoz de Educación del GPS en el Congreso de los Diputados. Senador en la IX legislatura, 2008-2011. Diputado en la VIII legislatura, 2004-2008. Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional 2009-2011. Doctor en Derecho y Profesor titular de la Universidad de Valladolid. Vice-rector de Extensión cultural universitaria. |
| Experto 2. Sr. Francesc Canet. Diputado de ERC 2004-2007, 2008-2011. Portavoz en temas de educación, universidades, ciencia, administraciones públicas, entre otros. Catedrático de enseñanza secundaria. Director y profesor del IES “Ramón Muntaner” de Figueres. Periodista colegiado. |
| Experto 3. Sr. Adolfo González. Diputado del PP en la VIII y IX legislaturas. 2004-2008, 2008-2011. Portavoz de Política Universitaria. Vicepresidente de la Comisión de Educación y Ciencia. Doctor en Historia de América y Profesor titular de la Universidad de Sevilla. Vice-rector de Relaciones Institucionales y Extensión Cultural de la Universidad de Sevilla. |
| Experto 4. Sr. Juan José Mateos. Consejero de Educación de la Junta de Castilla y León. Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad de Valladolid y profesor titular de Anatomía Patológica. |
| Experto 5. Sr. Salvador Ordóñez. Rector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Secretario de Estado de Universidades e Investigación 2004-2006. Rector de la Universidad de Alicante 2001-2004. Doctor en Ciencias Geológicas. Catedrático de la Universidad de Alicante. |
| Experto 6. Sr. Marius Rubiralta. Secretario de Estado de Universidades 2008-2009, Secretario General de Universidades 2009-2011. Rector de la Universidad de Barcelona 2005-2008. Doctor en Ciencias Químicas y Catedrático de Química Orgánica de la UB. |

Figura 62. Relación de expertos consultados

Las aportaciones de los diferentes expertos se han realizado mediante la elaboración de un informe por parte de cada uno de ellos. Para la consulta se elaboró una documentación específica con información básica acerca de la investigación y para contextualizar las cuestiones que se les formulaban. Esta documentación –*Documento dirigido a los expertos*– consta de una breve presentación de la investigación para facilitar la contextualización de la consulta, el *informe final* completo y los resultados del análisis cuantitativo. Se han incorporado como anexos al documento para la

consulta las matrices comparativas resultantes del análisis del contenido de los debates parlamentarios organizados por bienios (ver Anexo con el documento de consulta a los expertos). Así mismo, en la documentación, con el objetivo de facilitar el análisis, la reflexión y la emisión de opiniones que los expertos consideren oportunas de acuerdo con la demanda formulada, se propone el siguiente guión para elaboración de los informes:

| |
|--|
| 1.¿Cual es su opinión respecto a la función de los debates parlamentarios en el desarrollo del espacio europeo de educación superior y el proceso de Bolonia en la década 1999-2010? |
| a. Hasta que punto han sido considerados o ignorados los debates parlamentarios por las administraciones, las universidades o la opinión pública. |
| b. Hasta que punto han sido acompañamiento, reflejo, impulso o control de las decisiones gubernamentales |
| c. Hasta que punto han estado condicionados por la actualidad mediática |
| d. Como valora el grado de conocimiento en el ámbito parlamentario sobre implantación del proceso reflejado en los debates |
| 2. ¿Cuál es su opinión respecto al ajuste de los contenidos del debate parlamentario analizado y la evolución del proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia reflejado en las declaraciones y comunicados bienales? |
| a. Grado de desfase temporal |
| b. Desajustes de contenidos respecto a los ejes de Bolonia |
| c. Claves propias nacionales expresadas en el debate |
| d. Temas predominantes |
| 3. ¿Cuál es su opinión respecto a las aportaciones al debate en diferentes momentos del proceso? |
| a. Tramitación de leyes |
| b. Incrementos en el control e impulso a la acción gubernamental |
| c. Influencia de la dinámica y normas de funcionamiento de la actividad parlamentaria |
| d. Participación de “externos” en el debate parlamentario |
| 4. Otras cuestiones de interés |

Figura 63. Guía para elaboración informe expertos

La documentación fue transmitida vía correo electrónico previo contacto telefónico personal para solicitar la colaboración de cada uno de los expertos. Las cartas de solicitud de colaboración, el modelo de correo electrónico y el dossier completo con la documentación figuran en el anexo 6 y anexo 7.

Los expertos enviaron sus informes vía correo electrónico. Los informes originales de los expertos se encuentran recopilados en el anexo 8. El contenido de los seis informes de los expertos ha sido analizado y categorizado en función de los tres bloques de demandas de opinión que figuran en la guía y resaltando los temas relacionados con las claves del análisis del debate parlamentario. El análisis del contenido de los informes de los expertos queda reflejado en la matriz resultante de organizar la información analizada.

| PAPEL DEL DEBATE | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 |
|---|---|---|-----------|---|--|--|
| Interés de la opinión pública | | Los debates, en ciertos momentos, se vieron envueltos en polémicas mediáticas interesadas especialmente cuando se acercaban los periodos electorales. | | La actividad parlamentaria ha estado condicionada por la actividad mediática. | | |
| | | | | | Los medios de comunicación no profundizaron en el debate y no se aprovechó la "oportunidad" para modernizar y poner al servicio de la sociedad de una institución universitaria. | La prensa solo ha atendido a lo mediático y no ha aprovechado la información que ha generado la actividad parlamentaria. |
| | Ha habido poca presencia mediática por las dificultades técnicas del debate | | | | | |
| Interés de la Universidad | | | | Normalmente las cuestiones universitarias se debaten intramuros y solo cuando trascienden a la opinión pública encuentran eco en el Parlamento. | | |
| | La Academia ha prestado un mayor interés en el debate y ha intentado influir en las reformas legales. | Seguramente los debates parlamentarios han influido de manera determinante en el ámbito universitario y de la administración. | | | | Los rectores han seguido los debates a través de los informes del Consejo de Universidades |
| | | | | | | Los servicios de prensa universitaria no han aprovechado el material generado para mejorar la cultura de "gestión y políticas universitarias". |
| Interés de las administraciones autonómicas | Ha habido poco interés de las administraciones autonómicas en los debates salvo aquellas que habían desarrollado sus competencias en materia universitaria. | | | | | Los debates tuvieron una influencia directa en la Conferencia General de Política Universitaria. |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios (1999-2010)

| PAPEL DEL DEBATE | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 | |
|--|--|---|---|--|--|---|--|
| Función del debate: acompañamiento, reflejo, impulso o control | No ha habido un posicionamiento consensuado en los temas legislativos en educación. | Los debates han sido un reflejo de las tomas de posición gubernamental pero no han sido el eje sobre el que se vertebrado las disposiciones legislativas. | En ocasiones no se ha distinguido entre lo que eran acuerdos marco de las estrategias propias de cada país. | Hay que señalar que aunque existieron evidentes diferencias también hubo numerosas votaciones aprobadas por mayoría. | La actuación del Congreso ha cumplido dignamente su cometido. Hubo problemas políticos y falta de liderazgo por culpa de los ministerios responsables, los cambios ministeriales, la dispersión de competencias o los retrasos inconcebibles en normativa. | La controversia surgió entorno al Proceso es fruto del difícil encaje de dos preceptos constitucionales, la autonomía universitaria y el régimen jurídico de las colegios profesionales y las titulaciones profesionales reguladas. | |
| | | | | | | El trabajo en Comisión ha sido un buen mecanismo de control, autocontrol y examen de la actividad del gobierno. | |
| Función del debate: acompañamiento, reflejo, impulso o control | | | | | | Por el contrario las preguntas no han generado un debate discursivo y de control. | |
| | | | | | | Los temas solo interesaban si podían ocasionar desgaste político. | |
| Condicionado de la actualidad | Los debates más técnicos se dieron en Comisión y los más mediáticos en el Pleno. | | | | | La actualidad se antepuso al debate, por lo que se perdió la oportunidad de debatir los temas según la importancia de los mismos. | |
| | | | | La presión mediática y social enturbió un debate que hubiera sido deseable donde las cuestiones técnicas hubieran tenido una influencia mayor. | Con todo hay que señalar que los debates han tenido en cuenta la opinión pública y de los estamentos implicados en la cuestión universitaria. | | |
| | La reforma de las titulaciones fue el momento mediático más señalado. Los colegios profesionales actuaron de lobby. | | | | | | |
| Grado de conocimiento | El grado de conocimiento de los parlamentarios era escaso, excepto el de los portavoces de los grupos mayoritarios, los miembros del gobierno y los expertos externos. | | | | | Los miembros de la Comisión de Educación tenían un conocimiento aceptable de los temas, aunque por la imposibilidad de cubrir todas las comisiones en las que participan. Se observaba una baja preparación especialmente en los grupos pequeños. | |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

| AJUSTE TEMPORAL Y DE CONTENIDOS | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 |
|---------------------------------|---|-----------|---|---|---|--|
| Grado de ajuste temporal | El debate no se realizó en tiempo real. El contenido de las declaraciones y comunicados pasó desapercibido para el Parlamento. El Proceso de Bolonia no fue objeto de especial atención hasta la VII legislatura. | | | Se produjo una asincronismo entre el Proceso y el desarrollo de los debates. Solo la inminencia de la Implantación avivó el ritmo. | La acción gubernamental fue débil en el periodo 1999 a 2004, del 2004 al 2006 "espacio despacio", esforzado pero lento por el ritmo que impuso el parlamento, y más rápido en el | De hecho ha existido un desfase de cinco años entre las declaraciones y el desarrollo de las mismas. |
| | | | | | | Este desfase se explica en parte por la falta de implicación de la Universidad española en el Proceso y de algunos de los políticos con responsabilidades en este campo en los años del cambio de siglo. |
| | | | | | El retraso impidió, así mismo, un debate sereno sobre que supone "ser" universitario. | Asimismo, hubo errores de diseño en la decisión acerca del catálogo de titulaciones y la duración de los estudios que explica el retraso en la Implantación. |
| Aportaciones al debate | | | | Se produjo un debate en el que han predominado las cuestiones domésticas. Parece que para los españoles los asuntos de la construcción de Europa es algo distante y lejano. | | |
| | El debate español estuvo condicionado por la cuestión de los títulos (que en Berlín se decidió aplazar hasta 2010) y por el proceso de tramitación de la LOU en la que no se quiso afrontar el tema del EEES. | | | | | Los temas estratégicos de la movilidad, acceso a una beca, el rendimiento académico, etc. proyectados para el horizonte 2015 o 2020 se verán posteriormente frenados por la crisis económica posterior. |
| | | | Varias iniciativas trataron del abandono universitario, la duración de los estudios, las becas y especialmente la financiación universitarias. | | | |
| | | | La empleabilidad de los titulados y la relación Universidad-Empresa no logró obtener la sensibilidad necesaria, como tampoco el Gobierno de la Universidad. | | | |
| | | | Las asignaturas pendiente más importantes son controlar con más eficiencia y calidad los grados y master, la Internacionalización y la correcta financiación universitaria asumida y consensuada entre Universidades, Gobiernos autónomos y Gobierno Central. | | | |
| | | | | | | Los temas estratégicos de la movilidad, acceso a una beca, el rendimiento académico, etc. proyectados para el horizonte 2015 o 2020 se verán posteriormente frenados por la crisis económica posterior. |
| | | | | | Han de valorarse positivamente la clasificación de los títulos en grados y posgrados que nos acerca al sistema de Bolonia; la flexibilidad de los nuevos currículums o el papel de las agencias de evaluación | |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios (1999-2010)

| AJUSTE TEMPORAL Y DE CONTENIDOS | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 |
|---------------------------------|--|---|-----------|---|---|-----------|
| Claves nacionales | | Frente a la dialéctica oposición-gobierno que en ciertos momentos sirvió para acorralar al gobierno, es necesario recordar el "Pacte Nacional per a la Recerca i la Innovació" (2008) firmado en Cataluña, como búsqueda de un gran consenso social, que no encuentra equivalente hasta el año 2010 con la "Estrategia Universidad 2015". | | | | |
| | | | | El debate parlamentario en el seno de las Cortes de Castilla y León también ha sido escaso- 8 iniciativas de las que 6 se produjeron en 2011-. Los temas más repetidos han sido infraestructuras y equipamientos. La única intervención de carácter global la realizó el Consejo de Educación en 2009 a petición propia. | | |
| Temas predominantes | | | | | El espíritu inicial de Bolonia fue malinterpretado y lo que era una oportunidad se quedó en un debate sobre los cuerpos docentes y la adaptación de las enseñanzas a los esquemas precedentes | |
| | El debate sobre la estructura de las nuevas titulaciones y el grado de cuatro años será el tema predominante, tanto por sus repercusiones en la educación secundaria, la imposibilidad de incrementar en un año el bachillerato, como por sus efectos sobre la duración de las carreras y la asunción de competencias. | | | | | |
| | | Algunos grupos defendieron el grado de tres años porque era la fórmula preferida en Europa. | | Se consumió mucho tiempo discutiendo la duración de los grados, para finalmente optar por los de 4 años, que respondía más a los intereses de los profesores (internos) que a criterios pedagógicos o de oportunidad. En este sentido, el error de mayor calado se produjo en las carreras de 3 años, "profesionalizantes", cuya mayor duración no comporta mejores docentes en la formación. | | |
| | | | | Los másteres han sufrido una desconfiguración al convertirse en una prolongación del grado frente a la búsqueda de una mejor formación tras la experiencia inicial del trabajo. | | |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

| AJUSTE TEMPORAL Y DE CONTENIDOS | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 |
|---------------------------------|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
| Temas predominantes | | | | Los doctorados tampoco han encontrado su ubicación si se exceptua la formación de nuevos profesores | | |
| | | Ciertos debates se produjeron en parte por culpa de la aparición del ministerio de Ciencia e Innovación que fue visto como una adscripción de las universidades al ministerio de las empresas tecnológicas. | | | | |
| | | | | | | La movilización contra el Proceso de estudiantes y de parte del profesorado ha silenciado los esfuerzos de modernización de la universidad propuestos en la Estrategia Universidad Horizonte 2015 donde la promoción de la participación estudiantil, la dimensión social, el aumento de las becas, etc. han sido muy bien valorados por instituciones europeas como el EUA o el Observatorio de la Charta Magna. |
| | | | | Hubiera sido mas positivo cambiar primero los métodos y adaptar los tiempos después. | | |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios (1999-2010)

| APORTACIONES AL DEBATE | Experto 1 | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 | Experto 6 |
|--------------------------|---|--|-----------|-----------|-----------|--|
| Leyes | | | | | | El estudio de la evolución de las ideas a través del debate parlamentario es muy importante para visualizar los procesos de redacción de una norma legal. |
| | | | | | | Los trabajos en la Conferencia General de Política Universitaria ayudaron tanto al control como al impulso de las principales estrategias. |
| | Las etapas de tramitación de las leyes orgánicas educativas han sido las de mayor actividad y dedicación a I EEEES | | | | | |
| | En el debate de la LOE y la LOMLOU se afrontaron algunos de los aspectos nucleares de la reforma, como la estructura de los ciclos, pero se omittaron cuestiones tan importantes como MECES | | | | | |
| Normas de funcionamiento | La acción gubernamental no se vio especialmente controlada por el debate parlamentario. | | | | | |
| | La separación temporal de competencias fruto de una reorganización ministerial no ayudó al ejercicio del control parlamentario. | | | | | |
| | | La rigidez de determinadas prácticas es una fórmula poco adecuada par la búsqueda de consensos. | | | | Es necesario una revisión de las normas de funcionamiento parlamentario, especialmente en el Senado. |
| Externos | La condición de ajenos al debate político dotó a los expertos de una relevancia especial hasta el punto de que fueron los artífices de consensos sobrevenidos | En una dinámica de control-impulso de la acción gubernamental fue aleccionador la participación de los expertos. | | | | La participación de los expertos fue una buena fórmula que no se ha utilizado suficiente, lo que hubiese redundado a favor de una mayor comprensión del Proceso y con ello se hubiesen evitado debates como la supuesta privatización de la universidad pública cuando se habló de la empleabilidad. |

Figura 64. Matriz. Informe de los expertos

Capítulo 8. Conclusiones y prospectiva

Como se expone en los objetivos de este estudio y como se ha manifestado a lo largo de su desarrollo, el interés principal de la investigación realizada es aportar una nueva perspectiva en la descripción y comprensión de la evolución del proceso de Bolonia y construcción del EEES en España a través del análisis del debate parlamentario en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010. Mantener de forma muy sólida este objetivo general ha permitido conservar a lo largo de la investigación una determinada orientación o dirección a partir de la cual enfocar objetivos más específicos, formulados también ya de entrada e incluso, en el marco de una investigación cualitativa, abierta y flexible como la que se ha planteado, apreciar nuevos retos que han surgido a lo largo del proceso.

Respecto al primer objetivo general formulado en relación con el conocimiento del debate parlamentario sobre el tema, tanto los resultados del análisis cuantitativo como los del análisis cualitativo ofrecen una visión detallada y exhaustiva de los contenidos, la evolución, las circunstancias y condiciones del debate parlamentario sobre el proceso de Bolonia y el EEES entre 1999 y 2010. Los resultados del análisis permiten, por una parte, afirmar que la evolución de la actividad parlamentaria ha seguido una secuencia temporal muy nítida, de menos a más actividad entre 1999 y 2010 y por otra, disponer de una recopilación organizada y categorizada de los contenidos del debate parlamentario inédita hasta ahora.

Las aportaciones de la consulta a los expertos, planteadas como elemento de validación y complementación, refuerzan los elementos necesarios para realizar una serie de consideraciones respecto a las características generales del debate sobre el proceso de Bolonia y el EEES en el Parlamento español entre 1999 y 2010:

- Hasta 2004, la actividad parlamentaria en relación con el proceso de Bolonia y el EEES es prácticamente inexistente tanto en iniciativas como intervenciones.
- En consecuencia, se puede deducir que entre 1999 y 2004, ni la mayoría parlamentaria (Partido Popular) ni la oposición generaron actividad parlamentaria específica en relación con el EEES y el proceso de Bolonia. A partir de 2004 la actividad parlamentaria se incrementa de forma exponencial, especialmente con las intervenciones en Comisión entre 2004 y 2008, así como en el Pleno entre 2008 y 2010.
- La Comisión de Educación es la que, en términos generales, ha acogido la mayor parte de los debates sobre el EEES y el proceso de Bolonia, pero sobre todo, a partir de 2008 el tema se trata también en comisiones de otros ámbitos, especialmente en cuestiones vinculadas a la reforma de las titulaciones y en particular a las profesiones reguladas (sanitarias y técnicas), las enseñanzas militares y la estructura de personal de las

administraciones públicas.

- Respecto a las iniciativas presentadas por los grupos, en general, aumentan las que son propias de la función de control a partir de 2004. Es especialmente significativo el incremento sostenido del número de comparecencias de altos cargos del gobierno en Comisión entre 2004 y 2010 y el número de preguntas escritas presentadas a partir de 2008, que, en términos generales, indican, en el primer caso, el interés especialmente por parte del gobierno en explicar sus propuestas pero también de la oposición en reclamar información y en el segundo, la disposición por parte de la oposición para ejercer su función, bien de mediadora bien de crítica en el impulso a la acción del gobierno.
- Respecto al incremento de las preguntas escritas en la IX legislatura (de 7 en la VIII a 49 en la IX), por la función que se atribuye a las mismas de instrumento habitual en el control al gobierno por parte de la oposición, se puede inferir que el interés de los grupos parlamentarios por recabar información o explicaciones sobre el proceso coincide con el aumento del interés mediático y las movilizaciones en la comunidad universitaria entre 2008 y 2009.
- La presencia de debates en el Pleno sobre Bolonia y el EEES se incrementa al final del período analizado, en la IX legislatura a partir de 2008 (34 intervenciones en la VIII legislatura, 55 en la IX), indicando en consecuencia su incorporación a la agenda política probablemente por dos razones: la presión mediática y la inminencia del cumplimiento de plazos y objetivos en 2010. Respecto al tipo de iniciativas tramitadas en Pleno se observa también mayor presencia de las propias de la función parlamentaria de impulso político, como las proposiciones no de ley (1 en la VIII legislatura, 6 en la IX) y de control al gobierno como las preguntas orales (1 en la VIII legislatura, 7 en la IX).

Las apreciaciones de los expertos consultados coinciden con la aparición recurrente a lo largo del debate de abundantes manifestaciones acerca de las dificultades del sistema universitario español para cumplir los plazos establecidos, de la incorporación tardía al proceso de las reformas legales y administrativas necesarias o la sensación de cierta precipitación en las decisiones. En este sentido, las valoraciones emitidas concuerdan con una percepción general sobre el estado de las cosas que se debatía entre la necesidad de llegar a tiempo en 2010 con las reformas hechas y la sensación de que la rapidez impedía el sosiego necesario para tomar determinadas decisiones. Esta contradicción permaneció en el debate a lo largo del período 1999-2010, manifestándose no exclusivamente como una cuestión entre gobierno y oposición, sino también internamente. En cualquier caso, este “ambiente” palpable en el debate y su intensificación en determinados momentos generó mucho “ruido” que interfirió de

forma negativa, no solo en el debate parlamentario, que podía haber sido más sosegado y fructífero, sino también en la opinión pública y publicada sobre Bolonia en general y sobre la reforma de las titulaciones en particular, generando incomprensión y confusión.

Respecto a los contenidos del debate, elemento central del segundo objetivo, analizados de forma cualitativa a través de los Diarios de Sesiones y la correspondiente comparación con el desarrollo de los ejes de Bolonia en las conferencias ministeriales, los resultados han revelado cuales han sido las pautas o patrones de selección y priorización de temas por parte de los grupos parlamentarios, que se mantuvieron de forma sostenida a lo largo del período. La defensa continuada de determinadas posiciones respecto al desarrollo del EEES en España, estuvo vinculada a intereses o reivindicaciones de determinados colectivos sociales y profesionales, especialmente si merecían atención mediática (ingeniería informática, arquitectura, psicología,...).

Las conclusiones más relevantes en relación con este segundo objetivo son:

- A partir de 2004 la agenda de Bolonia entró con fuerza en los debates parlamentarios, de la mano de los altos cargos ministeriales responsables de la política universitaria española. En todas las comparecencias sobre política universitaria se encuentran descripciones, informaciones, opiniones y pronunciamientos respecto a la evolución y los objetivos del proceso, el contenido de las conferencias de ministros, las medidas acordadas y las propuestas del gobierno español para cumplir los compromisos, pero solo algunos temas generaron debate en el parlamento.
- Antes de 2004, el esfuerzo principal por incorporar el interés por el proceso de Bolonia y EEES al debate se realizó en la tramitación de la LOU por parte de los grupos de la oposición (PSOE, IU, CiU, PNV) pero posteriormente no tuvo continuidad. Entre 1999 y 2004 los temas más debatidos fueron cuestiones al margen del proceso de construcción del EEES como los recursos destinados a becas y ayudas al estudio, la estabilidad del profesorado, el distrito único o las pruebas de acceso a la universidad.
- A partir de 2005 y hasta 2010, el debate se centró de forma casi exclusiva en la reforma de las titulaciones, observándose dos episodios claros cuya intensidad se vinculó al interés mediático y de la opinión pública respecto a los temas más polémicos de la reforma. El primero, en 2005 con las primeras propuestas sobre la reforma del catálogo de titulaciones. El segundo, en 2008 coincidiendo con los primeros resultados del proceso de verificación y acreditación de titulaciones por la ANECA, después de la LOMLOU y el decreto de enseñanzas oficiales de 2007 a la vez que se

producía una oleada de movilizaciones estudiantiles y de oposición de determinados sectores académicos entre 2008 y 2009.

- Las tramitaciones y debates de las dos principales leyes educativas de este período, la LOE en 2006 y la LOMLOU en 2007, propiciaron debates pertinentes sobre cuestiones relacionadas con el proceso de Bolonia que aportaron interesantes informaciones y visiones por parte de personas ajenas al ámbito parlamentario en las comparecencias. Sin ser el EEES ni el proceso de Bolonia el objetivo, abrieron espacios de debate muy interesantes y relevantes (educación superior no universitaria, financiación universitaria, nuevas metodologías docentes,...) pero no tuvieron continuidad.
- Solo al final del proceso, aparecen de forma manifiesta otros temas más allá de la reforma de las titulaciones, como motivo principal de las iniciativas e intervenciones. A partir de 2008 los temas relacionados con los estudiantes protagonizan debates en Pleno y en Comisión. Destacan las cuestiones referidas al modelo de becas, que hasta entonces se habían limitado a polémicas sobre las cifras entre los grupos. Así mismo, hay que resaltar que se produjeron debates sobre la movilidad de los estudiantes, concretamente sobre los programas Séneca o Erasmus y las medidas necesarias para mejorar su calidad y accesibilidad o sobre la conciliación de estudio y trabajo en el marco de la educación a lo largo de la vida. La empleabilidad de los egresados y la relación entre universidad y empresa, el análisis de las causas del abandono y las propuestas para combatirlo, entre otros, son temas que se incorporaron al debate con mayor precisión durante esta última etapa.
- Las cuestiones de política universitaria en clave nacional o doméstica predominaron durante todo el período analizado por encima de los planteamientos que el proceso de Bolonia y la construcción del EEES habían puesto en consideración de los países firmantes de la declaración de 1999 y que se habían comprometido a impulsar. Durante la primera etapa el predominio de los temas de política universitaria en clave nacional excluye la presencia de contenidos relativos al proceso de Bolonia, excepto en el debate de la LOU en 2001, y posteriormente entre 2004 y 2010, los temas de la agenda de Bolonia protagonizan la mayoría de los debates pero lo hacen fundamentalmente desde la perspectiva nacional, con profusión de alusiones a las peculiaridades históricas y tradicionales del sistema universitario español, como la estructura de las titulaciones o la relación con el marco regulatorio del ejercicio profesional, es decir las profesiones reguladas y las atribuciones profesionales.
- El desajuste temporal o a sincronía a lo largo del proceso ha sido puesto de

manifiesto por los resultados del análisis y de forma casi unánime por los expertos en sus informes, empezando por la incorporación tardía al debate. Después de 2004, los desajustes temporales respecto a los acuerdos de las conferencias ministeriales son también manifiestos, mostrando como las materias tratadas aparecen, con más o menos fortuna, en el debate parlamentario, si lo hacen, con demoras de dos o tres años, como en el caso del doctorado, la empleabilidad de los egresados o el marco europeo de cualificaciones.

Los grupos parlamentarios mantuvieron de forma bastante regular sus prioridades respecto a los temas y expresaron posiciones persistentes en relación con determinados temas polémicos. Es el caso de la reclamación del mantenimiento del catálogo o la exigencia de identificar de forma muy precisa los títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional por parte del principal grupo de la oposición, oponiéndose a los principios que inspiraron las reformas y defendiendo reivindicaciones de titulaciones supuestamente amenazadas (humanidades, historia del arte, filologías, ingenierías,...). Otro caso sería la posición contraria de la mayoría de los grupos de la oposición respecto a la unificación en la duración de los grados a 240 créditos decidida por el gobierno en 2007 y que estuvo siempre muy presente en el debate. Sin embargo, el interés por el tema y su recurrencia no logró cuajar un debate a fondo sobre el modelo educativo, no solo universitario, y sus previsibles consecuencias, no solo profesionales sino también de movilidad internacional, de comprensibilidad y reconocimiento o de integración en el marco de la formación a lo largo de la vida. Los argumentos y las motivaciones para defender posiciones al respecto en los debates fueron divergentes pero el diálogo no logró llegar a las cuestiones de fondo ni acercar posiciones.

En este sentido, cabe resaltar también que las aportaciones de intervinientes externos al ámbito parlamentario (candidatos a Consejo de Coordinación Universitaria, rectores comparecientes para la tramitación de leyes –universitarios, representantes sindicales y de asociaciones de estudiantes, colegios profesionales-, director de ANECA) siempre fueron muy bien recibidas y valoradas por los parlamentarios, independientemente de la afiliación política y en muchos casos sus aportaciones propiciaron posteriores acuerdos, lo cual conduce a plantear algo recurrente en las propuestas de reforma parlamentaria. La participación de agentes externos al ámbito parlamentario debería ser estimulada para la realización de debates con un alto componente técnico o peculiar o simplemente para propiciar un mejor contacto de la institución parlamentaria con sectores ciudadanos. La oportunidad que representaba el proceso de Bolonia para el sistema educativo español en general y para las universidades en particular, tenía la trascendencia social suficiente como para merecer el tratamiento adecuado que facilitara un debate amplio y sosegado.

En España, la implantación y desarrollo de las medidas de reforma derivadas del

proceso de Bolonia y construcción del EEES han puesto en evidencia, de forma similar a lo que ha ocurrido en otros países pero con atributos propios, las dificultades de un sistema universitario cuyas peculiaridades estructurales e históricas le situaban de entrada a gran distancia de las propuestas de Bolonia. Los temas de fondo de los acuerdos de Bolonia, como el reconocimiento y la comparabilidad de los títulos o la movilidad, muy vinculada a aquellos, o la dimensión social, no fueron motivo de grandes debates, como máximo hubo referencias o citas supeditadas a la estructura de los títulos. Es el caso del Convenio de Lisboa para el reconocimiento de titulaciones que no se firmó hasta 2009 o el Suplemento Europeo al Título, que siendo uno de los primeros compromisos se reguló con cierta provisionalidad hasta final del período y su implantación sigue siendo compleja.

La reforma de la estructura de las enseñanzas y las titulaciones y la consecuente implantación de un sistema de garantía de la calidad (agencias de evaluación), temas sin duda protagonistas en la mayoría de debates, pusieron de manifiesto los problemas y resistencias del sistema educativo español para establecer un único nivel de educación superior que agrupara los estudios superiores universitarios y no universitarios. Este aspecto se pudo observar con toda claridad en la tramitación de la LOE y la LOMLOU o con las reivindicaciones transmitidas a través de iniciativas de la oposición para integrar en la Universidad las enseñanzas técnicas o sanitarias superiores (ciclos formativos de grado superior) o las enseñanzas artísticas. Estos debates se hicieron sin contemplar un instrumento básico para comprender la nueva concepción del sistema, como es el marco europeo de cualificaciones y el marco español de cualificaciones de educación superior, que se desarrollaría por parte del ejecutivo al final del período.

En cuanto a la influencia de la dinámica parlamentaria en el debate y su impacto en la evolución del proceso, materia del tercer objetivo propuesto, hay que tener en cuenta que lo que en este estudio se ha analizado es el debate parlamentario, no la acción del gobierno ni tampoco el funcionamiento de la institución parlamentaria pero de forma inevitable los resultados del análisis aportan algunas interpretaciones al respecto.

En un sistema parlamentario de gobierno como el del Estado español la función principal del parlamento es desarrollar el diálogo político entre el gobierno y la oposición. En este caso, el parlamento ha sido escenario, aunque no el único, tanto de las discrepancias entre mayoría gubernamental y la oposición como de los acuerdos y consensos respecto al tema. Los debates en Pleno han respondido más a las pulsiones mediáticas de la actualidad política que al interés objetivo sobre la política universitaria. En cualquier caso, las mociones y proposiciones no de ley sobre Bolonia y EEES que alcanzaron amplios consensos contribuyeron a sosegar el debate y a abrir otras temáticas poco atendidas por no ser motivo de polémica. Desde esta perspectiva se puede concluir que:

- A partir de 2004 se debatió sobre las reformas previstas para la implantación del proceso de Bolonia en España y sus consecuencias pero no sobre las cuestiones de fondo del proceso reflejadas en los seis ejes de la Declaración de Bolonia y su desarrollo a través de los sucesivos comunicados bienales.
- El debate estuvo muy adherido al proceso de reforma de las titulaciones y tomó relevancia en el contexto político y parlamentario general cuando se produjeron movilizaciones en la comunidad universitaria y en la opinión pública en contra de las medidas del gobierno.
- Con la modificación de la LOU, las posiciones de los grupos y del gobierno mantenidas durante los debates fueron inalterables en las cuestiones fundamentales de la reforma de la estructura de las enseñanzas universitarias, respecto a la duración de los grados, al procedimiento de elaboración de los planes de estudios y verificación y acreditación de las titulaciones o a la vinculación de los aspectos académicos y profesionales.
- En los períodos en los que el debate se tranquilizó después de etapas de alta conflictividad, se produjeron algunas resoluciones que impactaron en la acción del gobierno, como es el caso de acuerdos para el impulso de campañas de información sobre el proceso de Bolonia en 2008 o las modificaciones en el funcionamiento de ANECA en 2009.
- La influencia de los medios de comunicación en el debate es evidente cuando se incorpora la temática a la acción de control por parte de la oposición. La proliferación de preguntas escritas y orales entre 2008 y 2009 obedece al interés mediático y el protagonismo en los medios de las protestas y movilizaciones de aquel momento.

Aunque el objeto de estudio de esta investigación no ha sido el funcionamiento del Parlamento sí se puede afirmar que el Congreso de los Diputados como otros parlamentos y en este tema como en otros, ha perdido centralidad política, decantándose un claro predominio político e institucional a favor de los gobiernos y en detrimento de las instituciones parlamentarias. Ha predominado el debate parlamentario en el ámbito sectorial, que solo ha sido superado cuando han aflorado intereses corporativos (es el caso de los debates en otras comisiones por las consecuencias profesionales de las nuevas titulaciones) o por conflicto político y social en la opinión pública (movilizaciones anti Bolonia y oposición a la reforma de los títulos, reivindicaciones de colectivos profesionales). En este sentido y coincidiendo con algunas de las apreciaciones de los expertos, se puede afirmar que el debate sobre Bolonia y EEES se ha producido especialmente en Comisión para las cuestiones más técnicas desplazando los debates al Pleno en momentos más sensibles políticamente. En Comisión, a pesar de los desajustes temporales y de

contenido, se produjo diálogo entre gobierno y oposición e incluso, en determinadas situaciones, se pueden deducir impactos en ambas direcciones como serían los casos del impulso a la ANECA en 2004 o las reformas propuestas en 2009 para superar las dificultades y la situación complicada de la agencia en la etapa con mayor afluencia en las acreditaciones.

Del debate parlamentario se puede deducir que las dificultades del sistema universitario español para su adaptación al proceso de Bolonia no han sido exclusivamente las relacionadas con los plazos sino también, en consonancia con la mayoría de las valoraciones de los expertos consultados, tienen que ver con el modelo universitario español. El debate sobre Bolonia en el Parlamento pivotó casi de forma exclusiva sobre la estructura de las enseñanzas universitarias y transmitió las tensiones de un modelo de educación universitaria que de forma implícita mantiene las inercias de la historia y la tradición, en el ámbito académico y profesional, que es heredero de la integración, todavía muy reciente, de enseñanzas superiores no universitarias a la Universidad (enfermería, magisterio, arquitectura, ingenierías), con la presión de las que todavía pretenden esta integración (artísticas o ciclos formativos de grado superior). El peso de los sectores profesionales para mantener este modelo, que no de los empleadores, estuvo muy presente en el debate parlamentario, especialmente a través de los grupos de la oposición. Los esfuerzos por explicitar un nuevo modelo que acercase la Universidad española a la modernización, excelencia e internacionalización, se han expresado en el debate a través de la oportunidad que representaba el proceso de Bolonia y el EEES a lo largo de todo el período. Ha sido en su tramo final cuando, con el debate de los títulos rebasado y en consecuencia más sosegado, el Parlamento y el ejecutivo han compartido propuestas a medio plazo (EU2015, modelo de financiación, programa Campus de Excelencia Internacional, modelo de gobernanza de las universidades, Observatorio de Becas y Ayudas, entre otros).

Finalmente, desde la convicción de que en un sistema parlamentario de gobierno el diálogo entre el gobierno y la oposición pasa por un debate parlamentario sereno, profundo, transparente, informado y con impactos, sobre los temas de interés público y ciudadano como lo es la política universitaria, buena parte del interés de los resultados de esta investigación reside en la necesaria reflexión al respecto y las consecuentes propuestas de mejora. El proyecto de construcción del EEES está basado en la consideración de la educación, la investigación y la innovación como elementos fundamentales para el desarrollo y la competitividad, en la contemplación de la educación superior como una responsabilidad pública y en la priorización de la inversión pública para su financiación. En este sentido es un tema de interés general y estratégico que, especialmente en un momento de crisis económica, política y social en España y en Europa, merecería toda la atención institucional y política en base a la experiencia de la década cumplida. La exhaustividad del material analizado y la diversidad de las reflexiones aportadas lejos de fijar una imagen, definir tópicos o estereotipos pueden abrir caminos de análisis e investigación más focalizada que

atiendan a aspectos más particulares sobre las circunstancias del desarrollo del EEES en España. Algunas de las direcciones en las que se podría continuar investigando tienen que ver con comparar el debate del Parlamento español con otros parlamentos de países miembros del proceso de Bolonia, analizar los prejuicios y estereotipos del debate parlamentario en relación a determinados temas del EEES, evaluar la concepción que tienen los parlamentarios sobre el modelo de educación superior, estudiar los momentos conflictivos del proceso de Bolonia (2005, 2008-2009) a través de la relación del material parlamentario y la información y opinión publicada, evaluar el grado de conocimiento y valoración de la comunidad universitaria respecto a la actividad del legislativo en materia de política universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L.E. y Callejo, J. (1999). El análisis del discurso: Del postmodernismo a las razones prácticas. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 88/99, 37-73.
- Andreu Abela, J. (1998). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado octubre 2012, en centrodeestudiosandaluces.es
- Associació Catalana d'Universitats Públiques-ACUP. (2008). *Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya. Estratègies i projectes per a la Universitat catalana*. Barcelona: ACUP.
- Attali, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Recuperado 5 agosto 2004, en <http://www.education.gouv.fr> (Rapport de la Commission).
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3ª ed). Madrid: Akal.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Belvis, E., Moreno, Mª V. y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Bergan, S. (Ed.). (2003). *Recognition issues in the Bologna Process*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bernabeu Pastor, G., Martínez Ruiz, Mª A. y Carrasco Embuena, V. (2004) La planificación del cambio docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Redes de investigación en docencia universitaria ECTS de la Universidad de Alicante. *Revista de la RED-U*, Vol 4, Nº 1. El Proceso de Convergencia Europea (I), Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? En R.J. Sternberg y L.F. Zhang, *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp. 73-102). London: LEA.
- Bricall, J.M. (1998). Participación de la sociedad en las universidades. En J. Porta y M. Ladonosa (coord.), *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Editorial Síntesi.

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunk, G. (1994). Teaching competente in inicial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training Euroepan Journal*, 1, 8-14. Wageningen, Países Bajos.
- Carreras García, J., Sevilla Alonso, C. y Urbán Crespo, M. (2006). *€uro-universidad: Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Barcelona: Icaria.
- Carretero, M.R. y Pérez, M.L. (2005). El asesoramiento educativo como medida facilitadora de los cambios que la Convergencia Europea plantea a la universidad. *Revista de la RED-U*, 4(2), 21-30.
- Cascante Fernández, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació: economia, societat i cultura. Volum I: La societat en xarxa*. Barcelona: UOC.
- Claret, J. (2006). *El atroz desmoche: La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica.
- Comas Parra, M.A. (2011). *L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior: origen, construcció i fonaments*. (Tesi doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, 2011). Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.tesisenred.net>
- *Comision Européene-EUR-Lex. (2008)*. Version consolidée du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne - Protocoles - Annexes - Déclarations annexées à l'acte final de la Conférence intergouvernementale qui a adopté le traité de Lisbonne - Tableaux de correspondance. Recuperado 3 noviembre 2012, en [Journal officiel n° C 115 du 09/05/2008 p. 0001 – 0388](http://www.journal-officiel.europa.eu)
- Comisión Europea. (2010). *Europa 2020: la nueva estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo*. Bruselas, 2010. Recuperado 3 noviembre 2012, en http://ec.europa.eu/commission_2010-2014
- Corominas, A. y Sacristán, V. (2011). Las encrucijadas estratégicas de la universidad pública española. *Revista De Educación*, 355, 57-81.

- Chilton, P. (2005). Missing links in mainstream CDA: Modules, blends and the critical instinct. En R. Wodak, P. Chilton (eds.), *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity* (pp. 19-52). Amsterdam: John Benjamins.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato, *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Dearing, R. (1997). National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report). *Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee*. Norwisch: HSMO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Díaz Revorio, F.J. (1998). El derecho a la educación. *Parlamento y Constitución*, (Anuario núm. 2 , pp. 267-305). Cortes de Castilla-La Mancha – Universidad Castilla-La Mancha.
- Elías Andreu, M. (2008). *L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del procés de Bolonya*. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2008). Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.tdx.cat>
- Embid, A. (2011). Marco histórico, legal e institucional de las Universidades: El papel de la autonomía universitaria. En *El marco institucional de las Universidades públicas: políticas de mejora* (Documento de trabajo 3/2011, Studia XXI). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Escottet, M.A. (2004). Globalización y educación superior: desafíos de una era de incertidumbre. Comunicación presentada en el *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Universidad de Deusto. 21-24 de enero (2004).
- EURYDICE. (2009). Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. *European Commission/ Eurydice*. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://eacea.ec.europa.eu>

- EURYDICE (2010): Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. Bruselas, Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://eacea.ec.europa.eu>
- European Communities. (2009). *The EU contribution to the Bologna Process*. Education and Culture DG, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://ec.europa.eu>
- European Communities. (2010). *The EU contribution to the European Higher Education Area*. Education and Culture DG, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://ec.europa.eu>
- European Students' Union- ESU. (2009). *Bologna with Student Eyes*. Education and Culture DG. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.ond.vlaanderen>
- European University Association-EUA. (2011). *Aarhus Declaration 2011: Investing Today in Talent Tomorrow*. Aarhus, abril 2011. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.eua.be>
- European University Association-EUA. (2011). *Statement by the European University Association in response to the European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe*. European University Association, mayo 2011. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.eua.be>
- Ferrer, L. (2010). Gacelas y leones: reflexiones sobre gobernanza y estrategia de las Universidades españolas. En D. Peña (ed), *Propuestas para la reforma de la Universidad española*. Madrid: Fundación Alternativas.
- García Berbén, A.B. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior* (Tesis doctoral publicada). Granada: Universidad de Granada.
- González, F. (Coord.). (2010). *Proyecto Europa 2030: retos y oportunidades*. Informe al Consejo Europeo del Grupo de reflexión sobre el futuro de la UE en 2030. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.hablamosdeeuropa.es>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Gutiérrez-Solana, F., Solar, J.I. y Valle, A. (2011). La nueva colaboración entre las universidades. En F. Michavila, M. Ripollés, y F. Esteve (ed), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos/Universitat Jaume I.

- Hernández Beltrán, J.C. (2007). Parlamento y Universidad en la Transición (1975-1982). El proyecto de ley de autonomía universitaria: radiografía de un desencuentro. *Revista de Historia de la Educación*, 26, 367-391. Universidad de Salamanca.
- Haug, G. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Strategy: cultural dependencies. En E. Froment, J. Kohler, L. Purser y L. Wilson (eds), *EUA Bologna Handbook. Making Bologna work*. Berlín: Raabe.
- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, *Tiempos de cambio universitario en Europa*, 285-305. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
- Haug, G. y Kirsten, J. (1999). *Trends and issues in European Higher Education*. Confederation of European Union Rectors' Conference.
- Harvey, L. Y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Juandó, J. y Pérez Cabaní, M.L. (2010). Assessing competences. *International Technology, Education and Development (INTED) Conference 2010*. Proceedings CD.
- Kehm, B. M. (2010). Quality in european higher education: The influence of the bologna process. *Change*, 42(3), 40-46.
- Kligyte, G. (2011). Teaching, learning and research in higher education: A critical approach, *Studies in Higher Education*, 36(5), 617-618.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lakoff, G. (2003). Metaphor and War, Again. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.alternet.org>
- Marcellán, F. (2011). Políticas universitarias en España. Desafíos pendientes. En *El marco institucional de las Universidades públicas: políticas de mejora*. (Documento de trabajo 3/2011, Studia XXI). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Marcet, J. (1991). La posición de la mayoría en las relaciones entre las Cortes Generales y el Gobierno. *Revista de las Cortes Generales*, 22, primer cuatrimestre 1991, 7-19.

- Marcet, J. (2004). El Congreso de los Diputados. En J. C. Gavara de Cara (ed.), *Constitución: desarrollo, rasgos de identidad y valoración en el XXV aniversario*. Barcelona: Bosch.
- Marcet, J. y Capó, J. (2007). El Parlament de Catalunya en clau de futur. *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals (REAF)*, 5/2007, 349-412. Institut d'Estudis Autonòmics, Departament de Governació i Relacions Institucionals de la Generalitat de Catalunya.
- Marcos Pascual, E. (2007). El derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos. *Redur*, 5, 151-170.
- Márquez Lepe, E. (2006). La gestión política de la diversidad cultural en España: análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2006). Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://0-hera.ugr.es>
- Márquez Lepe, E. (2007). La gestión parlamentaria del discurso político sobre inmigración. En Zapata-Barrero y Van Dijk, T.A (eds.), *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: CIDOB.
- Martínez, M. y Payà, M. (2007) La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En García Garrido, J.L. (ed). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M. y Pons, E. (2012) Acceso a la educación superior. En Ariño, A. i Llopis, R. (coord..) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.
- Mas Colell, A. (2004). *La Universidad española: soltando amarras*. (Documento de trabajo, 61/2004). Madrid: Fundación Alternativas.
- Masjuan, J.M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 59-76.
- Masjuan, J.M., Troiano, H. y Elias, M. (2007). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educar*, 40, 49-67.
- Michavila, F. (2001). *La salida del laberinto. Crítica urgente de la Universidad*. Madrid: Complutense.

- Michavila, F. (2002). El modelo educativo de una universidad innovadora. En Michavila, F. y Martínez, J. (eds.), *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Comunidad de Madrid/Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria-UPM.
- Michavila, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria. Crónica esperanzada de un tiempo convulso*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, F. (2008). *La Universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, F. (2011). Principios para una educación universitaria diferente. En *Profesores y estudiantes en el centro de la Universidad*. (Documento de Trabajo 4/2011, Studia XXI). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas de una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Premio Alfonso Martín Escudero 1999. Madrid: Mundi-Prensa.
- Michavila, F. y Embid, A. (eds.). (2001). *Hacia una nueva Universidad*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (ed). (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos- Universitat Jaume I.
- Miguel Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 1-2006, 123-146. Facultad de Psicología. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://sisbib.unmsm.edu>
- Ministerio de Educación-MEC. (2011). Balance de la Acción del Gobierno de España en Política Universitaria 2008-2011. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación-MEC. (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015 (octubre 2010)*. Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación-MEC. (2011). *La contribución del talento universitario en el futuro de la España 2020. Internacionalización, excelencia y empleabilidad (junio 2011)*. Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.

- Molas, I. (1989). La oposición en el parlamentarismo mayoritario. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 2, enero-abril 1989, 43-64.
- Molas, I. y Pitarch, I.E. (1987). *Las Cortes Generales en el sistema parlamentario de Gobierno*. Madrid: Tecnos.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez Cabaní, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. et al. (1999). *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona: Praxis.
- Monereo, C y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis/ICE-UAB.
- Montero, J.R. y García Morillo, J. (1984). *El control parlamentario*. Madrid: Tecnos.
- Mora, J.G. (2009). Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España. *Papeles de Economía Española*, 119. La educación en España.
- Mora, J.G. (2011). *Formando en competencia: ¿un nuevo paradigma?*. Colección Documentos CYD 15/2011. Barcelona: Fundación CyD.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En Porta y Lladonosa (coord.), *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Síntesis.
- OECD. (2008): *Four future scenarios for higher education*. Documento policopiado. París: OCDE. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.ihep.org>
- OCDE. (2008): *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (Vol. 1). París: OCDE. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.oecd.org>
- OECD. (2008): *Education at a glance. OECD Indicators*. París: OCDE. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://www.oecd.org>
- OECD (2008): *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance. Examen thématique de l'OCDE sur l'enseignement supérieur: Rapport de synthèse*. París: OCDE. Recuperado 3 noviembre 2012, en <http://oecd-conference-teks.iscte>
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. *Revista de Occidente*. Madrid: Alianza (2004).

- Palma, M. (2011). El contrato de la Universidad con la sociedad. En Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (ed), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos-Universitat Jaume I.
- Palma, M. (2011). Innovación y aprendizaje. Un nuevo modelo para la formación universitaria: ¿Por qué y para qué?. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, 187, extra 3, 77-81.
- Palma, M. (2012). Marco legislativo actual de la transferencia de conocimiento en España". En X. Testar, *La transferencia de tecnología y conocimiento Universidad-Empresa en España: Estado actual, retos y oportunidades*, (Colección Documentos CyD. 17/2012). Barcelona: Fundación CyD.
- Pérez Cabaní, M.L. (2007). Aprender a aprender en la universidad del siglo XXI. *Seminario: La educación superior hacia la convergencia europea: modelos basados en el aprendizaje*, 25 y 26 de mayo de 2005, Mondragon Unibertsitatea.
- Pérez Cabaní, M.L., Carretero, R., Palma, M., Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Pérez Cabaní, M.L. y Carretero Torres, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (ed.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (173-190). Madrid: Síntesis/ICE UAB.
- Pérez Cabaní, M.L. y Juandó Bosch, J. (2009). Using Concept Mapping to Improve the Quality of Learning. In P.L. Torres & R. Marriot (Ed.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*, Chapter XVI, (316-336). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Pérez Cabaní, M.L., Juandó Bosch, J. y Echazarreta, C. (2009). Evaluación por competencias en la Universitat de Girona: ¿Hacia contextos de evaluación auténtica?. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: Investigación e innovación*, (199-222). Barcelona: Edebé.
- Pérez Triguero, M. (2000). Introducción a la normativa europea en materia educativa. En E. López-Barajas Zayas (coord.), *La educación y la construcción de la Unión Europea*, (p. 246). Madrid: UNED.

- Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Quintanilla, M.A. (1998). Nuevas ideas para la universidad. En J.M. Luxán Meléndez (coord.), *Política y reforma universitaria* (pp. 341-351). Barcelona: Cedecs.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, P. (1998). La universidad y los poderes públicos. En J. Porta y M. Lladonosa (coord.), *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Editorial Síntesi.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Deusto.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salaburu, P. (2011). La internacionalización vista desde las dos orillas del Atlántico. En F. Michavila, M. Ripollés y F. Esteve (ed), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos/Universitat Jaume I.
- Salaburu, P. (dir.), Haug, G. y Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salomon, G. (2002). La educación superior frente a los desafíos de la era de la información. *Boletín de la RED-U*, vol 2, núm. 2, 5-12.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*, Vol. 2. Paris: OCDE.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 1). Paris: OCDE.
- Sanz Serna, J.M. (2010). Medio siglo de reformas en la Universidad, ¿hemos acabado?. En D. Peña (ed), *Propuestas para la reforma de la Universidad española*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Uceda, J. (2011). Un nuevo modelo educativo. En F. Michavila, M. Ripollés y F. Esteve (ed), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos- Universitat Jaume I.

- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de Octubre.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior : La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: La integración europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Valle, J.M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE. *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Vol 1, 41-105. Paris: OCDE.
- Vidal, J. (2003). Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain. *European Journal of Education*, Vol. 38, Issue 3, 301-313.
- Vidal, J. (2011). Las decisiones en las políticas públicas para las universidades. En *El marco institucional de las Universidades públicas: políticas de mejora*, (Documento de Trabajo/3. Studia XXI). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Zapata-Barrero y Van Dijk, T.A (eds.). (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: CIDOB.
- Zimmerman, B.J. y Shunck, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

ANEXOS

Anexo 1.

Fichas del análisis de contenido de las declaraciones y comunicados del proceso de Bolonia

FICHA Nº1.- DECLARACIÓN DE BOLONIA, 19 de junio de 1999.

Consta de dos páginas (sin contar las firmas), no tiene una estructura establecida, no hay introducción ni apartados marcados y subtitulados. Consta de un texto continuo, bien estructurado en base al contenido y que hemos pautado de la siguiente manera:

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|---|--|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3): | Abarca los tres primeros párrafos de carácter claramente introductorio, se refiere a aspectos genéricos en relación a la construcción europea, la Europa del conocimiento y la importancia de la educación. |
| Sección 2 (S2: P1, P2, P3) | Consta de tres párrafos referidos a lo que podríamos llamar antecedentes, especialmente la Declaración de la Sorbona 1998 y su contenido sobre la creación del espacio europeo de educación superior en base a los principios expuestos en la Magna Charta Universitatum de 1988. |
| Sección 3 (S3: P1, P2) | Con dos párrafos donde se formulan de forma escueta los objetivos generales sobre compatibilidad y comparabilidad, competitividad y capacidad de atracción del sistema de educación superior europeo. |
| Sección 4 (S4: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7) | <p>En siete párrafos, un primer párrafo general y de encabezado de los seis siguientes, subordinados a éste, donde se especifican los objetivos para la creación del EEES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - S4P2: títulos <u>comprensibles y comparables</u>, SET, empleabilidad, competitividad - S4P3: Sistema de <u>dos ciclos</u> - S4P4: Sistema de <u>créditos ECTS</u>. Movilidad. Aprendizaje permanente - S4P5 <u>Movilidad</u>, eliminación obstáculos, libre circulación, estudiantes acceso a oportunidades de enseñanza y servicios, profesores, investigadores y pas reconocimiento en contexto europeo - S4P6: aseguramiento de la <u>calidad</u>, cooperación europea, criterios y metodologías comparables. - S4P7: <u>dimensión europea</u>, programas de estudios, cooperación interinstitucional, movilidad, programas integrados. |
| Sección 5 (S5: P1, P2) | En esta última sección se establecen los compromisos finales y especialmente el marco en el que se formulan. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 3 párrafos) INTRODUCCIÓN | |
|--|---|
| P1 | 1) Construcción europea es una realidad tangible (previsiones de ampliación) 2) Reforzar dimensión intelectual, cultural, social, científica y tecnológica |
| P2 | 1) Europa del conocimiento 2) Competencias necesarias para nuevos retos 3) reforzar conciencia valores compartidos, pertenencia espacio social y cultural común |
| P3 | 1) educación y cooperación 2) paz, democracia, desarrollo 3) argumento alerta: situación sudeste Europa, Balcanes. |

| SECCIÓN 2 (x 3 párrafos) ANTECEDENTES | |
|--|--|
| P1 | 1) Sorbona, 25 mayo 1998 2) universidades, desarrollo dimensiones culturales europeas 3) espacio europeo de educación superior 4) movilidad y empleabilidad |
| P2 | 1) varios países han firmado Sorbona 2) varias reformas de enseñanza superior adoptadas 3) voluntad de actuar de muchos gobiernos |
| P3 | 1) Magna Charta Universitatum, Bolonia 1988 2) instituciones de enseñanza superior europeas 3) construcción espacio europeo de enseñanza superior 4) independencia y autonomía de las universidades |

| SECCIÓN 3 (X 2 párrafos) OBJETIVOS GENERALES | |
|---|--|
| P1 | 1) buena dirección 2) compatibilidad y comparabilidad 3) impulso constante, medidas concretas, progresos tangibles |
| P2 | 1) mejorar competitividad 2) capacidad de atracción sistema europeo de enseñanza superior |

| SECCIÓN 4 (x 1+6 párrafos) OBJETIVOS/EJES | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) coordinación políticas 2) antes del final primera década nuevo milenio alcanzar objetivos 3) creación espacio europeo de educación superior 4) promoción sistema europeo en todo el mundo |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) sistema títulos comprensibles y comparables 2) medidas: suplemento europeo al título 3) promover empleabilidad y competitividad sistema enseñanza superior europeo |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) sistema basado en dos ciclos 2) primer ciclo duración mínima tres años 3) título primer ciclo: nivel cualificación acceso mercado de trabajo europeo |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) puesta a punto sistema créditos ECTS 2) mayor movilidad estudiantes 3) aprendizaje permanente, reconocimiento universidades |
| P5 | <ol style="list-style-type: none"> 1) movilidad, eliminación obstáculos, libre circulación, promoción 2) estudiantes, acceso a oportunidades y servicios 3) profesores, investigadores y personal administrativo, reconocimiento, valoración |
| P6 | <ol style="list-style-type: none"> 1) aseguramiento calidad, cooperación europea, promoción 2) criterios y metodologías comparables |
| P7 | <ol style="list-style-type: none"> 1) dimensión europea enseñanza superior, promoción 2) elaboración programas de estudios, cooperación 3) programas movilidad 4) programas integrados (estudios, formación, investigación) |

| SECCIÓN 5 (x 2 párrafos) COMPROMISOS FINALES | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) compromiso público con estos objetivos 2) marco: competencias institucionales 3) respeto diversidad culturas, lenguas, sistemas nacionales, autonomía universitaria 4) fin: consolidar espacio europeo de educación superior 5) vía: cooperación intergubernamental, así como 6) colaboración organizaciones no gubernamentales europeas con competencias ámbito enseñanza superior 7) respuesta pronta y positiva universidades, se espera |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) esfuerzos permanentes: apoyo, seguimiento, adaptación 2) reunión dentro dos años 3) evaluar progresos 4) decidir nuevas medidas |

ANÁLISIS COMPLEMENTARIO DE CONTENIDO SECCIÓN 4 SOBRE EJES DE BOLONIA

-DETALLE SOBRE SECCIÓN 4: 6 OBJETIVOS/EJES BOLONIA-

ADOPCIÓN

1) Comprensibilidad y comparabilidad:

Adopción Sistema de títulos_____ Suplemento europeo al título

2) Estructura en dos ciclos:

Adopción sistema de títulos basado en dos ciclos.....

3) Créditos ECTS, **puesta a punto**

movilidad y aprendizaje permanente

PROMOCIÓN

4) **Promoción** movilidad: estudiantes (oportunidades y servicios), profesores, investigadores y PAS (reconocimiento y valoración)

5) **Promoción** garantía calidad: cooperación europea, criterios y metodologías comparables

6) **Promoción** dimensión europea (programas integrados, movilidad, investigación, cooperación)

-RELATO SECCIÓN 4 OBJETIVOS/EJES DE BOLONIA-

| | |
|----|--|
| P1 | <p><u>Queremos:</u> crear el EEES y promover sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo (competitividad y atracción)</p> <p><u>Cómo lo haremos:</u> coordinando nuestras políticas a través de objetivos</p> <p><u>Cuando:</u> antes de finalizar la primera década del milenio</p> <p>_____ planteamos objetivos (¿medidas?) a alcanzar antes de 2010</p> |
| P2 | <p>Objetivo/Eje 1</p> <p>¿qué? Adoptaremos un sistema de títulos comprensibles y comparables</p> <p>¿cómo? ___ con suplemento europeo al título (SET)</p> <p style="padding-left: 40px;">¿medida?</p> <p>¿para qué? ___ para promover empleabilidad y competitividad</p> |
| P3 | <p>Objetivo/Eje 2</p> <p>¿qué? Adoptaremos una estructura sistema de títulos en dos ciclos</p> <p>¿cómo? ___ 1er ciclo mínimo duración tres años, cualificación acceso mercado trabajo</p> <p style="padding-left: 40px;">2º ciclo culminará con título final o doctorado</p> |
| P4 | <p>Objetivo/Eje 3</p> <p>¿qué? Pondremos a punto sistema de créditos ECTS</p> <p>¿para qué? ___ mayor movilidad de estudiantes</p> <p>¿cómo? también del aprendizaje permanente (reconocimiento universidades)</p> |
| P5 | <p>Objetivo/ Eje 4</p> <p>¿qué? Promoveremos la movilidad</p> <p>¿cómo? eliminando obstáculos para ejercicio efectivo derecho libre circulación</p> <p>¿para qué? estudiantes.... acceso oportunidades de enseñanza acceso a servicios relacionados</p> <p style="padding-left: 40px;">PDI y PAS.... reconocimiento y valorización períodos de investigación, enseñanza y formación en contexto europeo</p> |
| P6 | <p>Objetivo/ Eje 5</p> <p>¿qué? Promoveremos la garantía de calidad</p> <p>¿cómo? mediante la cooperación</p> <p>¿para qué? disponer de criterios y metodologías comparables</p> |
| P7 | <p>Objetivo/Eje 6</p> <p>¿qué? Promoveremos la dimensión europea de la enseñanza superior</p> <p>¿cómo? con programas de estudios, de movilidad, de cooperación institucional, programas integrados de estudios, formación e investigación.</p> |

FICHA Nº2.- COMUNICADO DE PRAGA, 19 de mayo de 2001

El texto consta de tres páginas en la versión inglesa, cuatro páginas y media en la versión española. La traducción al español es muy deficiente, no hemos conseguido encontrar una traducción mejor distinta de la que figura en las webs de las instituciones españolas públicas y privadas (MEC, CRUE, Universia, universidades,...). Hemos analizado el contenido a partir de la versión en español pero recurriendo continuamente a la versión original en inglés para aclarar algunos matices y dudas.

El texto del comunicado de Praga tiene título y subtítulo:

- | |
|---|
| ▪ Título: HACIA EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR |
| ▪ Subtítulo: Comunicado de la reunión de ministros europeos responsables de Educación Superior, en Praga, 19 de Mayo 2001 |

Consta de una introducción y tres grandes apartados titulados, que a su vez se subdividen en subapartados también con sus rótulos. Así pues en esta ocasión hemos estructurado el texto en cuatro secciones, una para la introducción y una para cada uno de los tres grandes apartados: Avances en los seis ejes de Bolonia, aportaciones/énfasis y proceso de seguimiento.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|---|---|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3 y P4): | Consta de cuatro párrafos, sin título previo, de carácter introductorio en los que se recogen algunos antecedentes y una valoración muy global de la evolución del proceso. |
| Sección 2 (P1, P2, P3, P4, P5, P6 y P7): | Es la más extensa, consta de seis párrafos o subapartados con un rótulo previo o subtítulo en relación a cada uno de los ejes de la Declaración de Bolonia, precedidos de un párrafo introductorio breve sin rótulo. |
| Sección 3 (P1, P2, P3): | Consta de tres párrafos en los que más allá de la valoración de los avances del proceso, los ministros expresan cierto énfasis en tres puntos concretos. Los subtítulos de cada párrafo explicitan cada tema: aprendizaje a lo largo de la vida, IES y estudiantes, y atractivo del EEES. |
| Sección 4 (P1, P2, P3): | En esta sección final se formulan las líneas de actuación futura en P1 y P2 y se completan algunos acuerdos sobre el proceso de seguimiento e instrumentos de trabajo. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 4 párrafos) INTRODUCCIÓN (sin título) | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Compromiso completar EEES (EHEA) en 2010 2) Implicar al conjunto de Europa teniendo en cuenta ampliación prevista UE |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Informe "Furthering the Bologna Process" encargado al grupo de seguimiento (Bologna follow up-group) 2) constatan cumplimiento y asunción de objetivos 3) continuar esfuerzos para promover movilidad |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Toman nota de: Salamanca EUA+EURASHE marzo 2001, Göteborg ESIB marzo 2001 y aprecian implicación 2) Apoyo constructivo (constructive assistance) de Comisión Europea |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Mayoría de países trata tema titulaciones 2) Avanzan trabajos sobre calidad 3) Orientar cambios a educación transnacional 4) Adoptar perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida |

| SECCIÓN 2 (x 1+6 párrafos) AVANCES EN RELACIÓN A LOS SEIS OBJETIVOS DE BOLONIA (FURTHER ACTIONS FOLLOWING THE SIX OBJECTIVES OF THE BOLOGNA PROCESS) | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) EEES es condición para atracción y competitividad de educación superior europea 2) Educación Superior es un bien público sujeto a responsabilidad pública 3) Estudiantes son miembros de pleno derecho de la comunidad universitaria |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Adopción <u>sistema títulos</u> fácilmente legible y comparable (subtítulo) 2) Animar a IES a emplear, utilizar legislación nacional y normativa europea 3) Reconocimiento profesional y académico 4) Uso efectivo por parte de los ciudadanos de sus cualificaciones, competencias y habilidades en el EEES. 5) Promover el reconocimiento de cualificaciones simple, eficiente y claro, reflejando la diversidad subyacente. |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Adopción sistema basado en <u>dos ciclos</u> (subtítulo) 2) Constatan que se acepta y se debate sobre la estructura de títulos en dos ciclos 3) Títulos de grado y master o comparables, en dos ciclos 4) Programas con diferentes orientaciones y perfiles, conducentes a los títulos |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Establecimiento <u>sistema de créditos</u> (subtítulo) 2) Necesidad de adoptar criterios comunes de calificaciones, como ECTS o compatibles 3) Mayor flexibilidad en procesos de aprendizaje y calificación 4) Transferibilidad y acumulación 5) Sistemas de garantía de calidad: reconocimiento mutuo 6) Facilitar acceso a mercado de trabajo, comparabilidad, atracción y competitividad del EEES 7) Uso generalizado del ECTS y SET |
| P5 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Promoción de la <u>movilidad</u> (subtítulo) 2) Es objetivo de suma importancia ("utmost importance") |

| | |
|-----------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> 3) Compromiso para remover obstáculos para libre circulación 4) Énfasis en la dimensión social de la movilidad |
| P6 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Promoción de la cooperación europea en <u>garantía de la calidad</u> (subtítulo) 2) Rol fundamental de los sistemas de garantía de la calidad 3) Asegurar estándares de alta calidad y facilitar comparabilidad 4) Intensificar cooperación entre redes de reconocimiento y garantía calidad 5) Cooperación europea, confianza mutua y aceptación sistemas nacionales 6) Marco común de referencia y buenas prácticas 7) ENQUA |
| P7 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Promoción dimensión europea en educación superior (subtítulo) 2) Impulsar, contenidos "europeos" 3) especialmente en títulos y currícula impartidos en colaboración por instituciones de diferentes países |

SECCIÓN 3 (X 3 párrafos) ÉNFASIS EN OTROS TEMAS (FURTHERMORE MINISTERS EMPHASIZED THE FOLLOWING POINTS)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Aprendizaje a lo largo de la vida- <u>Lifelong learning</u> (Subtítulo) 2) Afrontar cambios, competitividad y uso TIC 3) Cohesión social, igualdad de oportunidades y calidad de vida 4) Futuro de Europa= Sociedad y economía del conocimiento |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> 1) <u>Instituciones de educación superior y estudiantes</u> (Subtítulo) 2) Implicación de estudiantes, universidades e IES, necesaria y bien acogida: son partners 3) Calidad, elemento básico. Calidad académica y empleabilidad 4) Participación de estudiantes en organización y definición contenidos 5) Necesario atender a dimensión social del Proceso de Bolonia, de acuerdo con los estudiantes (recalled by students) |
| P3 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Toman nota de: Salamanca EUA+EURASHE marzo 2001, Göteborg ESIB marzo 2001 y aprecian implicación 2) Apoyo constructivo (constructive assistance) de Comisión Europea |
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Promover <u>capacidad de atracción del EEES</u> (subtítulo) 2) Comprensibilidad y comparabilidad a través de: 3) Marco común de cualificaciones 4) Mecanismos de garantía de calidad, acreditación y certificación coherentes 5) Más capacidad de atracción y competitividad por calidad de educación e investigación 6) Rentabilizar, poner en valor la diversidad de perfiles de instituciones y programas 7) Educación transnacional requiere más colaboración entre países |

SECCIÓN 4 (x 4 párrafos) SEGUIMIENTO PERMANENTE (CONTINUED FOLLOW-UP)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Continuar cooperando a partir de objetivos Declaración Bolonia 2) Construir a partir de similitudes 3) Beneficiarse de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales 4) Aprovechar todas las posibilidades de cooperación intergubernamental 5) Diálogo entre universidades, IES, organizaciones de estudiantes y programas comunitarios |
|-----------|---|

| | |
|-----------|---|
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Requisitos para nuevos miembros del proceso de Bolonia 2) Programas comunitarios Sócrates, Leonardo o Tempus |
| P3 | <ul style="list-style-type: none"> 1) Berlín 2003 2) Estructura para trabajos de seguimiento 3) Dos grupos: seguimiento y preparación conferencias 4) Consultar a EUA, EURASHE, ESU-ESIB, Consejo de Europa 5) Animar al BFUG a promover seminarios sobre garantía de calidad, uso y reconocimiento del crédito, titulaciones, dimensión social, obstáculos movilidad, ampliación proceso de Bolonia, Lifelong learning, participación de estudiantes. |

ANÁLISIS COMPLEMENTARIO DEL CONTENIDO DEL COMUNICADO DE PRAGA, SECCIONES 2, 3 Y 4. RELATO DE LAS APORTACIONES DE PRAGA 2001, ADICIONALMENTE A LOS SEIS EJES DE BOLONIA, APORTACIONES A LOS SEIS EJES Y MÁS ALLÁ DE LOS MISMOS

Estas aportaciones se encuentran a lo largo de la sección 2 sobre los seis ejes de Bolonia, especialmente en la sección 3 y también en la 4 sobre seguimiento del proceso.

Las relatamos de nuevo y en un solo texto:

Adicionalmente a los seis puntos de Bolonia, **Praga 2001 enfatiza** los siguientes aspectos:

| |
|---|
| 1) Aprendizaje a lo largo de toda la vida , para afrontar desafíos sobre competitividad y uso de TIC. Para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. |
| 2) Participación de las universidades y los estudiantes , para mejorar la calidad académica, la empleabilidad y el papel proactivo de las IES. La participación de los estudiantes para influir en la organización y contenido de la educación superior. Tener en cuenta la dimensión social de acuerdo con los estudiantes. |
| 3) Desarrollar un marco de trabajo común de calificaciones. Mejorar la información para conseguir más coherencia en la garantía de calidad y en mecanismos de acreditación y certificación para incrementar capacidad de atracción y competitividad. |
| 4) Agregar similitudes y aprovechar los beneficios de la existencia de diferentes perfiles en la institución. Fomentar la educación transnacional a través de la cooperación intergubernamental. Diálogo con universidades e instituciones de educación superior así como las organizaciones de estudiantes. |
| 5) Necesidad de una estructura para tareas de seguimiento : Grupo de seguimiento (Bologna Follow-Up Group) y grupo preparatorio de las cumbres. Siempre deberán ser consultados EUA, EURASHE, uniones nacionales de estudiantes, Consejo de Europa. |
| 6) Se formulan encargos y sugieren propuestas al grupo de seguimiento para que promueva seminarios sobre: cooperación en acreditación y garantía de calidad, reconocimiento y uso de créditos, desarrollo de los grados, dimensión social y movilidad, ampliación del proceso de Bolonia, lonlife learning, compromiso estudiantil. |

FICHA Nº3.- COMUNICADO DE BERLÍN, 19 de septiembre de 2003.

Educación Superior Europea

Es un texto extenso, la versión en español consta de siete páginas y media, con apartados debidamente titulados. Tiene una PREÁMBULO amplio, de página y media seguido de un análisis del Progreso de los ejes de Bolonia (cuatro páginas), dispuestos por orden distinto a Bolonia y Praga, con algunas incorporaciones que en Praga ya adquirieron entidad propia:

| |
|--|
| ▪ <u>Garantía de calidad</u> |
| ▪ <u>Estructura titulaciones: dos ciclos</u> |
| ▪ <u>Movilidad</u> |
| ▪ <u>Sistema de créditos</u> |
| ▪ <u>Reconocimiento de titulaciones</u> |
| ▪ <u>Instituciones de educación superior y estudiantes</u> |
| ▪ <u>Dimensión europea de la educación superior</u> |
| ▪ <u>Atractivo del EEES</u> |
| ▪ <u>Aprendizaje a lo largo de la vida</u> |

Una vez analizados los avances de los ejes de Bolonia tiene un apartado sobre Acciones adicionales (media página) centrado en las relaciones entre el EEES (EHEA) y el EEI (ERA).

En la parte final del comunicado y en relación a los procedimientos de trabajo (casi dos páginas) se establecen algunos criterios sobre Inventario del progreso alcanzado, sobre la incorporación de Nuevos miembros y sobre la Estructura de Seguimiento, para finalizar con la propuesta de un Programa de trabajo 2003-2005 y la fecha y sede de la próxima Conferencia.

Para el análisis hemos estructurado el texto en 17 secciones con sus correspondientes párrafos, de hecho una para cada apartado encabezado con un título/rótulo.

El análisis se ha realizado sobre la versión española del comunicado pero debido a las deficiencias detectadas en la traducción hemos contrastado el texto con la versión original en inglés.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|--|---|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3, P4, P5, P6): | El PREÁMBULO, consta de seis párrafos en los que se revisan los objetivos generales de la Declaración de Bolonia, se recuerdan los avances de la cumbre de Praga y las aportaciones de IES, estudiantes, BFUG, CE y Consejo de Europa, se contextualiza el proceso en el ámbito de construcción europea y se apuntan nuevas aportaciones de la cumbre de Berlín (ERA, otras regiones del mundo). |
| Sección 2 (S2: P1, P2): | Bajo el título PROGRESO, en dos párrafos se introducen las principales valoraciones de los ejes de Bolonia y las prioridades. Se valoran en términos generales los avances para la comparabilidad y compatibilidad, se insiste en la importancia de todos los ejes de Bolonia para el EEES y se entiende que las prioridades para los próximos dos años son los sistemas de garantía de calidad, el uso efectivo de la estructura en dos ciclos y el sistema de reconocimiento de grados y períodos de estudio. |
| Sección 3 (S3: P1, P2, P3, P4) GARANTÍA DE CALIDAD: | En cuatro párrafos define el sistema de garantía de calidad, los objetivos para 2005 al respecto y los instrumentos a utilizar. |
| Sección 4 (S4: P1, P2, P3, P4) ESTRUCTURA TITULACIONES: | Valora avances sobre estructura en dos ciclos, plantea objetivos para 2005, aclara la relación entre segundo ciclo y doctorado y plantea marco de cualificaciones. |
| Sección 5 (S5: P1, P2) PROMOCION MOVILIDAD: | Recuerda el papel central de la movilidad en el proceso, la necesidad de seguir aumentándola y eliminar obstáculos, incorpora el acceso a becas y préstamos. |
| Sección 6 (S6: P1) SISTEMA DE CRÉDITOS: | Insiste en función y objetivos de ECTS |
| Sección 7 (S7: P1) RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS: | Adopción de un sistema de fácil comprensión y comparabilidad. Insiste en necesidad de implantar SET para todos en 2005 y ratificar Convención de Lisboa |
| Sección 8 (S8: P1, P2, P3) INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESTUDIANTES: | Dedica tres párrafos a ahondar en la participación e implicación de IES y estudiantes, solamente apuntada en anteriores cumbres. Incorpora comentarios sobre condiciones de estudio, vida y socioeconómicas de estudiantes. |
| Sección 9 (S9: P1) DIMENSIÓN EUROPEA: | Propone asegurar un período de estudio en el extranjero. |
| Sección 10 (S10: P1, P2) ATRACTIVO EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA: | Propone programas de becas para estudiantes tercer mundo |
| Sección 11 (S11: P1, P2, P3) LIFELONG LEARNING: | Relación con uso ECTS y Marco de cualificaciones. |

| | |
|---|--|
| Sección 12 (S12: P1, P2, P3, P4) ACCIONES ADICIONALES: | EHEA and ERA, los dos pilares de la sociedad del conocimiento: Es la gran aportación de Berlín 2003. Aclara la situación del nivel de doctorado como un tercer ciclo y establece la relación entre formación superior e investigación. Papel fundamental del doctorado para la excelencia en EEES. |
| Sección 13 (S13: P1, P2, P3) INVENTARIO: | Enfatiza necesidad de rendir cuentas del proceso en base a información adecuada. |
| Sección 14 (S14: P1, P2, P3, P4) NUEVOS MIEMBROS: | Revisa las condiciones para acceso de nuevos miembros. |
| Sección 15 (S15: P1, P2, P3, P4): ESTRUCTURA DE SEGUIMIENTO: | Especifica composición y funciones de los órganos de seguimiento y de preparación de cumbres. |
| Sección 16 (S16: P1): | PROGRAMA DE TRABAJO 2003-2005 |
| Sección 17 (S17: P1): | PRÓXIMA CONFERENCIA: Bergen, mayo 2005 |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 6 párrafos) PREÁMBULO | |
|---|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Praga, incremento número de objetivos y reafirmación EEES 2010 2) Berlín 2003: analizar progreso, establecer prioridades y nuevos objetivos 3) acelerar realización EEES 4) acuerdan las siguientes consideraciones, principios y prioridades. |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) reafirman la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia 2) equilibrio entre competitividad y características sociales 3) fortalecimiento de la cohesión social, reducir desigualdades 4) reafirman que la educación superior es un bien público y una responsabilidad pública 5) predominio de los valores académicos en intercambios y cooperación |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Toman en consideración conclusiones de Lisboa 2000 y Barcelona 2002 2) Economía del conocimiento 3) Toman nota de informes encargados a BFUG, Trends III elaborado por EUA, seminarios del programa de trabajo entre Praga y Berlín organizados por diferentes estados miembros, IES, organizaciones de estudiantes, informes nacionales, CE y Consejo de Europa. |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Asegurar la unión entre educación superior y sistemas de investigación 2) Espacio Europeo de Investigación (ERA) 3) Europa del conocimiento 4) Objetivos: Preservar riqueza cultural y diversidad lingüística y fomentar potencial de innovación y desarrollo social y económico 5) aumentar cooperación entre IES |
| P5 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Instituciones de educación superior (IES) y organizaciones estudiantes 2) EUA, informe convención Graz; EURASHE y ESIB |
| P6 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Interés otras regiones del mundo 2) Representantes de países europeos no miembros, invitados del Comité de seguimiento de la UE, Latinoamérica y Caribe (EULAC). |

| SECCIÓN 2 (X 2 párrafos) PROGRESO | |
|--|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Agradecen iniciativas desde Praga sobre comparabilidad y compatibilidad, para más transparencia y calidad 2) Aprecian cooperación y compromiso |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Intensificar esfuerzos institucionales (nacionales y europeos) para EEES 2) compromiso prioridades próximos dos años 3) promover sistema de garantía de calidad 3) aumentar uso efectivo sistema dos ciclos 4) mejorar reconocimiento de grados y períodos de estudio |

| SECCIÓN 3 (x 4 párrafos) GARANTÍA CALIDAD (Bolonia 5) | |
|--|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Calidad, corazón del EEES 2) Necesario desarrollar criterios y metodologías compartidas para garantía de la calidad |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Primera responsabilidad radica en cada IES (principio autonomía institucional) 2) Base para responsabilidad del sistema académico con marco nacional de calidad |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Acuerdos para 2005 sobre sistemas nacionales garantía calidad: 2) Definir responsabilidades agentes e instituciones 3) Evaluación de programas o instituciones 4) Sistema de acreditación y certificación 5) Participación internacional, cooperación y networking |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) ENQUA (cooperación con EUA, EURASHE y ESIB) 2) desarrollar y acordar criterios y directrices sobre garantía de calidad 3) explorar vías para asegurar sistemas de revisión adecuados de los órganos y agencias de garantía de calidad y/o acreditación 4) informar a través de BFUG a los ministros en 2005 5) dar cuenta de experiencia de otras asociaciones y redes de garantía de calidad |

| SECCIÓN 4 (x 4 párrafos) ESTRUCTURA CARRERA DOS CICLOS (Bolonia 2) | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Reestructurando paisaje europeo de educación superior 2) Compromiso de comenzar implementación dos ciclos en 2005 |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Reto: elaborar marcos de cualificaciones propios, comparables y compatibles 2) Definir cualificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, objetivos de aprendizaje, competencias, perfiles 3) Marco de cualificaciones para el EEES (MEC) |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Diferentes objetivos y perfiles para estudios de 1º y 2º ciclo 2) Diversidad perfiles académicos y necesidades laborales 3) Primer grado: acceso a segundo ciclo (de acuerdo Convención Lisboa) 4) Segundo grado: acceso a estudios de doctorado |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Educación Superior de "corta duración" ligada a marco cualificaciones 1ºciclo 2) Compromiso: hacer accesible la educación superior a todos según capacidad, por todos los medios apropiados |

SECCIÓN 5 (x 2 párrafos) PROMOCIÓN MOVILIDAD (Bolonia 4)

- | | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Movilidad, base del EEES2) Programas de la UE han incrementado formas de movilidad3) acuerdan aumentar y mejorar la calidad de la movilidad estudiantil |
| P2 | <ol style="list-style-type: none">1) Eliminar obstáculos2) Facilitar "portabilidad" de préstamos y becas |

SECCIÓN 6 (x 1 párrafo) SISTEMA DE CRÉDITOS (Bolonia 3)

- | | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) ECTS, facilitar movilidad estudiantes y2) desarrollo currículum internacional3) ECTS, base para sistemas nacionales de créditos4) ECTS, sistema de transferencia y acumulación5) aplicar de forma consistente dentro del EEES |
|-----------|--|

SECCIÓN 7 (x 1 párrafo) RECONOCIMIENTO DE CARRERAS (Bolonia 1)

- | | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Convención de Lisboa, deben ratificar todos2) SET, a partir de 2005 para todos, automático y gratuito3) piden a instituciones y empleadores hacer uso completo del SET4) transparencia y flexibilidad facilitan empleabilidad y reconocimiento académico |
|-----------|--|

SECCIÓN 8 (x 3 párrafos) IES y ESTUDIANTES (nuevo Praga)

- | | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Implicación y participación IES y estudiantes asegurará éxito largo plazo2) Otorgar poder a instituciones para tomar decisiones en administración y organización interna3) Integrar las reformas en el núcleo de sus procesos y funciones |
| P2 | <ol style="list-style-type: none">1) Participación constructiva de los estudiantes2) Necesidad incluir estudiantes de forma continuada3) estudiantes, parte del gobierno de la educación superior4) Medidas legales nacionales para asegurar participación estudiantil5) Incrementar participación estudiantil en gobernanza de educación superior |
| P3 | <ol style="list-style-type: none">1) Necesidad de condiciones apropiadas de estudio y vida de los estudiantes2) No obstáculo las condiciones económicas3) Necesarios más datos sobre situación socioeconómica de los estudiantes |

SECCIÓN 9 (x 1 párrafo) : DIMENSIÓN EUROPEA E.S (Bolonia 6)

- | | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Iniciativas de IES de diferentes países para programas de estudio integrados y titulaciones conjuntas, agrupando recursos académicos y tradiciones culturales2) Asegurar un período de estudio en el extranjero3) Identidad, ciudadanía y empleabilidad europea4) Retirar obstáculos nacionales para reconocimiento de títulos |
|-----------|--|

| SECCIÓN 10 (x 3 párrafos) PROMOCIONAR ATRACTIVO E.S EU (nuevo Praga) | |
|---|---|
| P1 | 1) Reforzar atractivo y apertura 2) Programas de becas para estudiantes del tercer mundo |
| P2 | 1) Intercambios basados en calidad y valor académicos 2) Trabajar en foros apropiados contando con agentes económicos y sociales |
| P3 | 1) Cooperación con otras regiones del mundo para que participen en conferencias y seminarios del proceso de Bolonia |

| SECCIÓN 11 (x 3 párrafos) APRENDIENDO TODA LA VIDA (Bolonia 3) | |
|---|--|
| P1 | 1) Importancia de la educación superior para hacer realidad Lifelong learning 2) Lifelong learning, parte integral de la educación superior |
| P2 | 1) Marco de cualificaciones del EEES, 2) Incluir amplia gama de itinerarios, oportunidades y técnicas de aprendizaje flexibles 3) Uso apropiado del ECTS |
| P3 | 1) Mejorar oportunidades para todos los ciudadanos |

| SECCIÓN 12 (x 4 párrafos) ACCIONES ADICIONALES: AREA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ÁREA DE INVESTIGACIÓN EUROPEA- DOS PILARES DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO (NUEVO BERLÍN) | |
|---|--|
| P1 | 1) Links entre EHEA y ERA 2) Investigación, parte integral de educación superior 3) Incluir nivel de Doctorado como 3er ciclo 4) Incremento de movilidad en doctorado y postdoctorado 5) Incrementar cooperación en estudios de doctorado y training para jóvenes investigadores |
| P2 | 1) Piden a las IES incrementar rol y relevancia de la investigación para la evolución tecnológica, social y cultural y para las necesidades de la sociedad |
| P3 | 1) Requiere apoyo de gobiernos nacionales e instituciones europeas con financiación y decisiones apropiadas |
| P4 | 1) Promover redes en el nivel doctorado para estimular excelencia en EEES |

| SECCIÓN 13 (x 3 párrafos) INVENTARIO | |
|---|--|
| P1 | 1) Inventariar progresos para evaluar avances y proponer medidas correctoras |
| P2 | 1) Encargar inventario al BFUG para 2005 2) Informes detallados sobre progreso e implementación en próximos dos años sobre: garantía calidad, dos ciclos, reconocimiento de títulos y períodos de estudio |
| P3 | 1) Acceso a la información necesaria |

SECCIÓN 14 (x 3 párrafos) SEGUIMIENTO EN EL TIEMPO: NUEVOS MIEMBROS

| | |
|-----------|--|
| P1 | 1) Adaptar cláusula sobre peticiones de Praga 2) Compromiso de cumplir objetivos proceso 3) Información sobre condiciones de implementación |
| P2 | 1) Aceptar peticiones de Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, Holy See (Vaticano?), Rusia, Serbia y Montenegro, "the Former Yugoslav Republic of Macedonia" (40 países) |
| P3 | 1) Apoyar a los países en los cambios y reformas que comporta la incorporación al proceso de Bolonia, que son substanciales. |

SECCIÓN 15 (x 3 párrafos) ESTRUCTURA DE SEGUIMIENTO

| | |
|-----------|---|
| P1 | 1) Confían implementación, dirección proceso de Bolonia y preparación encuentro ministerial a BFUG 2) Composición: representantes de todos los miembros del proceso de Bolonia y CE 3) Miembros consultivos: Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESIB, UNESCO/CEPES 4) Convocar mínimo dos veces al año 5) Presidido por presidencia Europa y país acogida próxima conferencia |
| P2 | 1) Consejo para revisar trabajos de BFUG entre encuentros 2) Composición: representantes todos agentes participantes |
| P3 | 1) Secretariado de apoyo a los trabajos de seguimiento a cargo de país acogida conferencia 2) BFUG definirá las funciones del Consejo y las tareas del Secretariado |

SECCIÓN 16 (x 1 párrafo) PROGRAMA DE TRABAJO 2003-2005

| | |
|-----------|--|
| P1 | 1) Solicitan al BFUG coordinar actividades para progreso del proceso de acuerdo con este comunicado e informar en próxima reunión 2005 |
|-----------|--|

SECCIÓN 17 (x 1 párrafo) PRÓXIMA CONFERENCIA

| | |
|-----------|-------------------------|
| P1 | 1) Bergen, mayo de 2005 |
|-----------|-------------------------|

ANÁLISIS COMPLEMENTARIO DEL CONTENIDO DEL COMUNICADO DE BERLÍN, SECCIÓN 3, 12 Y 13. RELATO DE LAS APORTACIONES DE BERLÍN 2003, ADICIONALMENTE A LOS SEIS EJES DE BOLONIA, APORTACIONES A LOS SEIS EJES Y MÁS ALLÁ DE LOS MISMOS

Berlín 2003, más allá de los seis ejes de Bolonia,

- desarrolla las aportaciones de Praga 2001 sobre IES y estudiantes, Lifelong learning y atractivo educación superior europea, y por otra parte,
- contiene dos bloques de importantes nuevas aportaciones (Acciones Adicionales):
 - Relación entre EHEA y ERA, investigación en la universidad y Doctorado,
 - Estructura de seguimiento, definitiva, con claridad y precisión

Desarrollo de aportaciones Praga 2001 (S3/P1,P2) sobre

- 1) **IES y estudiantes** (S8 Berlín 2003):
 - participación de estudiantes: son parte del gobierno de la educación superior, aumentar su implicación, medidas legales nacionales para asegurar su participación, constructiva y continua
 - condiciones socioeconómicas de estudiantes no deben ser obstáculo: asegurar acceso a becas y préstamos, portabilidad
 - condiciones apropiadas de estudio y vida
- 2) **Lifelong Learning**, parte integral de la educación superior. Marco europeo de cualificaciones, ECTS.
- 3) Promover **atractivo de educación superior europea** con programas de becas para estudiantes del tercer mundo y cooperación con otras regiones.

Nuevas aportaciones de BERLÍN 2003, Acciones Adicionales (S12, S13):

- 1) Relación entre **EHEA y ERA**:
 - **Investigación** es parte integral de la educación superior
 - **Doctorado**= 3er ciclo. Muy importante la movilidad en doctorado y postdoc
 - Training vinculado a doctorado para jóvenes investigadores
 - Doctorado= elemento clave para la excelencia del EEES
- 2) Definición clara y precisa de **estructura de seguimiento**: composición de grupos, responsabilidades y funciones, calendarios, procedimientos de trabajo, control y evaluación, implementación de compromisos, acuerdos y medidas

FICHA Nº4.- COMUNICADO DE BERGEN, 19-20 mayo 2005

El Espacio Europeo de Educación Superior: Alcanzando metas

La versión española del texto consta de seis páginas y media, con una traducción mucho mejor que las anteriores. El comunicado está estructurado en cinco grandes apartados:

| |
|-------------------------------------|
| I. Participación |
| II. Balance |
| III. Desafíos y prioridades futuras |
| IV. Análisis del progreso para 2007 |
| V. Hacia el 2010 |

Los avances de los seis ejes de Bolonia se encuentran básicamente en el apartado II bajo el título de "Balance", aunque también encontramos algunas valoraciones en el apartado III Desafíos y prioridades futuras. En este apartado se encuentran también algunos aspectos desarrollados o incorporados de nuevo en el comunicado de Berlín 2003, como la investigación y el doctorado, dimensión social o atractivo del EEES y cooperación internacional. Previamente, en el apartado I Participación se revisan algunos temas genéricos.

Así pues, para el análisis, hemos estructurado el texto en 10 secciones con sus correspondientes párrafos, que no se corresponden de forma exacta con la estructura en apartados del texto, pero que de acuerdo con los contenidos que se exponen creemos que ayudan a analizar y comprender mejor el texto.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|--|---|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3, P4, P5): | En cinco párrafos incluye el breve preámbulo sin título (P1), el apartado I titulado PARTICIPACIÓN (P2, P3) y los dos primeros párrafos -introdutorios- del apartado II BALANCE (P4, P5). Contiene básicamente aspectos introductorios, de contextualización y recordatorios. |
| Sección 2 (S2: P1, P2, P3, P4): | Apartado correspondiente a revisar y plantear acciones en relación al sistema de titulaciones (Bolonia eje 2) |
| Sección 3 (S3: P1, P2): | En dos párrafos analiza los avances y propuestas en materia de garantía de calidad (Bolonia eje 5) |
| Sección 4 (S4: P1, P2): | Sobre reconocimiento de títulos y períodos de estudio, destaca básicamente dos temas, uno en cada párrafo: Convención de Reconocimiento de Lisboa (P1) y marcos nacionales de cualificaciones (P2) (Bolonia ejes 1 y 3) |
| Sección 5 (S5: P1, P2): | A partir de esta sección se inician las propuestas y objetivos, bajo el título del apartado III: Desafíos y prioridades futuras, con un primer epígrafe sobre Educación superior e investigación, en dos párrafos desarrolla la S12 del comunicado de Berlín. En P2 se exponen por primera vez las propuestas y objetivos en relación al Doctorado como tercer ciclo (Bolonia 2- nuevo 2 bis) |
| Sección 6 (S6: P1): | En un solo párrafo bajo el título de “La dimensión social” se exponen con claridad y detalle algunas ideas solo apuntadas en comunicados anteriores que situaríamos como desarrollo del eje sobre Movilidad de la declaración de Bolonia (Bolonia eje 4- nuevo 4 bis) |
| Sección 7 (S7: P1): | Contiene compromisos concretos sobre políticas relacionadas con la movilidad (Bolonia eje 4). |
| Sección 8 (S8: P1, P2): | “Atractivo del EEES y cooperación con otras partes del mundo” propone en dos párrafos líneas de actuación sobre la dimensión externa del EEES, como una evolución del eje “Dimensión europea” del comunicado de Bolonia (Bolonia eje 6- nuevo 6 bis) |
| Sección 9 (S9: P1, P2, P3): | Establece las metas para 2007. |
| Sección 10 (S10: P1, P2, P3, P4): | Plantea los ejes centrales para los logros en 2010 en P1 y P2, completa la estructura de seguimiento en P3 y en P4 fija próxima conferencia y apunta la necesidad de plantear el desarrollo del proceso más allá de 2010. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| Sección 1 (x 5 párrafos) Preámbulo -sin título- (P1), I. PARTICIPACIÓN (P2, P3) e introducción de II. BALANCE (P4, P5) | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Balance a mitad de camino 2) Fijar objetivos y prioridades para 2010 3) Bienvenida nuevos países (5) 4) Compromiso para coordinar políticas a través del Proceso de Bolonia para establecer el EEES en 2010. |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) sobre Participación 2) Personal y estudiantes de IES: colaboradores del proceso de Bolonia 3) Mayoría de reformas legislativas hechas 4) Necesario tiempo para optimizar impacto y asegurar innovaciones en procesos de enseñanza y aprendizaje. |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Apoyo de organizaciones empresariales y agentes sociales 2) Contribución de instituciones y organizaciones empresariales |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) sobre Balance 2) significativo progreso realizado 3) Informe general BFUG 2003-2005 4) Informe <i>Tendencias IV- EUA</i> 5) Informe ESIB, <i>Bolonia desde el punto de vista de los estudiantes</i> |
| P5 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Berlín solicitó a BFUG balance 2) Balance de tres áreas prioritarias: estructura en ciclos, garantía de calidad y reconocimiento de títulos y períodos de estudio. 3) Progresos sustanciales en las tres áreas 4) Importante asegurar progreso coherente |

| Sección 2 (x 4 párrafos) EL SISTEMA DE TITULACIONES (Bolonia 2) | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Sistema de dos ciclos, aplicando ampliamente, más de la mitad. 2) Persisten obstáculos para acceso entre ciclos 3) Necesario mejorar empleabilidad graduados primer ciclo |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Adopción del Marco general de cualificaciones en el EEES, en tres ciclos 2) Descriptores genéricos basados en resultados y competencias |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Compromiso de elaborar marcos nacionales de cualificaciones para 2010 2) compatibles con Marco general de cualificaciones EEES 3) BFUG elaborará informe sobre avances en 2007 |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Marco general de cualificaciones EEES y marco amplio de cualificaciones para aprendizaje a lo largo de la vida deben ser complementarios 2) Comisión Europea consultará a participantes en Proceso de Bolonia |

| Sección 3 (x 2 párrafos) GARANTÍA DE CALIDAD (Bolonia 5) | |
|---|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Mayoría de países tienen sistema de garantía de calidad 2) Necesario progresar en participación de estudiantes y cooperación internacional 3) IES deben incorporar mecanismos internos sistemáticos coherentes con los externos |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Aceptados estándares y directrices ENQA 2) Introducir modelo de evaluación por pares 3) Impulsar el Registro europeo de agencias de calidad (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB). Informe de BFUG. 4) Importancia de la cooperación entre agencias 5) Incrementar reconocimiento mutuo de acreditación y garantía de calidad |

| Sección 4 (x 2 párrafos) RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS Y PERÍODOS DE ESTUDIO (Bolonia 1 y 3) | |
|---|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) 36/45 países han ratificado Convención de reconocimiento de Lisboa 2) necesario ratificar sin demora 3) Llamada a tratar problemas de reconocimiento 4) Mejorar procesos de reconocimiento de títulos extranjeros 5) Reconocer títulos conjuntos otorgados por dos o más países del EEES |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Marcos nacionales de cualificaciones son oportunidad para entroncar (integrar?) aprendizaje a lo largo de la vida en la educación superior 2) Reconocimiento de aprendizajes previos 3) Considerar aprendizaje informal o no formal para acceso y como un elemento en educación superior |

| Sección 5 (x 2 párrafos) III. DESAFÍOS Y PRIORIDADES FUTURAS. EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN (Desarrollo Berlín S12-NUEVO BERGEN 2005/DOCTORADO) (Bolonia 2) | |
|---|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Importancia de educación superior en avances investigación y viceversa 2) Importancia de investigación y formación en investigación para la calidad, competitividad y atractivo del EEES 3) Mejorar sinergias entre educación superior y otros sectores de investigación |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Doctorado: Cualificaciones de nivel doctoral deben corresponder con el marco global de cualificaciones del EEES 2) Formación doctoral basada en avance en el conocimiento a través de investigación original 3) Programas de doctorado estructurados, con supervisión y evaluación transparentes 4) Tercer ciclo: 3-4 años a tiempo completo 5) Formación interdisciplinar y desarrollo de competencias transferibles 6) Incremento del número de doctorados 7) Estudiantes de doctorado= investigadores iniciales 8) Informe BFUG en 2007 9) Evitar exceso de reglamentación |

Sección 6 (x 1 párrafo) LA DIMENSIÓN SOCIAL (NUEVO BERGEN 2005) (Bolonia 4)

- P1**
- 1) Dimensión social es parte integrante del EEES
 - 2) Compromiso facilitar acceso a educación superior
 - 3) Condiciones apropiadas para completar estudios
 - 4) sin obstáculos relacionados con origen social y económico
 - 5) Medidas de los gobiernos para ayudar estudiantes en aspectos financieros y económicos.
 - 6) Servicios de orientación y asesoramiento

Sección 7 (x 1 párrafo) MOVILIDAD (Bolonia 4)

- P1**
- 1) Portabilidad de las becas y créditos
 - 2) Concesión de visados y permisos de trabajo
 - 3) Pleno uso de los programas de movilidad
 - 4) Reconocimiento pleno períodos de estudio dentro programas movilidad

Sección 8 (x 2 párrafos) ATRACTIVO DEL EEES Y COOPERACIÓN CON OTRAS PARTES DEL MUNDO (NUEVO BERGEN 2005) (Bolonia 6)

- P1**
- 1) EEES, abierto y atractivo
 - 2) Desarrollo sostenible= principio básico para educación para todos
 - 3) Calidad de la educación superior transnacional
 - 4) Prevalencia de los valores académicos
- P2**
- 1) EEES, colaborador de educación superior en otras partes del mundo
 - 2) Mejorar comprensión Proceso de Bolonia en otros continentes
 - 3) Identificar regiones con las que colaborar
 - 4) BFUG elaborará una estrategia para la dimensión externa

Sección 9 (x 3 párrafos) IV. ANÁLISIS DEL PROCESO PARA EL 2007

- P1**
- 1) BFUG Balance 2007 sobre tres prioridades intermedias: ciclos, calidad y reconocimiento.
- P2**
- 1) Deseamos avances puesta en práctica estándares y directrices ENQA sobre calidad
 - 2) puesta en práctica marcos de cualificaciones nacionales
 - 3) expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, también doctorado
 - 4) itinerarios flexibles y reconocimiento aprendizaje previo
- P3**
- 1) Datos sobre movilidad de personal y estudiantes (BFUG)
 - 2) Datos sobre situación económica y social de estudiantes
 - 3) Balance e informe futura conferencia, tendrá en cuenta dimensión social.

| Sección 10 (x 4 párrafos) V. HACIA EL 2010 | |
|---|--|
| P1 | 1) EEES basado en calidad y transparencia 2) conservar patrimonio y diversidad cultural 3) Responsabilidad pública para la educación superior 4) Educación superior= clave para la competitividad 5) Para las reformas, necesarias autonomía y financiación suficiente de IES |
| P2 | 1) Estructura EEES en tres ciclos 2) Funciones simultaneas: preparación para mercado laboral, mayores competencias y formación de ciudadanía activa 3) Características clave estructura EEES: marco general de las cualificaciones, sistema de garantía de la calidad y reconocimiento de títulos y períodos de estudio. |
| P3 | 1) Nuevos miembros consultivos: IE, ENQA, UNICE |
| P4 | 1) Analizar estrategias para desarrollo más allá de 2010 2) Próxima conferencia: Londres 2007 |

COMPLEMENTARIO DEL CONTENIDO DEL COMUNICADO DE BERGEN, SECCIÓN 5 Y 6. APORTACIONES NUEVAS BERGEN 2005 (o desarrollos *Berlín 2003*)

S5 Educación superior e investigación: Desarrolla S12 Berlín 2003 y es una evolución del eje Bolonia 2 sobre Estructura de Titulaciones y Ciclos, en la medida en que define con bastante precisión el Tercer Ciclo Doctorado. Entendemos que a partir de este comunicado se convierte claramente en un desarrollo del eje 2 de la Declaración de Bolonia “Estructura de Titulaciones y Ciclos” y por lo tanto lo incorporamos como eje 2 bis:

- Insiste en la relación ya expresada en Berlín 2003 entre educación superior e investigación, particularmente entre EHEA y ERA.
- Explicita la necesidad de mejorar sinergias con otros sectores de investigación
- Desarrolla propuestas sobre DOCTORADO:
 - Tercer ciclo
 - 3-4 años a tiempo completo
 - Investigación original
 - interdisciplinar y competencias transferibles
 - Cualificaciones en correspondencia con el marco general de cualificaciones
 - Programas estructurados, supervisión y evaluación transparentes
 - Evitar exceso de reglamentación
 - Estudiantes de doctorado=Investigadores iniciales
 - Incrementar número de doctorados

S6 Dimensión social: Desarrolla aspectos y compromisos nuevos a partir del eje 4 de Bolonia sobre Movilidad, que venían apuntándose en comunicados anteriores, pero en éste le da entidad propia y además se formulan compromisos de futuro que se incorporan al proceso. Por lo tanto lo situamos como desarrollo del eje 4 de la Declaración de Bolonia sobre “Movilidad” y lo nombramos como 4 bis.

- Dimensión social como parte integrante del EEES
- Compromiso con el acceso a la educación superior y asegurar condiciones adecuadas para el estudio
- Superar obstáculos relacionados con el origen social y económico
- Dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes en aspectos financieros y económicos
- Servicios de orientación y asesoramiento

FICHA Nº5.- COMUNICADO DE LONDRES, 18 de mayo de 2007

Hacia el EEES: respondiendo a los retos de un mundo globalizado

Se trata de un texto estructurado en cuatro grandes apartados, con títulos y numeración, con sub-apartados titulados.

| |
|---|
| I.- Prefacio |
| II.- Avances hacia el EEES (Movilidad, Estructura de los estudios, Reconocimiento, Marcos de cualificaciones, Aprendizaje a lo largo de la vida, Certificación de la calidad y Registro europeo de Agencias de Calidad, Doctorandos, Dimensión Social, El EEES en un contexto global) |
| III.- Prioridades para 2009 (Movilidad, Dimensión social, Recopilación de datos, Empleabilidad, El EEES en un contexto global, Balance) |
| IV.- Mirando hacia 2010 y más allá |

Hemos estructurado el análisis en 12 secciones. Los apartados I, III y IV del texto se corresponden cada uno con una sección, la 1, la 12 y la 13. El apartado II los hemos estructurado en secciones, de la 2 a la 11, porque hemos considerado que su contenido extenso, se refiere a los aspectos centrales del comunicado en cuanto a la revisión de la evolución del proceso de Bolonia y constituye la parte esencial del mismo. Nos ha parecido oportuno adjudicar a cada sub-apartado del título II. Avances hacia el EEES la categoría de sección con el análisis de sus correspondientes párrafos. Al apartado III sobre Prioridades para 2009 le hemos adjudicado una sola sección, la 12, por ser más breve y sintético que el anterior y porque, en realidad, en el apartado II sobre avances se apuntan ya algunas propuestas y orientaciones de futuro. La sección 13 corresponde al apartado IV en el que, por primera vez, se apuntan algunas ideas de cómo proseguir con el proceso más allá de 2010.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|--|---|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3, P4, P5): | Corresponde al apartado <i>I. Prefacio</i> del comunicado que recoge los antecedentes y objetivos generales del Proceso de Bolonia así como una visión general de los logros en marcha. Los cinco párrafos se corresponden con la numeración original del texto (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5) |
| Sección 2 (S2: P1): | Párrafo introductorio al apartado <i>II. Avances hacia el EEES</i> . |
| Sección 3 (S3: P1, P2): | Bajo el título <i>Movilidad</i> se exponen los avances correspondientes al cuarto eje de Bolonia. |

| | |
|--|--|
| Sección 4 (S4: P1): | Sobre <i>Estructura de los estudios</i> plantea aspectos relacionados con los objetivos 2 y 3 de Bolonia especialmente constata la estructura en tres ciclos y las consecuencias de la implementación de ECTS. |
| Sección 5 (S5: P1, P2): | Sobre <i>Reconocimiento</i> de cualificaciones se valoran los avances relacionados con el objetivo 1 de Bolonia sobre comprensibilidad y comparabilidad, haciendo especial hincapié en la urgencia de que todos los países suscriban la Convención de Reconocimiento de Lisboa. |
| Sección 6 (S6: P1, P2, P3, P4): | En este apartado sobre <i>Marco de cualificaciones</i> se pueden observar algunos desarrollos del eje 3 de Bolonia sobre ECTS, sobre la base de los resultados de aprendizaje, las competencias, el aprendizaje a lo largo de la vida para la elaboración de los marcos a diferentes niveles. |
| Sección 7 (S7: P1): | <i>Aprendizaje a lo largo de la vida</i> se refiere también al eje 3 de Bolonia y hace especial hincapié en el reconocimiento de aprendizajes previos. |
| Sección 8 (S8: P1, P2, P3): | En esta sección que corresponde al sub-apartado <i>Certificación de la calidad y el Registro europeo de Agencias de Calidad</i> , se evalúan extensamente los avances en materia de garantía de calidad correspondiente al eje 5 de Bolonia. |
| Sección 9 (S9: P1, P2, P3): | Bajo el epígrafe <i>Doctorandos</i> , más que analizar avances, se proponen líneas a seguir en materia de Doctorado como tercer ciclo y espacio de encuentro entre formación e investigación, entre EHEA y ERA. |
| Sección 10 (S10: P1): | Como un desarrollo del eje 4 de Bolonia sobre Movilidad, el sub-apartado titulado <i>Dimensión social</i> consolida con entidad propia, en relación al comunicado anterior de Bergen 2005, los elementos relacionados con la cohesión social, la equidad y la igualdad de oportunidades. |
| Sección 11 (S11: P1, P2): | En el último sub-apartado sobre balances, bajo el título <i>El EEES en un contexto global</i> se reúnen algunos elementos vinculados en su inicio al eje 6 de Bolonia sobre dimensión europea y que progresivamente se han ido orientando a la proyección del proceso en otras regiones del mundo. |
| Sección 12 (S12: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7): | Esta sección se corresponden con el apartado III sobre <i>Prioridades para 2009</i> . Aunque extenso y con siete párrafos, por el carácter sintético de la propuestas planteadas en diferentes aspectos hemos optado por mantener una sola sección con sus correspondientes párrafos, refiriéndose cada uno a un aspecto del proceso, que no coinciden exactamente con los del apartado anterior sobre <i>Balance</i> sino que son algunos menos (movilidad, dimensión social, recopilación de datos, empleabilidad, contexto global). |
| Sección 13 (S13: P1): | En esta sección, en un solo párrafo, se apuntan propuestas para la culminación del proceso en 2010, su evaluación, proyección y continuidad más allá de esta fecha. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 5 párrafos) I. PREFACIO | |
|---|---|
| P1 | 1) Verificar progresos desde Bergen 2005 |
| P2 | 1) Bienvenida a República de Montenegro |
| P3 | 1) Bases del EEES: autonomía institucional. Libertad académica, igualdad de oportunidades, principios democráticos. 2) Facilitar movilidad, aumentar empleabilidad, fortalecer atractivo y competitividad de Europa 3) Necesidad permanente de adaptación 4) Trabajar conjuntamente, ayudarse mutuamente, fomentar intercambio de buenas prácticas |
| P4 | 1) Compromiso de aumentar compatibilidad y comparabilidad respetando diversidad 2) Reconocimiento del papel de las IES 3) Garantizar recursos a las IES 4) Funciones de las IES: preparar ciudadanos activos en una sociedad democrática, para futuro profesional y capacitación para desarrollo personal. 5) Crear y conservar conocimiento avanzado 6) Fomentar la investigación y la innovación |
| P5 | 1) Instituciones sólidas, diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables. 2) No discriminación y acceso equitativo para estudiantes y personal. |

| SECCIÓN 2 (x 1 párrafo) Párrafo introductorio al apartado II. AVANCES | |
|--|--|
| P1 | 1) Informes recabados: <i>Trends V</i> de EUA, <i>Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes</i> de ESIB, <i>Sobre la estructura de la educación superior en Europa</i> de EURYDICE. 2) Avances positivos de los dos últimos años 3) Transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes 4) Respaldo al cambio de enfoque. |

| SECCIÓN 3 (x 2 párrafos) 2.2 y 2.3 del sub-apartado MOVILIDAD (Bolonia 4) | |
|--|---|
| P1 | 1) Elemento central del proceso de Bolonia 2) Oportunidades para crecimiento personal 3) Estímulo a la cooperación internacional entre individuos e instituciones 4) Aumento de la calidad 5) Solidez para la dimensión europea |
| P2 | 1) Obstáculos a la movilidad: inmigración, reconocimiento títulos, incentivos económicos insuficientes, disposiciones rígidas sobre jubilación. 2) Facilitar entrega de visados y permisos de residencia y trabajo (responsabilidad de los gobiernos). 3) Procedimientos y herramientas de reconocimiento en el ámbito nacional para incentivar movilidad 4) Incremento de programas conjuntos 5) Planes de estudio flexibles 6) Movilidad más equilibrada entre países del EEES |

SECCIÓN 4 (x 1 párrafo) 2.4 del sub-apartado ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS (Bolonia 2 y 3)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Avances significativos en estructura de tres ciclos 2) Aumento de estudiantes de los dos primeros ciclos 3) Reducción barreras estructurales entre ciclos 4) Incremento de programas de doctorado estructurados 5) Planes de estudio enfocados a cualificaciones para mercado laboral y estudios posteriores 6) Para el futuro es necesario eliminar barreras en el acceso y la progresión en los estudios 7) Necesaria implementación adecuada de ECTS en base a resultados de aprendizaje y carga de trabajo del estudiante 8) Mejorar la empleabilidad de los titulados 9) Intensificar recogida de datos sobre empleabilidad |
|-----------|---|

SECCIÓN 5 (x 2 párrafos) 2.5 y 2.6 del sub-apartado RECONOCIMIENTO (Bolonia 1)

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Reconocimiento de cualificaciones, incluido aprendizaje informal y no formal, componente esencial del EEES. 2) Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables 3) Información accesible sobre sistemas educativos y marcos de cualificaciones 4) Requisitos para la movilidad, atractivo y competitividad del EEES 5) Convención de Reconocimiento de Lisboa (LRC), 38/45, cuestión prioritaria! ("recomendamos encarecidamente") |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Avances en LRC, ECTS y SET 2) Necesaria mayor uniformidad y coherencia 3) Mejorar prácticas de reconocimiento 4) Encargar a ENIC/NARIC análisis de planes nacionales y difusión de buenas prácticas. |

SECCIÓN 6 (x 4 párrafos) 2.7, 2.8, 2.9 y 2.10 del sub-apartado MARCOS DE CUALIFICACIONES (Bolonia 3)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Comparabilidad y transparencia 2) Facilitar trasvase de estudiantes 3) Contribuir al desarrollo de programas de estudio basados en resultados de aprendizaje y créditos 4) Mejorar reconocimiento de cualificaciones y aprendizajes anteriores. |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Avanzar en marcos nacionales, más esfuerzos 2) Compromiso para poner en práctica completamente en 2010 3) Apoyo del Consejo de Europa para compartir experiencias 4) Objetivo: estimular la movilidad de estudiantes y profesorado y mejorar la empleabilidad |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Compatibilidad: marcos nacionales de cualificaciones, marco de cualificaciones del EEES, propuesta CE sobre Marco Europeo de Cualificaciones para aprendizaje a lo largo de la vida |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Modelo global Marco de Cualificaciones del EEES es clave para contexto global. |

| | |
|---|---|
| SECCIÓN 7 (x 1 párrafo) 2.11 del sub-apartado APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (Bolonia 3) | |
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexible 2) Respaldo aprendizaje permanente desde etapas tempranas 3) Necesario mejorar reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la consecución de créditos 4) BFUG, en colaboración con ENIC/NARIC, elaboraran propuestas |
| SECCIÓN 8 (x 3 párrafos) 2.12, 2.13 Y 2.14 del sub-apartado CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD Y EL REGISTRO EUROPEO DE AGENCIAS DE CALIDAD (Bolonia 5) | |
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Puesta en práctica de criterios y directrices para certificación de calidad en EEES (ESG) Bergen 2005, elemento dinamizador, progresos considerables. 2) Certificación externa de la calidad, mucho más desarrollada 3) Aumento de la participación de estudiantes 4) Necesario fortalecer sistemas de mejora de calidad de IES 5) Avances en reconocimiento mutuo de acreditación y decisiones para mejora de calidad 6) Debe continuar cooperación internacional entre agencias |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Foro Europeo de Certificación de la Calidad 2006, EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (Grupo E4). 2) Foros anuales para compartir buenas prácticas. |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Análisis y sugerencias de E4 para Registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad de la Enseñanza Superior. 2) Acceso libre a información objetiva sobre agencias de confianza 3) Registro voluntario, autosuficiente económicamente, independiente y transparente. 4) Reforzar confianza en Educación Superior en EEES y otras regiones 5) Facilitará mutuo reconocimiento 6) Criterios de inclusión en base a ESG 7) Grupo E4 informará periódicamente a través de BFUG 8) Será objeto de evaluación externa a los dos años de funcionamiento (“que sea operativo”). |
| SECCIÓN 9 (x 3 párrafos) 2.15, 2.16 y 2.17 del sub-apartado DOCTORANDOS (Bolonia 2 post) | |
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Acercamiento EHEA y ERA 2) Variedad de programas de doctorado vinculados al marco de cualificaciones del EEES 3) Evitar regulación excesiva a la vez que reforzar reglamentación del 3er ciclo 4) Mejorar estatus, perspectivas profesionales y financiación de investigadores 5) Fortalecer capacidad investigadora, calidad y competitividad. |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Integrar programas de doctorado en políticas y estrategias institucionales 2) Desarrollar itinerarios profesionales adecuados 3) Ofrecer oportunidades a doctorandos e investigadores noveles |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Apoyar intercambio de experiencias (EUA) 2) Programas innovadores, requisitos acceso, supervisión y evaluación, destrezas transferibles, inserción laboral 3) Financiación, mayor intercambio información. |

SECCIÓN 10 (x 1 párrafo) 2.18 del sub-apartado DIMENSIÓN SOCIAL (Bolonia 4 post)

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Cohesión social, reducción de desigualdades, elevación nivel conocimiento, destrezas y competencias 2) Maximizar potencial de personas 3) Completar estudios sin obstáculos 4) Facilitar servicios a los estudiantes 5) Itinerarios de aprendizaje más flexibles 6) Participación, igualdad de oportunidades |
|-----------|--|

SECCIÓN 11 (x 2 párrafos) 2.19 y 2.20 del sub-apartado EL EEES EN UN CONTEXTO GLOBAL (Bolonia 6 post)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Interés en muchas partes del mundo, esfuerzos por acercarse al EEES 2) Fomento del debate |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Estrategia “El EEES en un escenario global” 2) Relación con “Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras” (UNESCO/OCDE) |

SECCIÓN 12 (x 7 párrafos) corresponde al apartado III. PRIORIDADES PARA 2009, con un párrafo P1 del punto 3.1 introductorio y los siguientes 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7 (P2, P3, P4, P5, P6, P7) que desarrollan cada uno un aspecto del proceso

| | |
|-----------|---|
| P1 | 1) Prioridades permanentes: tres ciclos, garantía de calidad y reconocimiento de títulos |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Movilidad: incluir en informes 2009 medidas de cada país para su promoción y evaluación 2) Creación de red de expertos nacionales para compartir información y superar obstáculos contrarios a portabilidad de becas y ayudas. |
| P3 | 1) Dimensión social: Informes 2009 con información acerca de estrategias y políticas nacionales |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Recopilación de datos: Solicitud a CE (Eurostat) y Eurostudent para establecer datos e indicadores comparables y contrastados 2) Incluir participación y empleabilidad de titulados 3) Informe en 2009, con colaboración BFUG |
| P5 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Empleabilidad: estudio sobre su incremento en los tres ciclos 2) Más comunicación con empleadores 3) Compatibilidad de empleos y carrera profesional en función pública con nuevo sistema de titulaciones |
| P6 | <ol style="list-style-type: none"> 1) El EEES en un contexto global: Informar sobre estrategia 2) Mejorar información disponible (sitios web) 3) Mejorar reconocimiento de las cualificaciones 4) Valorar cualificaciones de otras zonas del mundo con amplitud de miras 5) Basar reconocimiento en LRC |

| | |
|-----------|--|
| P7 | <ol style="list-style-type: none">1) Balance 2009 basado en informes nacionales2) Mayor desarrollo análisis cualitativo3) Énfasis en movilidad, contexto global y aspectos sociales4) Seguir valorando: sistema de titulaciones y empleabilidad, reconocimiento, calidad.5) perspectiva: aprendizaje centrado en el estudiante y basado en resultados de aprendizaje6) Visión integral a través de marcos nacionales de cualificación, créditos y resultados de aprendizaje, formación a lo largo de la vida y reconocimiento de la formación previa. |
|-----------|--|

SECCIÓN 13 (x 1 párrafo) en un solo párrafo P1 hemos incluido los tres puntos 4.1, 4.2 y 4.3 del apartado IV. MIRANDO HACIA 2010 Y MÁS ALLÁ

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Colaboración necesaria después de 20102) Aprovechar 2010 para redefinir Proceso de Bolonia: oportunidad para reajustar sistema de educación superior con visión de futuro3) BFUG: Propuestas de futuro más allá de 2010, teniendo en cuenta que acuerdos no formales han provocado cambios sin precedentes4) BFUG: Informe 2010 sobre valoración del proceso desde 19995) BFUG decidirá carácter, lugar y contenido de cumbre 20106) Próximo encuentro: Lovaina, 28 y 29 de abril de 2009. |
|-----------|--|

FICHA N°6.- COMUNICADO DE LOVAINA, 28 y 29 de abril de 2009

El Proceso de Bolonia 2020- El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década

Es un texto estructurado en cuatro grandes apartados, un preámbulo y tres capítulos I, II y III, en un total de ocho páginas en la versión en español publicada por el Ministerio de Educación.

- Previamente al Preámbulo figura una entrada de cuatro líneas.
- **Preámbulo**, con cuatro puntos numerados del 1 al 4, a diferencia de comunicados anteriores, más que revisar los grandes objetivos del proceso de Bolonia, remarca los principios más básicos sobre el papel de la educación superior en el contexto europeo, la ya manifiesta crisis económica y financiera y la necesaria proyección más allá de 2010.
- **I. Logros y consolidación**, consta de tres puntos numerados de 5 al 7 y repasa, sin entrar en detalle, los avances en los objetivos del proceso de Bolonia
- **II. Aprender para el futuro: las prioridades de la educación superior en la próxima década**, es el apartado más extenso con quince puntos, del 8 al 23 (hemos detectado un error de numeración en la traducción al español, a partir del 22 hay que reenumerar hasta el final, nº 27), en el que se analizan con detalle cada uno de los ejes y objetivos del proceso de Bolonia y se plantean líneas de desarrollo para el futuro. Los sub-apartados distinguidos con un subtítulo cada uno, correspondientes en general a los ejes y desarrollos de la declaración de Bolonia son:
 - Dimensión social, punto nº 9
 - Aprendizaje permanente, puntos 10, 11 y 12
 - Empleabilidad, punto nº 13
 - Aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza de la Educación Superior, punto nº 14
 - Educación, investigación e innovación, punto nº 15
 - Accesibilidad internacional, puntos 16 y 17
 - Movilidad, puntos 18, 19 y 20
 - Recogida de datos, punto nº 21
 - Herramientas de Transparencia Multidimensional, punto nº 22
 - Financiación, punto nº 23
- **III. Estructura organizativa y seguimiento**, con seis puntos, del 24 al 29, en los que se recogen las fórmulas y procedimientos para seguir con el proceso de Bolonia y el EEES más allá de 2010, estableciendo algunas prioridades en relación a los objetivos, tanto en tareas incompletas hasta entonces como en el afrontamiento de nuevos retos.

Hemos estructurado el análisis en 12 secciones. Como ocurría en el análisis de comunicados anteriores, de los cuatro grandes apartados en tres hemos identificado apartado con una sección, Preámbulo, I y III pues su contenido es compacto y breve. Para el apartado II, muy extenso, con sub-apartados relativos a los ejes de Bolonia, hemos estructurado el análisis en varias secciones (de S3 a S11) que, en términos generales, corresponden a cada sub-apartado titulado en negrita.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|--|---|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3, P4): | Contiene la cabecera de cuatro líneas previa al Preámbulo y el contenido íntegro del Preámbulo referido a cuestiones contextuales y de grandes objetivos del proceso. |
| Sección 2 (S2: P1, P2, P3): | En el apartado <i>I. Logros y consolidación</i> , en cada párrafo se exponen sintéticamente elementos de balance global. El primer párrafo se refiere globalmente al proyecto europeo, el segundo resume los grandes ejes del proceso de Bolonia y sus logros y el tercer párrafo plantea grandes retos de futuro. |
| Sección 3 (S3: P1): | Con esta sección se inicia el apartado <i>II. Aprender para el futuro: las prioridades de la educación superior en la próxima década</i> , que como ya hemos apuntado, seguirá con el análisis hasta la Sección 11. En ésta se analiza el contenido de la introducción al apartado II. |
| Sección 4 (S4: P1): | Un párrafo bajo el título <i>Dimensión social: acceso equitativo y culminación de estudios</i> , expone con claridad las propuestas en relación a la equidad en educación superior, tema que desde el inicio se plantea vinculado fuertemente a la movilidad, cuarto eje de la Declaración de Bolonia, que adquiere progresivamente entidad a lo largo del proceso. |
| Sección 5 (S5: P1, P2, P3): | Los tres párrafos encabezados por el título <i>Aprendizaje permanente</i> se refieren a un aspecto que se ha desarrollado a partir del tercer eje de la Declaración de Bolonia y se ha convertido en un tema central del modelo educativo europeo (aprendizaje permanente y marcos de cualificaciones) y está estrechamente relacionado con los dos apartados siguientes (S6 y S7). |
| Sección 6 (S6: P1): | <i>Empleabilidad</i> , se convierte en una de las grandes aportaciones del proceso de Bolonia y se formulan propuestas para abordar en el futuro inmediato. |
| Sección 7 (S7: P1): | <i>El aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza en la educación superior</i> , eje central del modelo educativo defendido por la Declaración de Bolonia y que plantea nuevos retos de reforma curricular. |
| Sección 8 (S8: P1): | En esta sección que consta de un solo párrafo se formulan los grandes objetivos, de forma muy sucinta, en relación a la investigación y la innovación (éste último, nuevo) desde las universidades, especialmente vinculada al Doctorado, un eje que se ha consolidado a lo largo del proceso desde el debate sobre la estructura de titulaciones y ciclos, segundo eje de Bolonia. |
| Sección 9 (S9: P1, P2): | Desde el sexto eje de la Declaración de Bolonia sobre dimensión europea, se han ido desarrollando los temas relacionados con las relaciones internacionales, que se exponen en este sub-apartado titulado <i>Accesibilidad internacional</i> . |

| | |
|--|--|
| Sección 10 (S10: P1, P2, P3): | Tres párrafos en esta sección, bajo el título <i>Movilidad</i> , se enfatizan los logros, beneficios y retos en relación a este eje central del proceso de Bolonia, tanto para estudiantes, como para profesores e investigadores. |
| Sección 11 (S11: P1, P2, P3): | Hemos agrupado en una sección tres párrafos que corresponden a tres puntos complementarios y transversales a los ejes más temáticos del proceso. Son básicamente instrumentales pero no por ello menos importantes, y en gran medida su correcta aplicación condiciona el resultado de los ejes básicos. <i>Recogida de datos</i> es fundamental para el seguimiento del proceso, <i>Herramientas de Transparencia Multidimensional</i> tiene mucho que ver con los éxitos en garantía de calidad (eje 5 Bolonia) y reconocimiento (eje 1 Bolonia) y <i>Financiación</i> , con los avances globales. |
| Sección 12 (S12: P1, P2, P3, P4, P5, P6): | Incluye íntegramente el apartado <i>III. Estructura organizativa y seguimiento</i> , en el que exponen detalladamente cuestiones organizativas y de procedimiento de cara a la próxima década. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 4 párrafos) cabecera introductoria general de cuatro líneas y PREÁMBULO | |
|---|---|
| P1 | 1) Horizonte 2020 2) Europa del conocimiento, creativa e innovadora |
| P2 | 1) Aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad 2) Competencias para un mercado laboral cambiante 3) Ciudadanos activos y responsables |
| P3 | 1) Crisis financiera y económica global 2) Papel clave de la educación superior 3) Inversión pública en educación superior es una prioridad crucial |
| P4 | 1) Educación superior es una responsabilidad pública 2) Garantizar los recursos necesarios 3) Reforma en curso arraigada en valores europeos: autonomía institucional, libertad académica y equidad social. |

| SECCIÓN 2 (x 3 párrafos) LOGROS Y CONSOLIDACIÓN | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Última década, desarrollo EEES 2) Cooperación: gobiernos, IES, alumnos, profesorado, empleadores 3) Contribución de instituciones y organizaciones europeas |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Mayor compatibilidad y comparabilidad 2) Movilidad de los alumnos 3) Atraer alumnos y profesores de otros continentes 4) Registro europeo de agencias de calidad 5) Marcos nacionales de cualificación y Marco global del EEES 6) Resultados de aprendizaje y carga de trabajo 7) Suplemento al Diploma y ECTS |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Crisis financiera y económica global 2) Papel clave de la educación superior 3) Inversión pública en educación superior es una prioridad crucial |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Objetivos Bolonia siguen siendo válidos 2) No se han alcanzado completamente 3) Necesario mayor impulso y compromiso más allá de 2010 |

| SECCIÓN 3 (x 1 párrafo) introducción al apartado II. APRENDER PARA EL FUTURO: LAS PRIORIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PRÓXIMA DÉCADA | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Aspirar a la excelencia, centrarse en la calidad 2) Mantener la valorada diversidad de sistemas educativos 3) Valorar diversas misiones: docencia, investigación, cohesión social, desarrollo cultural |

| SECCIÓN 4 (x 1 párrafo) DIMENSIÓN SOCIAL: ACCESO EQUITATIVO Y CULMINACIÓN DE ESTUDIOS (Bolonia 4 bis) | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Características sociales de la educación superior 2) Reflejar diversidad de la población y aumentar participación de grupos menos representados (2020) 3) Ampliar acceso a la educación superior y la participación general (2020) 4) Eliminar barreras, mejorar entornos, crear condiciones económicas apropiadas. 5) Equidad, también en la educación superior |

SECCIÓN 5 (x 3 párrafos) APRENDIZAJE PERMANENTE (Bolonia 3)

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Parte integrante del sistema educativo2) Sujeta a responsabilidad pública3) Obtención de cualificaciones, ampliación de conocimientos4) Flexibilidad, estudios a tiempo parcial y vías basadas en el trabajo |
| P2 | <ol style="list-style-type: none">1) Colaboración entre administraciones públicas, IES, alumnos, empleadores y trabajadores2) <i>“Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente” (EUA)</i>3) Reconocimiento de aprendizajes previos, formales y no formales4) Apoyo de estructuras organizativas y financiación |
| P3 | <ol style="list-style-type: none">1) Marcos nacionales de cualificaciones, implantación en 20122) Coordinación EEES y Marco de Cualificaciones para el aprendizaje permanente3) Cualificaciones de grado medio dentro del primer ciclo para ampliar acceso a educación superior |

SECCIÓN 6 (x 1 párrafo) EMPLEABILIDAD (Bolonia 3)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Capacidad y competencias transversales, a lo largo de toda la vida profesional2) Capacidad para aprovechar oportunidades mercado laboral cambiante3) Responder a necesidades empleadores y que estos comprendan mejor perspectiva educativa4) Servicios de orientación profesional y empleo5) Incorporar empleo a los programas de estudio y aprendizaje en el puesto de trabajo |
|-----------|---|

SECCIÓN 7 (x 1 párrafo) EL APRENDIZAJE BASADO EN EL ESTUDIANTE Y LA MISIÓN DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (Bolonia 3)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none">1) Importancia de la misión docente: reforma curricular continuada2) Itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados3) Mejora de la calidad: prioridad en la aplicación de las Normas y Directrices Europeas |
|-----------|---|

SECCIÓN 8 (x 1 párrafo) LA EDUCACIÓN, LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN (Bolonia 2)

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Investigación y desarrollo de vanguardia, fomento de la innovación y la creatividad 2) Programas de educación superior para fomentar la innovación 3) Incrementar número de investigadores 4) Programas de doctorado: investigación disciplinar de alta calidad, interdisciplinarios e intersectoriales 5) Investigadores en fase inicial, desarrollo profesional atractivo |
|-----------|--|

SECCIÓN 9 (x 2 párrafos) ACCESIBILIDAD INTERNACIONAL (Bolonia 6)

| | |
|-----------|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Internacionalizar actividades 2) Colaboración internacional para el desarrollo sostenible 3) Promover atractivo y receptividad 4) Asociación con otras regiones del mundo con Foros Estratégicos de Bolonia |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Normas y Directrices Europeas de garantía de calidad 2) Directrices de Calidad de UNESCO/OCDE 3) Educación Superior Transfronteriza |

SECCIÓN 10 (x 3 párrafos) MOVILIDAD (Bolonia 4)

| | |
|-----------|--|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Mejora la calidad de los programas y la excelencia en investigación 2) Refuerza internacionalización académica y cultural 3) Desarrollo personal y empleabilidad 4) Pluralismo lingüístico, cooperación y competencia dentro EEES 5) Para 2020 aumentar la movilidad, mínimo 20% titulados con un período de estudios en el extranjero |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Oportunidades de movilidad dentro estructura tres ciclos 2) Titulaciones y programas conjuntos, práctica común 3) Medidas para financiación, reconocimiento, infraestructura 4) Normativa visados y permisos de trabajo 5) Itinerarios flexibles, información, pleno reconocimiento, apoyo al estudio 6) Plena portabilidad de subvenciones y préstamos 7) Mejorar tasa participación determinados grupos |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Condiciones de trabajo y profesionales atractivas para profesores e investigadores 2) Facilitar movilidad de profesores e investigadores en fase inicial 3) Garantizar acceso adecuado a seguridad social y facilitar transferibilidad de pensiones y derechos |

| SECCIÓN 11 (x 3 párrafos) RECOGIDA DE DATOS. HERRAMIENTAS DE TRANSPARENCIA MULTIDIMENSIONAL. FINANCIACIÓN. | |
|---|--|
| P1 | 1) Recogida de datos: mejorar para supervisión 2) especialmente en dimensión social, empleabilidad y movilidad |
| P2 | 1) Herramientas de transparencia multidimensional para disponer información detallada sobre IES en EEES 2) Determinar y comparar puntos fuertes de IES en EEES 3) Relación con principios del proceso de Bolonia 4) Garantía de calidad y reconocimiento, prioridad |
| P3 | 1) Financiación, para responder a obligaciones de responsabilidad pública 2) Prioridad para garantizar acceso equitativo y desarrollo sostenible de IES autónomas 3) Búsqueda de nuevas y diversificadas fuentes de financiación |

| SECCIÓN 12 (x 6 párrafos) III. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y SEGUIMIENTO | |
|---|--|
| P1 | 1) Estructura organizativa idónea: cooperación entre gobiernos, comunidad académica y otros 2) Futura copresidencia: Presidencia UE y un país extracomunitario |
| P2 | 1) BFUG, colaboración con expertos de otros ámbitos: investigación, inmigración, seguridad social y empleo |
| P3 | 1) BFUG: Plan de trabajo hasta 2012 2) Integrar resultados de evaluación en el proceso 3) Definir indicadores para medir y supervisar movilidad y dimensión social (Bolonia 4) 4) Promover movilidad equilibrada en EEES (Bolonia 4) 5) Controlar e informar sobre mecanismos de transparencia 6) Red para informar y promover proceso fuera del EEES (Bolonia 6) 7) Seguimiento planes nacionales para reconocimiento (Bolonia 1) |
| P4 | 1) Presentación coordinada de informes sobre progresos 2) Perfeccionar metodología sobre la base de datos objetivos 3) Eurostat, Eurostudent, Eurydice: recopilación datos pertinentes 4) BFUG supervisará presentación informes y elaborará informe global después de 2012 |
| P5 | 1) Cooperación E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU): Dimensión europea de garantía de calidad y garantizar evaluación externa del registro Europeo de Garantía de Calidad |
| P6 | 1) Conferencia de aniversario: Budapest-Viena, 11-12 de marzo 2010 2) Conferencia ministerial: Bucarest, 27-28 abril 2012 3) Sigüientes conferencias: 2015, 2018, 2020 |

FICHA Nº7.- ANÁLISIS DE LA DECLARACIÓN BUDAPEST-VIENA sobre el ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 12 DE MARZO DE 2010

Bajo el título de “declaración” como en el texto inicial del proceso con la Declaración de Bolonia y no “comunicado” como han venido llamándose los correspondientes a las cinco anteriores reuniones ministeriales bianuales, los ministros responsables de educación superior de los 47 países integrantes exponen en dos páginas (versión original en inglés) y 13 puntos numerados, un balance general al finalizar el período de diez años marcado al principio del proceso.

Se trata de un balance global sin precisar aspectos concretos ni referirse específica y sistemáticamente a los ejes de Bolonia dando por realizado este análisis en la reunión y el correspondiente comunicado de Lovaina 2009. Se asumen la evaluación y los compromisos del año anterior y en esta reunión más de celebración de aniversario destacan especialmente las referencias a los retos de futuro, a las críticas sobre el proceso y la voluntad de continuar con el proceso de construcción del EEES.

Para el análisis hemos estructurado el texto de dos páginas y trece puntos, numerados sin títulos ni marcas textuales, en cuatro secciones atendiendo al carácter de su contenido: S1: Antecedentes, S2: Balance, S3: Compromisos, S4: Propuestas.

ANÁLISIS DE LAS SECCIONES

| | |
|--|--|
| Sección 1 (S1: P1, P2, P3, P4): | Los cuatro primeros puntos se refieren a datos contextuales y algún recordatorio general del proceso. |
| Sección 2 (S2: P1, P2): | Los dos párrafos correspondientes a los puntos 5 y 6 del texto, contienen algunos aspectos de valoración general del proceso, especialmente sobre su desarrollo y cumplimiento de objetivos. |
| Sección 3 (S3: P1, P2, P3): | En estos párrafos de los puntos 7, 8 y 9, los ministros reafirman principios del EEES y establecen compromisos para seguir trabajando en su mejora y consolidación. |
| Sección 4 (S4: P1, P2, P3, P4): | En los cuatro últimos párrafos, puntos del 10 al 13, se formulan algunas propuestas que orientan tanto objetivos genéricos como elementos procedimentales, aunque se vuelven a remitir a la agenda acordada en Lovaina 2009. |

ANÁLISIS DE CONTENIDO POR SECCIONES Y PÁRRAFOS

| SECCIÓN 1 (x 4 párrafos) ANTECEDENTES | |
|--|---|
| P1 | 1) Budapest-Viena, 11 y 12 marzo 2012 |
| P2 | 1) Bienvenida a Kazakhanstan |
| P3 | 1) Objetivos Declaración de Bolonia 1999 |
| P4 | 1) Desde 1999 han suscrito declaración 47 países 2) Compromiso creciente con las reformas para construir EEES 3) Cooperación y respeto a la diversidad cultural, lingüística y de sistemas educativos |

| SECCIÓN 2 (x 2 párrafos) BALANCE | |
|---|--|
| P1 | 1) Experiencia de cooperación entre gobiernos sin precedentes 2) Interés de otras regiones del mundo 3) Visibilidad de la educación superior europea 4) Intensificar políticas de diálogo y cooperación |
| P2 | 1) Valoración más allá de las evaluaciones independientes y de los informes de stakeholders 2) Progresiva identificación con el proceso 3) Objetivos alcanzados en reformas curriculares y titulaciones, garantía de calidad, reconocimiento, movilidad y dimensión social 4) Reformas implementadas en grados distintos 5) Algunos objetivos y reformas no han sido adecuadamente implantados y/o explicados. 6) Reconocimiento y compromiso de escuchar voces críticas del personal y los estudiantes |

| SECCIÓN 3 (x 3 párrafos) COMPROMISOS | |
|---|--|
| P1 | 1) Agenda para próxima década acordada en Lovaina 2) Seguir cooperación IES, profesorado, estudiantes, personal y otros 3) Completar reformas sobre movilidad, mejorar enseñanza y aprendizaje, empleabilidad y calidad para todos 4) Mejorar comunicación y comprensión del proceso, para la sociedad en general |
| P2 | 1) Principios del EEES: libertad académica, autonomía y rendición de cuentas de las IES 2) Papel fundamental de las IES en el desarrollo de la paz y la cohesión social |
| | 1) Papel clave de la comunidad académica 2) Ofrecer oportunidades para la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, para desarrollo personal y ciudadanía 3) Necesario propiciar condiciones y entorno adecuados para desarrollar correctamente las tareas 4) Participación de estudiantes y personal en la toma de decisiones. |

| SECCIÓN 4 (x 4 párrafos) PROPUESTAS | |
|--|---|
| P1 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Facilitar entornos de trabajo y aprendizaje 2) Aprendizaje centrado en el estudiante 3) Itinerarios flexibles 4) Cooperación de profesores e investigadores en redes internacionales |
| P2 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Educación superior= responsabilidad pública 2) Garantizar recursos necesarios, marcos estables y seguimiento por parte de las autoridades públicas 3) Educación superior= principal motor para el desarrollo económico y social y para la innovación 4) Más esfuerzos en la dimensión social: igualdad de oportunidades y educación de calidad. especial atención a grupos infra-representados. |
| P3 | <ol style="list-style-type: none"> 1) BFUG propondrá más medidas para impulsar nuevos métodos de trabajo (aprendizaje entre iguales, visitas de estudios, actividades compartidas de información. 2) Desarrollar EHEA y su relación estrecha con ERA para afrontar cambios de la próxima década |
| P4 | <ol style="list-style-type: none"> 1) Próxima reunión ministerial: Bucarest, 26 y 27 de abril de 2012 2) Valorar progresos y orientar agenda acordada en Lovaina 2009. |

Anexo 2.

Recopilación de datos: metodología de búsqueda en la base de datos del Congreso de los Diputados

Recopilación de datos: metodología de búsqueda en la base de datos del Congreso de Diputados⁹¹

La metodología empleada para la recopilación de los datos se ha centrado, principalmente, en el manejo de dos buscadores alojados en la página web del Congreso de los Diputados: el buscador de iniciativas y el de publicaciones oficiales. En ambos tipos de búsqueda, que explicaremos a continuación, se han recogido varios términos clave correspondientes a los empleados a lo largo de los años para designar al modelo de educación superior europeo: Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, Plan Bolonia, Proceso de Bolonia, Espacio Universitario Europeo. También se ha acotado la búsqueda en un marco temporal desde la VI Legislatura (1996-2000) hasta la actualidad, encontrando los últimos conceptos en la IX Legislatura (2008-2011).

Aunque ambos buscadores, el de iniciativas y el de publicaciones oficiales, funcionan de manera similar, se expone a continuación la explicación detallada de cada uno de ellos:

Buscador de iniciativas

Se accede a él desde la página principal del congreso <https://www.congreso.es> pinchando en la opción “Iniciativas” situada en la parte superior derecha de la web. La interfaz presenta las siguientes cajas de búsqueda para poder concretar la búsqueda tanto como sea posible empleando, eso sí, siempre los datos seguros de los que disponemos:

⁹¹ Fuente: Servicio de información bibliográfica de la Biblioteca del Congreso de los Diputados.

The screenshot shows the 'Congreso de los Diputados' website. At the top left is the logo and name 'Congreso de los Diputados'. To the right is a navigation menu with categories like 'Actualidad', 'Sala de Prensa', 'Congreso TV', 'Diputados', 'Grupos', 'Organos', 'Información', 'Catálogo de Publicaciones', 'Iniciativas', 'Intervenciones', 'Historia y Normas', 'Edición oficial', 'Internacional', 'Servicios', 'Documentales', and 'Enlaces'. Below the menu is a search bar with options for 'Correo Web', 'Trámites', 'Portada Intranet', and 'Desconectar'. The main heading is 'Iniciativas' with the subtitle 'Buscador de Iniciativas (consulta de expedientes públicos)'. On the left is a sidebar with links to 'Buscador de Iniciativas (consulta de expedientes públicos)', 'Intranet: Buscador avanzado', 'Iniciativas legislativas aprobadas', 'Índice de Iniciativas', 'Iniciativas por Tipo', 'Búsqueda Avanzada', 'Proyectos de Ley', 'Proposiciones de Ley', 'Propuestas de reforma de Estatutos de Autonomía', and 'Enmiendas a las iniciativas legislativas'. The main search form has the following fields: 'Selección legislativa' (dropdown menu set to 'Legislatura (2011-Actualidad)'), 'Texto libre' (text input), 'Título' (text input), 'Autor' (text input with a plus sign), 'Competencias del Congreso' (dropdown menu), 'Tipo de iniciativa' (text input with a plus sign), 'Expedientes' (text input) followed by 'hasta Nº.Exp.' (text input), and 'Resultado tramitación' (text input with a plus sign). At the bottom of the form are 'Buscar' and 'Borrar' buttons. The footer contains contact information for the Congreso de los Diputados, including phone numbers, fax, and social media links.

- En la primera caja debemos seleccionar la legislatura en la que queremos buscar, aunque también existe la opción de buscar en todas de forma conjunta, es decir, desde la Constituyente hasta la actualidad (siempre refiriéndonos al periodo democrático). En nuestro caso hemos buscado desde la VI hasta la IX.
- El siguiente campo que hemos rellenado ha sido el de “Texto libre” con los diversos nombres con los que se conoce a este modelo de educación europea: Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, Plan Bolonia, Proceso de Bolonia, etc. Buscando en esta ventana recuperamos las iniciativas que contienen estos conceptos en el cuerpo de texto, no solo en el título.
- En el campo “Título” se han empleado las mismas acepciones, pero los resultados se restringen solo a aquellos documentos que las contienen en el título.
- Los demás campos se han dejado vacíos para abarcar todos los tipos de iniciativa en sus diversos resultados de la tramitación (la ventana “Tipo de iniciativa” discrimina más de 50 tipos distintos de iniciativas).

Una vez realizada la búsqueda, se ha comprobado la pertinencia de los resultados (hemos eliminado el ruido) y se ha procedido a su recuento dividiéndolos por legislaturas y tipos de iniciativa como se refleja en el cuadro del Anexo 3. A continuación, en el Anexo 4, se exponen los títulos de esas iniciativas con los enlaces a los documentos originales.

Buscador de publicaciones oficiales

Este buscador, cuyo enlace se sitúa en la parte superior derecha de la página bajo el epígrafe “Edición oficial” se ha empleado para recoger las **intervenciones en comisiones y plenos**. Tiene una interfaz muy parecida a la anterior y la forma de trabajar es similar. Solo rellenaremos los campos cuya información conozcamos de forma segura:

Selección de legislatura: X Legislatura (2011-Actualidad)

Texto libre:

Tipo Búsqueda:

Publicación:

Sección:

Serie/Órgano:

Número desde: hasta

Subíndice:

Descripción:

Fecha desde: hasta

Botones: Aceptar, Buscar, Borrar

Footer: Congreso de los Diputados, C/Floridablanca s/n - 28071 - MADRID, Aviso Legal, Información general, ¿Cómo visitar el Congreso?, Atención al Ciudadano, Visitas guiadas de grupos, Consultas por e-mail, Horario de Registro

- En la primera caja seleccionamos la legislatura en la que queremos buscar y, al igual que en el caso anterior, también dispone de la opción de buscar en todas de forma simultánea.
- En el “Texto libre” introducimos los conceptos que deseamos buscar, en este caso, diversas búsquedas para diversas acepciones.
- En el apartado de “Publicación” seleccionamos “Diarios de Sesiones”, pues es el tipo de publicación que nos interesa.
- En “Sección” seleccionamos “Congreso de los Diputados”, aunque también se puede buscar en el Senado y de forma conjunta en las Cortes Generales.
- “Serie/Órgano”: seleccionamos “Pleno” y “Comisiones”, pero hay que hacerlo en dos búsquedas diferenciadas porque no es posible combinar ambas.

Una vez realizada la búsqueda, se ha comprobado la pertinencia de los resultados y se ha procedido a su recuento dividiéndolos por legislaturas, comisiones y plenos, dividiendo a su vez las comisiones en las referentes a Educación y las demás por considerar estas de mayor relevancia, como se refleja en el cuadro del Anexo 3 correspondiente a intervenciones. A continuación, en el Anexo 5, se exponen los títulos de las intervenciones con los enlaces a los documentos originales de las publicaciones de los Diarios de Sesiones.

Anexo 3.

Recopilación de datos: iniciativas e intervenciones sobre Bolonia y EEES

Recopilación de datos: iniciativas e intervenciones sobre Bolonia y EEES ⁹²

En los siguientes cuadros se detalla el número de veces que se emplean las diferentes acepciones para designar el Plan Bolonia y el EEES.

INICIATIVAS

| Término | Legislatura | Iniciativa | Total legislatura |
|--|---------------------|---|--------------------------|
| Espacio Europeo de Educación Superior | IX (2008-2011) | Preguntas orales: 7 (3 PLENO/4COM) | 52 |
| | | Preguntas escritas: 32 | |
| | | Comparecencias: 5 | |
| | | Proposiciones no de ley: 8 (3 PLENO/5 COMISION) | |
| | VIII (2004-2008) | Preguntas orales: 1 (PLENO) | 14 |
| | | Preguntas escritas: 4 | |
| | | Comparecencias: 4 | |
| | | Solicitud de informes: 2 | |
| | | Proposiciones no de ley: 1 (COMISION) | |
| | | Interpelación: 1 | |
| VII (2000-2004) | Mociones: 1 | 2 | |
| | Comparecencias: 2 | | |
| | | | Total: 68 |
| Plan Bolonia | IX (2008-2011) | Preguntas orales: 1 | 4 |
| | | Preguntas: 1 | |
| | | Proposiciones no de ley: 2 (1 PLENO/1 COMISION) | |
| | | | Total: 4 |
| Proceso de Bolonia | IX (2008-2011) | Interpelaciones: 1 | 26 |
| | | Preguntas orales: 3 | |
| | | Preguntas escritas: 10 | |

⁹² Fuente: Servicio de información bibliográfica de la Biblioteca del Congreso de los Diputados.

| | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|--|------------------|
| | | Comparecencias: 8 | |
| | | Proposiciones no de ley: 3 (1 PLENO/ 2 COMISION) | |
| | | Mociones: 1 | |
| | VIII (2004-2008) | Preguntas escritas: 2 | 8 |
| | | Comparecencias: 3 | |
| | | Proposiciones no de ley: 3 (1 PLENO/2 COMISIÓN) | |
| | | | Total: 34 |
| Bolonia⁹³ | IX (2008-2011) | Preguntas orales: 2 (COMISIÓN) | 9 |
| | | Preguntas escritas: 4 | |
| | | Proposición no de ley en Pleno:1 | |
| | | Comparecencias: 2 | |
| | VIII (2004-2008) | Preguntas escritas: 1 | 1 |
| VI (1998-2000) | Preguntas escritas: 1 | 1 | |
| | | | Total: 11 |
| EEES⁹⁴ | IX (2008-2011) | Preguntas escritas: 2 | 2 |
| | | | Total: 2 |
| Espacio Universitario Europeo | VIII (2004-2008) | Comparecencias: 1 | 1 |
| | | | Total: 1 |

⁹³ Acepciones que contienen el término como proceso de adaptación a Bolonia, espíritu de Bolonia, acuerdo de Bolonia, etc. o solamente el nombre de la ciudad para referirse al proceso.

⁹⁴ Se refieren solo las iniciativas en las que solo aparecen las siglas, no junto al desarrollo de las mismas como Espacio Europeo de Educación Superior.

INTERVENCIONES EN COMISIONES Y PLENOS

| Término | Legislatura | Comisión | Pleno | Total legislatura |
|--|---------------------|------------------------------|--------------|-----------------------------|
| Espacio Europeo de Educación Superior | IX (2008-2011) | Educación ⁹⁵ : 17 | 39 | Comisiones: 35 Pleno: 39 |
| | | Otras: 18 | | |
| | VIII (2004-2008) | Educación: 40 | 21 | Comisiones: 52 Pleno: 21 |
| | | Otras: 12 | | |
| | VII (2000-2004) | Educación: 3 | 1 | Comisiones: 4 Pleno: 1 |
| | | Otras: 1 | | |
| | | | | Total: 152 |
| Plan Bolonia | IX (2008-2011) | Educación: 5 | 4 | Comisiones: 11 Pleno: 4 |
| | | Otras: 6 | | |
| | | | | Total: 15 |
| Proceso de Bolonia | IX (2008-2011) | Educación: 9 | -- | Comisiones: 21 |
| | | Otras: 12 | | |
| | VIII (2004-2008) | Educación: 25 | 9 | Comisiones: 32 Pleno: 9 |
| | | Otras: 7 | | |
| | VII (200-2004) | Educación: 2 | 1 | Comisiones: 2 Pleno: 1 |
| | | | | |
| Bolonia | IX (2008-2011) | Educación: 6 | 12 | Comisiones: 18 Pleno: 12 |
| | | Otras: 12 | | |
| | VIII (2004-2008) | Educación: 6 | 4 | Comisiones: 11 Pleno: 4 |
| | | Otras: 5 | | |
| | VII (2000-2004) | Educación: 4 | 7 | Comisiones: 5 Pleno: 7 |
| | | Otras: 1 | | |
| | VI (1996-2000) | Educación: 1 | 1 | |
| | | | | |

⁹⁵ Incluye los diversos cambios de nombre: Comisión de Educación y Deporte, Comisión de Educación, Política Social y Deporte, etc.

Anexo 4.

Relación de iniciativas recopiladas con acceso a los expedientes públicos

Relación de iniciativas recopiladas con acceso a los expedientes públicos ⁹⁶

A continuación se detallan las iniciativas relativas a cuestiones vinculadas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con sus distintas acepciones como Proceso de Bolonia, Plan Bolonia, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, etc. (se accede al documento fuente en Internet pulsando Ctrl+click en cada entrada):

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

IX LEGISLATURA

PREGUNTAS ORALES: 7

Pregunta oral en Pleno: 3

Valoración del proceso de construcción del espacio Europeo de Educación Superior tras la Cumbre Ministerial de Lovaina.

Presentado el 14/05/2009, calificado el 19/05/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para cumplir con el compromiso adquirido en la Cumbre Ministerial de Londres (2007) en relación a la portabilidad de becas y préstamos renta en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 05/06/2008, calificado el 10/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para impulsar la movilidad de estudiantes y profesores en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 05/06/2008, calificado el 10/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Pregunta oral al Gobierno en Comisión: 4

Medidas para integrar las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 11/05/2009, calificado el 19/05/2009

Resultado de la tramitación:

Convertido

⁹⁶ Fuente: Servicio de información bibliográfica de la Biblioteca del Congreso de los Diputados.

Previsiones acerca de crear masters adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los centros universitarios de la Defensa (procedente de la pregunta con respuesta escrita al Gobierno número de expediente 184/45598).

Presentado el 12/03/2009, calificado el 13/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración del hecho de que únicamente cinco titulaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se hayan adaptado al proceso de Espacio Europeo Educación Superior (EEES).

Presentado el 02/07/2008, calificado el 15/07/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Medidas de apoyo con respecto a la adaptación al Espacio Europeo Educación Superior (EEES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Resultado de la tramitación:

Convertido

PREGUNTAS ESCRITAS

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita: 32

Medidas para favorecer al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la UNED en los cursos 2009 a 2010.

Presentado el 01/12/2010, calificado el 07/12/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la UNED en un futuro próximo, a fecha noviembre de 2010.

Presentado el 01/12/2010, calificado el 07/12/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Evolución de las partidas destinadas a la adaptación de las instituciones universitarias en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias al Espacio Europeo de Educación Superior en el período 2006-2010.

Presentado el 24/06/2010, calificado el 19/07/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Actuaciones para impulsar el establecimiento de un marco normativo específico para el profesorado de los centros de enseñanzas artísticas superiores como consecuencia de la integración de estas enseñanzas en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 02/06/2010, calificado el 08/06/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Actuaciones para acordar un modelo de financiación del sistema universitario, con el horizonte 2020, que dé respuesta a los retos sociales que tiene la Universidad, al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, a la evaluación de las Universidades y al establecimiento de mecanismos que mejoren su rendición de cuentas.

Presentado el 02/06/2010, calificado el 08/06/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Actuaciones para avanzar hacia la completa integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y desarrollar la Estrategia Universidad 2015 como respuesta a la necesaria modernización de nuestras Universidades.

Presentado el 02/06/2010, calificado el 08/06/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Evolución de las partidas destinadas a la adaptación de las instituciones universitarias de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha al Espacio Europeo de Educación Superior en el período 2005-2010.

Presentado el 27/04/2010, calificado el 11/05/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Nivel de implantación de los grados y masteres de acuerdo con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas.

Presentado el 23/03/2010, calificado el 06/04/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Titulaciones de las enseñanzas superiores convencionales pendientes de adaptación de sus atribuciones profesionales mediante el preceptivo Decreto al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, así como calendario previsto para las próximas adaptaciones.

Presentado el 23/03/2010, calificado el 06/04/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Cuantía que se va a destinar al Campus de Ciudad Real para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 15/02/2010, calificado el 23/02/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para integrar las enseñanzas artísticas superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 02/01/2010, calificado el 02/01/2010

Resultado de la tramitación:

Caducado

Cumplimiento de los compromisos económicos adquiridos para la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 21/07/2009, calificado el 28/07/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para favorecer la participación activa del personal de las universidades y de su profesorado, en el proceso de adaptación al espacio europeo de Educación Superior.

Presentado el 20/04/2009, calificado el 28/04/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Consulta realizada al Ministerio de Cultura en la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores para su convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 14/04/2009, calificado el 21/04/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración del hecho de que únicamente cinco titulaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se hayan adaptado al proceso de Espacio Europeo Educación Superior (EEES).

Presentado el 02/01/2009, calificado el 02/01/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas de apoyo con respecto a la adaptación al Espacio Europeo Educación Superior (EEES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Presentado el 02/01/2009, calificado el 02/01/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración de las consecuencias del retraso en la financiación en pleno proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

Presentado el 04/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Valoración de las consecuencia del retraso en la financiación en pleno proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

Presentado el 04/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Previsiones acerca de crear masters adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los centros universitarios de la Defensa.

Presentado el 04/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Posición del Gobierno en relación a la ubicación de la formación de los técnicos de laboratorio en el marco del Espacio Europeo de educación superior.

Presentado el 16/10/2008, calificado el 21/10/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Cumplimiento del acuerdo de la Comisión de Educación y Ciencia por el que le instaba a suscribir con la UNED un contrato programa que le garantizase los recursos materiales y personales adecuados para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 09/07/2008, calificado el 15/07/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración del hecho de que únicamente cinco titulaciones de la UNED se hayan acreditado para adaptarse al proceso de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 09/07/2008, calificado el 15/07/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas previstas para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la UNED en un futuro próximo.

Presentado el 09/07/2008, calificado el 15/07/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas adoptadas para favorecer al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la UNED en los cursos 2006-2007 y 2007-2008.

Presentado el 09/07/2008, calificado el 15/07/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración de los argumentos que sostienen los estudiantes movilizados en los últimos meses, en Sevilla, en las universidades catalanas y, en especial, el encierro de los de la Universidad Complutense de Madrid en las Facultades de Filosofía y Filología respecto al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 18/06/2008, calificado el 24/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Aportación de fondos presupuestarios prevista en colaboración con las Comunidades Autónomas, para hacer viable una convergencia efectiva en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior.

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Desarrollo de la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 18/06/2008, calificado el 24/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para que ante la avalancha prevista de acreditaciones de títulos universitarios por parte de las Universidades españolas para el curso 2009/2010 no se produzca una paralización del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).

Presentado el 11/06/2008, calificado el 17/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Previsiones acerca del cumplimiento de los objetivos en la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior antes del año 2010.

Presentado el 03/06/2008, calificado el 10/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Consciencia de la Ministra de Ciencia y Tecnología de la preocupación y desconfianza existente hacia el proceso de adaptación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior por parte de los estudiantes y profesores universitarios.

Presentado el 28/05/2008, calificado el 03/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Medidas para combatir la preocupación y desconfianza existente hacia el proceso de adaptación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior por parte de los estudiantes y profesores universitarios.

Presentado el 28/05/2008, calificado el 03/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

COMPARECENCIAS

Comparecencia del Gobierno en Comisión: 4

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44): 3

Solicitud de comparecencia del Ministro de Educación, ante la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, para informar sobre el desarrollo y evolución de las medidas para la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, y dar cumplimiento a la Moción consecuencia de interpelación sobre el fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 03/07/2009, calificado el 28/07/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia del Ministro de Educación, ante la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, para que explique las líneas de actuación de su departamento, en concreto, las actuaciones a desarrollar en lo concerniente al proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior, proceso de Bolonia.

Presentado el 16/04/2009, calificado el 21/04/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Ciencia e Innovación, ante la Comisión de Ciencia e Innovación, para informar sobre el proceso de adaptación del sistema universitario español al proceso de Espacio Europeo de Educación Superior en este momento, y en particular, relación con los estudios de ingenierías.

Presentado el 06/11/2008, calificado el 10/11/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencia del Gobierno en Comisión (arts. 202 y 203): 1

Solicitud de comparecencia, a petición propia, de la Ministra de Ciencia e Innovación, ante la Comisión de Ciencia e Innovación, para informar sobre la actuación del Ministerio en relación al proceso de construcción del espacio europeo de educación superior.

Presentado el 19/01/2009, calificado el 26/01/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencia de autoridades y funcionarios en Comisión: 1

Solicitud de comparecencia del Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), ante la Comisión de Educación y Deporte, para informar sobre la situación de las Universidades españolas respecto del actual estado de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 16/12/2009, calificado el 21/12/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

PROPOSICIONES NO DE LEY: 8

Proposición no de Ley ante el Pleno: 3

Proposición no de Ley relativa al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 19/02/2009, calificado el 03/03/2009

Resultado de la tramitación:

Retirado

Proposición no de Ley sobre las universidades españolas ante el Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 28/01/2009, calificado el 03/02/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en relación con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de nuestro sistema universitario.

Presentado el 01/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en Comisión: 5

Proposición no de Ley relativa a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y medidas para mejorar el proceso.

Presentado el 26/03/2009, calificado el 31/03/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley relativa al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 19/02/2009, calificado el 03/03/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley sobre las universidades españolas ante el Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 28/01/2009, calificado el 03/02/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en relación con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de nuestro sistema universitario.

Presentado el 01/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Retirado

Proposición no de Ley sobre la adaptación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 13/08/2008, calificado el 02/09/2008

Resultado de la tramitación:

Retirado

VIII LEGISLATURA

Interpelación urgente: 1

Interpelación urgente sobre la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 22/11/2007, calificado el 27/11/2007

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ORALES: 1

Pregunta oral en Pleno: 1

Avances producidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en la reunión ministerial celebrada en Bergen (Noruega), los días 19 y 20/05/2005.

Presentado el 26/05/2005, calificado el 31/05/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ESCRITAS: 4

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita: 4

Programa específico de apoyo financiero previsto para hacer posible los cambios profundos que va a requerir el sistema universitario español para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 27/05/2004, calificado el 01/06/2004

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Programa de apoyo financiero previsto para la adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 30/07/2004, calificado el 07/09/2004

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Programa específico de apoyo financiero previsto para hacer posible los cambios profundos que va a requerir el sistema universitario español para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 19/04/2005, calificado el 26/04/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Previsiones acerca de elaborar un programa específico de apoyo financiero que haga posible los cambios profundos que va a requerir el sistema universitario español para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 18/06/2007, calificado el 26/06/2007

Resultado de la tramitación:

Caducado

COMPARENCIAS: 4

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44): 2

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Educación y Ciencia, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para explicar el mapa de titulaciones conforme al espacio europeo de enseñanza superior.

Presentado el 07/10/2005, calificado el 18/10/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Educación y Ciencia, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para exponer el criterio y propósito del Gobierno en relación con la adaptación al espacio europeo de la enseñanza superior de los estudios de ingeniería.

Presentado el 20/03/2007, calificado el 27/03/2007

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencia de autoridades y funcionarios en Comisión: 2

Solicitud de comparecencia del Secretario de Estado de Universidades e Investigación, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para informar sobre la situación en la que se encuentra la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el momento actual, y sobre las medidas y reformas que, eventualmente, han adoptado otros países con este objetivo.

Presentado el 11/09/2006, calificado el 19/09/2006

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia del Secretario de Estado de Universidades e Investigación, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para informar sobre la orientación y plan de acciones que pretende impulsar el Ministerio de Educación y Ciencia para la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 11/09/2006, calificado el 19/09/2006

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

SOLICITUDES DE INFORME: 2

Solicitud de informe a la Administración del Estado (art. 7): 2

Solicitud de informe al Ministerio de Educación y Ciencia, recabando el Informe sobre los proyectos de Reales Decretos que desarrollan el Espacio Europeo de Educación Superior, presentado ante el Consejo de Ministros del día 03/12/2004.

Presentado el 13/12/2004, calificado el 20/12/2004

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de informe al Ministerio de Educación y Ciencia, recabando informes y datos relativos a la implantación del modelo del Espacio de Educación Europeo Superior en los países de la Unión Europea.

Presentado el 15/03/2007, calificado el 20/03/2007

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PROPOSICIONES NO DE LEY: 1

Proposición no de Ley en Comisión: 1

Proposición no de Ley sobre impulso de un plan de formación del personal de administración y servicios en las universidades para su adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentado el 21/03/2006, calificado el 28/03/2006

Resultado de la tramitación:

Aprobado con modificaciones

MOCIONES: 1

Moción consecuencia de interpelación urgente: 1

Moción consecuencia de Interpelación urgente sobre la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 29/11/2007, calificado el 11/12/2007

Resultado de la tramitación:

Aprobado con modificaciones

VII LEGISLATURA

COMPARECENCIAS: 2

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44): 1

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Educación, Cultura y Deporte, ante la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, para explicar las líneas generales del proyecto de Real Decreto sobre la incorporación de la Universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 05/06/2003, calificado el 10/06/2003

Resultado de la tramitación:

Caducado

Comparecencias de otras personalidades en Comisión: 1

Solicitud de comparecencia del Presidente del Instituto de Ingeniería Técnica de España (INITE), ante la Comisión de Educación, Cultura y Deporte, para exponer su opinión sobre la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Presentado el 12/11/2003, calificado el 17/11/2003

Resultado de la tramitación:

Caducado

PLAN BOLONIA

IX LEGISLATURA

PREGUNTAS ORALES: 1

Pregunta oral a la Corporación RTVE.

Información ofrecida por RTVE del denominado "Plan Bolonia".

Presentado el 18/03/2009, calificado el 24/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ESCRITAS: 1

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Valoración por el Gobierno de las detenciones de estudiantes realizadas por la Brigada Provincial de Información de Moratalaz (Madrid) los días 23 y 26 de abril de 2010, con motivo de las manifestaciones contra el Plan Bolonia.

Presentado el 06/05/2010, calificado el 11/05/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PROPOSICIONES NO DE LEY: 2

Proposición no de Ley ante el Pleno.

Proposición no de Ley sobre las universidades españolas ante el Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 28/01/2009, calificado el 03/02/2009

(IX Legislatura)

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en Comisión.

Proposición no de Ley sobre las universidades españolas ante el Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Presentado el 28/01/2009, calificado el 03/02/2009

(IX Legislatura)

Resultado de la tramitación:

Caducado

PROCESO DE BOLONIA

IX LEGISLATURA

INTERPELACIONES: 1

Interpelación urgente.

Interpelación urgente sobre el fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 12/03/2009, calificado el 17/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ORALES: 3

Pregunta oral en Pleno.

Valoración del retraso en el desarrollo del proceso de Bolonia.

Presentado el 29/05/2008, calificado el 03/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Pregunta oral al Gobierno en Comisión.

Actuaciones pendientes para completar el proceso de adaptación a Bolonia (procedente de la pregunta con respuesta escrita al Gobierno número de expediente 184/45682).

Presentado el 12/03/2009, calificado el 13/03/2009

Resultado de la tramitación:

Retirado

Cumplimiento de los plazos del proceso de adaptación de Bolonia (procedente de la pregunta con respuesta escrita al Gobierno número de expediente 184/45681).

Presentado el 12/03/2009, calificado el 13/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ESCRITAS: 10

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Estado de adaptación de las universidades españolas al Proceso de Bolonia.

Presentado el 23/03/2010, calificado el 06/04/2010

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Opinión del Ministerio de Ciencia e Innovación acerca de la realización del proceso de Bolonia con una plantilla de profesorado desincentivada, desanimada y mal retribuida.

Presentado el 20/04/2009, calificado el 28/04/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Estrategia de España de acercamiento en el proceso de Bolonia.

Presentado el 05/03/2009, calificado el 10/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Aportación de España en la reunión de Londres para examinar los progresos realizados en el proceso de Bolonia los días 17 y 18/05/2007, así como el progreso realizado en comparación con los demás países.

Presentado el 05/03/2009, calificado el 10/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Valoración del Gobierno a la propuesta, la participación y los resultados obtenidos en los referendos realizados en la Universidad de Barcelona (UB) y de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) sobre paralizar la aplicación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), así como consideración del Gobierno de la posibilidad de aplazar la adaptación de las universidades al proceso de Bolonia.

Presentado el 03/03/2009, calificado el 10/03/2009

Resultado de la tramitación:

Extinguido por desaparición o cese del autor

Opinión del Gobierno acerca de la adaptación a la filosofía que emana del proceso de Bolonia del Acuerdo del Consejo de Ministros, por el que se "establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las distintas profesiones reguladas de ingeniero técnico e ingeniero.

Presentado el 28/01/2009, calificado el 03/02/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Actuaciones pendientes para completar el proceso de adaptación a Bolonia.

Presentado el 04/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Cumplimiento de los plazos del proceso de adaptación de Bolonia.

Presentado el 04/12/2008, calificado el 09/12/2008

Resultado de la tramitación:

Convertido

Medidas del Gobierno para solventar el retraso en adaptación del sistema universitario al proceso de Bolonia.

Presentado el 26/06/2008, calificado el 02/07/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Principales causas de valoración negativa de los planes de estudio adaptados al proceso de Bolonia que se han presentado en la convocatoria tendente a su implantación en el curso 2008/2009 que no han logrado el visto bueno por parte de la ANECA.

Presentado el 05/06/2008, calificado el 10/06/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

COMPARECENCIAS: 8

Comparecencia del Gobierno en Comisión

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44).

Solicitud de comparecencia del Ministro de Educación, ante la Comisión de Educación y Deporte, para informar sobre la valoración de la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia a la vista del último informe europeo de EURYDICE sobre la implantación de Bolonia.

Presentado el 16/03/2010, calificado el 23/03/2010

Resultado de la tramitación:

Caducado

Solicitud de comparecencia del Ministro de Educación, ante la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, para informar sobre el desarrollo y evolución de las medidas para la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, y dar cumplimiento a la Moción consecuencia de interpelación sobre el fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 03/07/2009, calificado el 28/07/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia del Ministro de Educación, ante la Comisión de Educación, Política Social y Deporte, para que explique las líneas de actuación de su departamento, en concreto, las actuaciones a desarrollar en lo concerniente al proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior, proceso de Bolonia.

Presentado el 16/04/2009, calificado el 21/04/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Ciencia e Innovación, para que explique el proceso de implantación en España de la Reforma Universitaria surgida de la Declaración de Bolonia.

Presentado el 27/11/2008, calificado el 02/12/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Ciencia e Innovación, ante la Comisión de Ciencia e Innovación, para que explique la posición del Gobierno sobre el proceso de adecuación de las Universidades españolas al nuevo sistema de estudios universitarios promovido en el marco de la Unión Europea (más conocido como "proceso de Bolonia").

Presentado el 22/04/2008, calificado el 06/05/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencia de autoridades y funcionarios en Comisión.

Solicitud de comparecencia de la Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), ante la Comisión de Ciencia e Innovación, para informar sobre la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 06/11/2008, calificado el 10/11/2008

Resultado de la tramitación:

Caducado

Solicitud de comparecencia de la Directora de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ante la Comisión de Ciencia e Innovación, para informar sobre la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 04/06/2008, calificado el 10/06/2008

Resultado de la tramitación:

Caducado

COMPARECENCIAS DE OTRAS PERSONALIDADES EN COMISIÓN

Otras comparecencias en Comisión.

Solicitud de comparecencia del Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), para que explique el proceso de implantación en España de la Reforma Universitaria surgida de la Declaración de Bolonia.

Presentado el 27/11/2008, calificado el 02/12/2008

Resultado de la tramitación:

Caducado

PROPOSICIONES NO DE LEY: 3

Proposición no de Ley ante el Pleno.

Proposición no de Ley relativa al proceso de Bolonia.

Presentado el 23/12/2008, calificado el 26/01/2009

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en Comisión.

Proposición no de Ley relativa al proceso Bolonia y su afección en las Administraciones Públicas.

Presentado el 15/01/2009, calificado el 26/01/2009

Resultado de la tramitación:

Aprobado con modificaciones

Proposición no de Ley relativa al proceso de Bolonia.

Presentado el 23/12/2008, calificado el 26/01/2009

Resultado de la tramitación:

Retirado

MOCIONES: 1

Moción consecuencia de interpelación urgente.

Moción consecuencia de interpelación urgente sobre el fracaso del Gobierno en la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia.

Presentado el 18/03/2009, calificado el 24/03/2009

Resultado de la tramitación:

Aprobado con modificaciones

VIII LEGISLATURA

PREGUNTAS ESCRITAS: 2

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Posición de la Dirección General de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (AEAT) y la Intervención General del Estado acerca de la adaptación del denominado "proceso de Bolonia" y su incardinación en el Estatuto del empleado público, especialmente su repercusión en el Cuerpo Técnico de Hacienda.

Presentado el 23/11/2005, calificado el 29/11/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Clasificación de España en el puesto 40 de los 48 puntuados por el Grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia.

Presentado el 08/08/2007, calificado el 04/09/2007

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

COMPARECENCIAS: 3

Comparecencia del Gobierno en Comisión

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44).

Solicitud de comparecencia urgente de la Ministra de Educación y Ciencia, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para informar sobre la situación existente en el proceso de la adaptación de convergencia del espacio de educación superior del sistema universitario español (Proceso Bolonia).

Presentado el 19/09/2005, calificado el 27/09/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencia de autoridades y funcionarios en Comisión.

Solicitud de comparecencia del Secretario de Estado de Universidades e Investigación, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para informar sobre "la marcha del proceso de Bolonia" en el ámbito europeo y, en particular, en el español.

Presentado el 12/04/2005, calificado el 19/04/2005

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Solicitud de comparecencia de los Presidentes de las cuatro Subcomisiones del Consejo de Coordinación encargadas de la adaptación de los títulos Universitarios al "proceso Bolonia", ante la Comisión de Educación y Ciencia, para informar de los trabajos llevados a cabo para la adaptación de dichos títulos.

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PROPOSICIONES NO DE LEY

Proposición no de Ley ante el Pleno.

Proposición no de Ley relativa a la adaptación en el ámbito español del "proceso de Bolonia".

Presentado el 30/05/2005, calificado el 14/06/2005

Resultado de la tramitación:

Caducado

Proposición no de Ley en Comisión.

Proposición no de Ley relativa a la adaptación en el ámbito español del "proceso de Bolonia".

Presentado el 27/05/2005, calificado el 31/05/2005

Resultado de la tramitación:

Rechazado

Proposición no de Ley relativa al proceso de Bolonia y su afección en las Administraciones Públicas.

Presentado el 12/06/2007, calificado el 19/06/2007

Resultado de la tramitación:

Caducado

BOLONIA

IX LEGISLATURA

PREGUNTAS ORALES: 2

Pregunta oral al Gobierno en Comisión.

Actuaciones pendientes para completar el proceso de adaptación a Bolonia (procedente de la pregunta con respuesta escrita al Gobierno número de expediente 184/45682).

Presentado el 12/03/2009, calificado el 13/03/2009

Resultado de la tramitación:

Retirado

Cumplimiento de los plazos del proceso de adaptación de Bolonia (procedente de la pregunta con respuesta escrita al Gobierno número de expediente 184/45681).

Presentado el 12/03/2009, calificado el 13/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

PREGUNTAS ESCRITAS: 4

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Opinión del Gobierno acerca del desarrollo en la elaboración de los grados de ingeniería, arquitectura y medicina, en relación con el espíritu de Bolonia.

Presentado el 13/11/2009, calificado el 17/11/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Motivos por los que el Gobierno ha hecho caso omiso del compromiso que adquirió cuando firmó y acordó adaptarse a lo convenido en Bolonia con más de 30 países, así como motivos por los que retrasa lo solicitado por los arquitectos.

Presentado el 07/07/2009, calificado el 28/07/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Reforma en lo que afecta a las titulaciones de Humanidades que se van a llevar a cabo, dentro del acuerdo de Bolonia.

Presentado el 18/02/2009, calificado el 03/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Incremento de las becas referidas a los masters, con motivo de las mejoras del acuerdo de Bolonia.

Presentado el 18/02/2009, calificado el 03/03/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

COMPARECENCIAS: 2

Comparecencia del Gobierno en Comisión

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44).

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Ciencia e Innovación, para que explique el proceso de implantación en España de la Reforma Universitaria surgida de la Declaración de Bolonia.

Presentado el 27/11/2008, calificado el 02/12/2008

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Comparecencias de otras personalidades en Comisión

Otras comparecencias en Comisión.

Solicitud de comparecencia del Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), para que explique el proceso de implantación en España de la Reforma Universitaria surgida de la Declaración de Bolonia.

Presentado el 27/11/2008, calificado el 02/12/2008

Resultado de la tramitación:

Caducado

PROPOSICIONES NO DE LEY: 1

Proposición no de Ley ante el Pleno.

Proposición no de Ley relativa a implantar un nuevo modelo de bachillerato equiparable al contexto internacional y que prepare para el nuevo modelo universitario europeo, basado en los acuerdos de Bolonia.

Presentado el 02/06/2010, calificado el 08/06/2010

Resultado de la tramitación:

Caducado

VIII LEGISLATURA

Función de control

PREGUNTAS ESCRITAS: 1

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Motivos por los que el Gobierno no ha puesto en práctica, durante la presente Legislatura, un diseño de aplicación del llamado "modelo Bolonia", flexible que tenga en cuenta las exigencias formativas de cada carrera.

Presentado el 13/09/2007, calificado el 18/09/2007

Resultado de la tramitación:

Caducado

EEES

IX LEGISLATURA

PREGUNTAS ESCRITAS: 2

Pregunta al Gobierno con respuesta escrita.

Diagnóstico previo en el que se han basado las cantidades económicas destinadas al proceso de Adaptación al EEES de las Universidades Españolas así como las destinadas a becas reflejadas en el Plan Acción 2009 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Presentado el 12/02/2009, calificado el 17/02/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

Financiación, órgano responsable de su ejecución, medidas y calendario de la estrategia de comunicación y publicidad para explicar a estudiantes universitarios y de secundaria, familias, profesores y a la sociedad en general,

las características y ventajas del EEES anunciada en el Plan Acción 2009 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Presentado el 12/02/2009, calificado el 17/02/2009

Resultado de la tramitación:

Tramitado por completo sin req. acuerdo o decisión

ESPACIO UNIVERSITARIO EUROPEO

VIII LEGISLATURA

COMPARECENCIAS: 1

Comparecencia del Gobierno en Comisión

Comparecencia del Gobierno en Comisión (art. 44).

Solicitud de comparecencia de la Ministra de Educación y Ciencia, ante la Comisión de Educación y Ciencia, para explicar el catálogo de titulaciones para adecuarlo al espacio universitario europeo, con especial referencia a las Filologías.

Presentado el 05/05/2005, calificado el 10/05/2005

Resultado de la tramitación:

Subsumido en otra iniciativa

Anexo 5.

Relación de intervenciones en comisiones y plenos con acceso al diario de sesiones

Relación de intervenciones en comisiones y plenos con acceso al diario de sesiones.⁹⁷

A continuación se detallan las intervenciones relativas a cuestiones vinculadas a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con sus distintas acepciones como Proceso de Bolonia, Plan Bolonia, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, etc. Las intervenciones se refieren tanto al Pleno como a distintas comisiones divididas por legislaturas (se accede al documento fuente en Internet pulsando Ctrl+click en cada entrada):

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

COMISIONES

IX LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 42, de 16/06/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 73, de 17/09/2008 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 72, de 17/09/2008 (texto íntegro)

Comisión de Vivienda Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 76, de 23/09/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 101, de 08/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 131, de 28/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 130, de 05/11/2008 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 153, de 20/11/2008 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

⁹⁷ Fuente: Servicio de información bibliográfica de la Biblioteca del Congreso de los Diputados

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 167, de 09/12/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 172, de 10/12/2008 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 192, de 10/02/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 253, de 01/04/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 285, de 27/05/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 376, de 30/09/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 373, de 06/10/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 402, de 04/11/2009 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 419, de 18/11/2009 (texto íntegro)

Comisión Constitucional Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 429, de 01/12/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 444, de 02/12/2009 (texto íntegro)

Comisión de Defensa Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 460, de 04/02/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 461, de 10/02/2010 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 472, de 17/02/2010 (texto íntegro)

Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 487, de 10/03/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 557, de 26/05/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 586, de 30/06/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 594, de 14/09/2010 (texto íntegro)

Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 610, de 30/09/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 631, de 06/10/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 643, de 26/10/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 650, de 04/11/2010 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 672, de 30/11/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 713, de 23/02/2011 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 726, de 10/03/2011 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 763, de 13/04/2011 (texto íntegro)

Comisión de Industria, Turismo y Comercio Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 817, de 12/07/2011 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 39, de 01/06/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 75, de 15/09/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 104, de 13/10/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 118, de 20/10/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 136, de 11/11/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 126, de 11/11/2004 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 199, de 24/02/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 232, de 15/03/2005 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 244, de 05/04/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 288, de 18/05/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 303, de 25/05/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 306, de 08/06/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 338, de 28/06/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 350, de 21/09/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 379, de 05/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 396, de 06/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 397, de 10/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 398, de 11/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 373, de 13/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 399, de 25/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 418, de 22/11/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 438, de 29/11/2005 (texto íntegro)

COMISIÓN NO PERMANENTE SOBRE SEGURIDAD VIAL Y PREVENCIÓN ACCIDENTES DE TRÁFICO Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 487, de 15/02/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 488, de 28/02/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 510, de 15/03/2006 (texto íntegro)

Comisión Constitucional Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 545, de 29/03/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 551, de 05/04/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 574, de 10/05/2006 (texto íntegro)

Comisión de Cultura Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 586, de 24/05/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 601, de 07/06/2006 (texto íntegro)

Comisión de Justicia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 620, de 21/06/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 671, de 10/10/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 689, de 19/10/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 695, de 06/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 698, de 07/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 699, de 08/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 707, de 28/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 709, de 29/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 731, de 12/12/2006 (texto íntegro)

Comisión no permanente para las Políticas Integrales de la Discapacidad Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 759, de 27/02/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 781, de 13/03/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 779, de 13/03/2007 (texto íntegro)

Comisión no Permanente sobre Seguridad vial y Prevención de accidentes de tráfico Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 814, de 24/04/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 838, de 29/05/2007 (texto íntegro)

Comisión de Cultura Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 846, de 12/06/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 851, de 20/06/2007 (texto íntegro)

Comisión de Defensa Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 885, de 11/09/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 906, de 09/10/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 938, de 07/11/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 935, de 08/11/2007 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 958, de 11/12/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 964, de 11/12/2007 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 326, de 09/10/2001 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 501, de 27/05/2002 (texto íntegro)

Comisión Consultiva de Nombramientos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 533, de 19/06/2002 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 632, de 19/11/2002 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

| |
|--------------|
| PLENO |
|--------------|

IX LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 2, de 08/04/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 11, de 28/05/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 13, de 04/06/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 14, de 10/06/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 15, de 11/06/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 25, de 11/09/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 44, de 12/11/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 49, de 26/11/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 52, de 10/12/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 54, de 16/12/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 66, de 11/03/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 69, de 18/03/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 70, de 24/03/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 79, de 28/04/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 79, de 28/04/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 81, de 12/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 82, de 13/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 84, de 20/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 86, de 26/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 91, de 17/06/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 112, de 14/10/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 119, de 10/11/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 134, de 22/12/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 136, de 09/02/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 145, de 10/03/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 165, de 19/05/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 170, de 08/06/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 196, de 13/10/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 204, de 16/11/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 221, de 09/02/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 223, de 16/02/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 225, de 23/02/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 227, de 08/03/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 241, de 04/05/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 246, de 24/05/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 252, de 15/06/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 254, de 21/06/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 260, de 12/07/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 273, de 15/09/2011 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 40, de 19/10/2004 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 48, de 16/11/2004 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 88, de 11/05/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 96, de 01/06/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 126, de 03/11/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 129, de 16/11/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 133, de 29/11/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 150, de 15/02/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 169, de 06/04/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 209, de 18/10/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 216, de 23/11/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 222, de 14/12/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 225, de 21/12/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 246, de 29/03/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 254, de 09/05/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 269, de 03/07/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 294, de 24/10/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 298, de 13/11/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 303, de 27/11/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 304, de 28/11/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 306, de 11/12/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 286, de 15/10/2003 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

PLAN BOLONIA

IX LEGISLATURA

COMISIONES

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 42, de 16/06/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 208, de 25/02/2009 (texto íntegro)

Comisión de Justicia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 285, de 27/05/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 419, de 18/11/2009 (texto íntegro)

Comisión Constitucional Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 423, de 18/11/2009 (texto íntegro)

Comisión de Defensa Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 460, de 04/02/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 524, de 20/04/2010 (texto íntegro)

Comisión no permanente de seguimiento y evaluación de los acuerdos del Pacto de Toledo Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 643, de 26/10/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 650, de 04/11/2010 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 672, de 30/11/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 817, de 12/07/2011 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

PLENO

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 54, de 16/12/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 102, de 10/09/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 114, de 20/10/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 119, de 10/11/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

PROCESO DE BOLONIA

COMISIONES

IX LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 30, de 29/05/2008 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 42, de 16/06/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 53, de 30/06/2008 (texto íntegro)

Comisión de Defensa Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 76, de 23/09/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 101, de 08/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 131, de 28/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 167, de 09/12/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 192, de 10/02/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 263, de 28/04/2009 (texto íntegro)

Comisión de Trabajo e Inmigración Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 285, de 27/05/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 334, de 13/07/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 349, de 29/09/2009 (texto íntegro)

Comisión de Economía y Hacienda Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 376, de 30/09/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 373, de 06/10/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 419, de 18/11/2009 (texto íntegro)

Comisión Constitucional Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 429, de 01/12/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 487, de 10/03/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 557, de 26/05/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 594, de 14/09/2010 (texto íntegro)

Comisión para las Políticas Integrales de la Discapacidad Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 610, de 30/09/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 643, de 26/10/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 39, de 01/06/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 75, de 15/09/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 78, de 22/09/2004 (texto íntegro)

Comisión de Industria, Turismo y Comercio Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 149, de 30/11/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 196, de 22/02/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 229, de 16/03/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 303, de 25/05/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 306, de 08/06/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 338, de 28/06/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 396, de 06/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 373, de 13/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 421, de 24/11/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 487, de 15/02/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 488, de 28/02/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 545, de 29/03/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 574, de 10/05/2006 (texto íntegro)

Comisión de Cultura Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 586, de 24/05/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 601, de 07/06/2006 (texto íntegro)

Comisión de Justicia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 689, de 19/10/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 695, de 06/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 698, de 07/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 699, de 08/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 707, de 28/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 709, de 29/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 728, de 14/12/2006 (texto íntegro)

Comisión de Administraciones Públicas Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 759, de 27/02/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 781, de 13/03/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 779, de 13/03/2007 (texto íntegro)

COMISION NO PERMANENTE SOBRE SEGURIDAD VIAL Y PREVENCION DE ACCIDENTES DE TRAFICO Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 838, de 29/05/2007 (texto íntegro)

Comisión de Cultura Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 886, de 12/09/2007 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 922, de 25/09/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 958, de 11/12/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 696, de 18/02/2003 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 777, de 17/06/2003 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

| |
|--------------|
| PLENO |
|--------------|

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 48, de 16/11/2004 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 96, de 01/06/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 100, de 23/06/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 129, de 16/11/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 133, de 29/11/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 222, de 14/12/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 298, de 13/11/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 304, de 28/11/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 306, de 11/12/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 286, de 15/10/2003 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

BOLONIA

COMISIONES

IX LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 32, de 02/06/2008 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 76, de 23/09/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 94, de 07/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Defensa Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 101, de 08/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 125, de 29/10/2008 (texto íntegro)

Comisión de Administraciones Públicas Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 129, de 04/11/2008 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 172, de 10/12/2008 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 192, de 10/02/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 253, de 01/04/2009 (texto íntegro)

Comisión de Ciencia e Innovación Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 328, de 24/06/2009 (texto íntegro)

Comisión de Fomento Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 376, de 30/09/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 375, de 30/09/2009 (texto íntegro)

Comisión de Interior Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 373, de 06/10/2009 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Política Social y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 389, de 14/10/2009 (texto íntegro)

Comisión de Industria, Turismo y Comercio Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 402, de 04/11/2009 (texto íntegro)

Comisión de Presupuestos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 460, de 04/02/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 557, de 26/05/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 610, de 30/09/2010 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 104, de 13/10/2004 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 239, de 13/04/2005 (texto íntegro)

Comisión de Sanidad y Consumo Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 323, de 28/06/2005 (texto íntegro)

Comisión de Administraciones Públicas Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 350, de 21/09/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 379, de 05/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 398, de 11/10/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 418, de 22/11/2005 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 704, de 08/11/2006 (texto íntegro)

Comisión de Interior Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 759, de 27/02/2007 (texto íntegro)

Comisión de Educación y Ciencia Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 828, de 09/05/2007 (texto íntegro)

Comisión de Industria, Turismo y Comercio Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 900, de 26/09/2007 (texto íntegro)

Comisión de Fomento y Vivienda Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 32, de 14/06/2000 (texto íntegro)

Comisión Consultiva de Nombramientos Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 30, de 14/06/2000 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 52, de 20/09/2000 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 157, de 21/02/2001 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Comisiones, núm. 241, de 29/05/2001 (texto íntegro)

Comisión de Educación, Cultura y Deporte Ver diario completo: [PDF](#)

| |
|--------------|
| PLENO |
|--------------|

IX LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 15, de 11/06/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 41, de 29/10/2008 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 66, de 11/03/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 82, de 13/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 84, de 20/05/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 90, de 16/06/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 94, de 24/06/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 119, de 10/11/2009 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 168, de 26/05/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 170, de 08/06/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 196, de 13/10/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 204, de 16/11/2010 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

VIII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 90, de 17/05/2005 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 225, de 21/12/2006 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 243, de 22/03/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 246, de 29/03/2007 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

VII LEGISLATURA

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 19, de 28/06/2000 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 62, de 21/02/2001 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 108, de 27/09/2001 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 116, de 31/10/2001 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 121, de 20/11/2001 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 138, de 13/02/2002 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

DS. Congreso de los Diputados, Pleno y Dip. Perm., núm. 307, de 18/12/2003 (texto íntegro)

Pleno Ver diario completo: [PDF](#)

Anexo 6.

Consulta a los expertos: carta y mails solicitud de colaboración

De: montserrat palma muñoz <montserrat.palma@udg.edu>
Fecha: 22 de octubre de 2012 13:39:46 GMT+02:00
Para: Marius Rubiralta <mrubiralta@ub.edu>
Asunto: **consulta expertos proyecto de tesis mpalma**

Estimado señor Dn. Marius Rubiralta Alcáñiz,

Adjunto le remito carta de solicitud de colaboración para la elaboración de su informe correspondiente a la fase de consulta a los expertos de mi proyecto de tesis doctoral "El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010" , dirigida por la Dra. M. Lluïsa Pérez Cabaní de la Universitat de Girona i el Dr. Francisco Michavila Pitarch de la Universidad Politécnica de Madrid.

Así mismo, se adjuntan en un solo archivo dos documentos:

- documento nº 1. Documento elaborado para la consulta a los expertos que contiene la guía para el análisis y elaboración de su informe así como información básica sobre la investigación.
- documento nº 2. *Informe* con el resultado de la investigación sobre el que se solicita su opinión.

Para cualquier consulta quedamos a su disposición en esta dirección y también en el teléfono 607475728.

Una vez completado el informe puede remitirlo a esta dirección así como a montserratpalma50@gmail.com

Cordialmente,

Montse Palma
montserrat palma muñoz
montserrat.palma@udg.edu
Departament de Psicologia
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona

A la atención de

Estimado señor

Tal como acordamos personalmente hace unas semanas le hago llegar el *informe* elaborado a partir de los datos obtenidos en la investigación de mi proyecto de tesis doctoral sobre el espacio europeo de educación superior en España a través del análisis de los debates parlamentarios que sobre el tema se han producido en el Congreso de los Diputados durante el período 1999-2010.

El objetivo principal de esta consulta para la que solicito su colaboración se centra en contrastar el contenido de este *informe* con las observaciones de un grupo de expertos que, desde diferentes ópticas, han participado o seguido muy de cerca el proceso a partir de diferentes experiencias y responsabilidades profesionales e institucionales.

A esta carta adjuntamos dos documentos:

1. El documento elaborado para la consulta a los expertos en el que se les plantean algunas cuestiones y que puede ser utilizado, si lo consideran oportuno, como guía para el análisis y elaboración del informe. En cualquier caso, la manera de llevar a cabo el análisis y valoración es absolutamente abierta y la dejamos a su criterio. Este documento incluye también la información básica sobre la investigación para facilitar el análisis.
2. El *informe* que contiene el resultado del análisis del contenido de la actividad parlamentaria en relación con el espacio europeo de educación superior y el proceso de Bolonia en el Congreso de los Diputados entre 1999 y 2010.

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación sería muy conveniente disponer de sus opiniones y sugerencias a través de un informe escrito. Somos conscientes de las múltiples obligaciones académicas, profesionales o institucionales que ocupan su valioso tiempo así como del trabajo añadido que representa esta solicitud, por lo que agradecemos muy sinceramente su colaboración.

La dirección electrónica para la remisión del informe es la siguiente:
montserrat.palma@udg.edu

Cordialmente,

Montserrat Palma i Muñoz

Anexo 7.

Consulta a los expertos: documento dirigido a los expertos

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

**El espacio europeo de educación superior en España: análisis
de los debates parlamentarios 1999-2010**

Documento nº 1

DOCUMENTO DIRIGIDO A LOS EXPERTOS

Investigadora:
Montserrat Palma i Muñoz

Dirección:
Dra. M . Lluïsa Pérez Cabaní (UdG) y Dr. Francisco Michavila
Pitarch (UPM)

Girona, octubre de 2012

1. Guía para el análisis y elaboración del informe de los expertos

Para conseguir el objetivo de esta investigación – conocer y analizar como se ha producido el debate parlamentario respecto a la construcción del EEES en España durante el período 1999-2010- es de especial interés recabar la opinión de personas que han seguido el proceso en general y el debate parlamentario en particular, desde responsabilidades profesionales, políticas e institucionales diversas a lo largo del período analizado y que pueden aportar perspectivas distintas o complementarias.

Es de sumo interés para la investigación obtener de los expertos consultados las informaciones y opiniones que consideren oportuno. Para facilitar la reflexión y el análisis se propone el siguiente guión:

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la función de los debates parlamentarios en el desarrollo del espacio europeo de educación superior y el proceso de Bolonia en la década 1999-2010?
 - a. Hasta que punto han sido considerados o ignorados los debates parlamentarios por las administraciones, las universidades o la opinión pública.
 - b. Hasta que punto han sido acompañamiento, reflejo, impulso o control de las decisiones gubernamentales
 - c. Hasta que punto han estado condicionados por la actualidad mediática
 - d. Como valora el grado de conocimiento en el ámbito parlamentario sobre implantación del proceso reflejado en los debates

2. ¿Cuál es su opinión respecto al ajuste de los contenidos del debate parlamentario analizado y la evolución del proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia reflejado en las declaraciones y comunicados bienales?
 - a. Grado de ajuste temporal
 - b. Grado de ajuste de los contenidos respecto a los ejes de Bolonia
 - c. Claves nacionales respecto a marco europeo
 - d. Temas predominantes

3. ¿Cuál es su opinión respecto a las aportaciones al debate en diferentes momentos del proceso?
 - a. Tramitación de leyes
 - b. Incrementos en el control e impulso a la acción gubernamental
 - c. Influencia de la dinámica y normas de funcionamiento de la actividad parlamentaria
 - d. Participación de “externos” en el debate parlamentario

4. Otras cuestiones de interés

2. Información básica sobre la investigación: Presentación y procedimiento

Presentación

La investigación “El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010” tiene como objetivo analizar el contenido de los debates parlamentarios que sobre el proceso de Bolonia y la construcción del EEES se han producido en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010, entendiendo este período como el acordado en la Declaración de Bolonia para implementar las medidas necesarias para la construcción de un espacio europeo de educación superior.

Se pretende conocer y analizar como se ha producido el debate parlamentario respecto a la construcción del EEES en España durante este período, así como identificar y valorar la interrelación entre el debate parlamentario y el desarrollo del propio proceso. Para ello, se ha aplicado una estrategia de investigación mixta cuantitativa y cualitativa de análisis de contenido de los textos objeto de estudio. Por una parte, se han recopilado y analizado los datos cuantitativos sobre actividad parlamentaria (iniciativas e intervenciones) relacionada con el tema de estudio durante las legislaturas VI, VII, VIII y IX, que comprenden el período 1999-2010. Por otra, se ha realizado un análisis cualitativo de contenido a través de la lectura de los Diarios de Sesiones que contienen intervenciones relacionadas con el proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Como referencia para el análisis cualitativo de los textos parlamentarios se han utilizado las matrices de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales de los países miembros del proceso (Bolonia 99, Praga 01, Berlín 03, Bergen 05, Londres 07, Lovaina 09, Viena-Budapest 2010), elaboradas previamente a partir del correspondiente análisis sistemático de contenido y en base a los seis ejes de Bolonia.

Se parte de la convicción de que el debate parlamentario, a través del discurso político y público que en el mismo se produce, contribuye a la construcción de realidades sociales, atribuyéndoles significado y valor. Así mismo, tanto la actividad legislativa como el control al Gobierno que ejerce el Parlamento trasladan al marco legislativo y normativo políticas activas y prácticas sociales concretas. El Congreso de los Diputados, tanto en su labor legislativa como en el impulso y control de la acción del Gobierno, ha acogido durante estos diez años debates de política universitaria, así como de otros ámbitos, relacionados con el proceso de Bolonia y sus consecuencias. El proceso de Bolonia es un hecho institucional y social, presente de formas diversas en el ámbito universitario, político, social e institucional, por lo que la incorporación de España y de las universidades españolas al mismo ha generado todo tipo de iniciativas, debates, acciones y reacciones en diferentes ámbitos (administraciones central y autonómica, universidades públicas y privadas, niveles educativos no universitarios, asociaciones y colegios profesionales, entre otros) que a menudo han tenido su reflejo en los debates parlamentarios.

Procedimiento

La recopilación de datos para el análisis cuantitativo se ha realizado a partir de la búsqueda en la base de datos sobre iniciativas y publicaciones oficiales del Congreso de los Diputados. El análisis cuantitativo de los datos sobre el número y tipología de iniciativas e intervenciones referidas al proceso de Bolonia o al espacio europeo de educación superior, durante este período, permite ofrecer una primera visión sobre la evolución del tema objeto de estudio así como una perspectiva complementaria al análisis cualitativo del contenido de los debates.

El análisis cualitativo del contenido de los debates se ha realizado sobre las publicaciones oficiales seleccionadas en los Diarios de Sesiones en Pleno y en Comisión del Congreso de los Diputados, desde junio de 1999 hasta junio de 2010, con referencias al proceso de Bolonia o al EEES. La referencia para el análisis cualitativo y su valoración han sido las matrices de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales del proceso de Bolonia, en base a los seis ejes de la Declaración de Bolonia de 1999. Después de la lectura y análisis de los debates parlamentarios, se ha elaborado un informe de cada bienio (1999-2001; 2001-2003; 2003-2005; 2005-2007; 2007-2009; 2009-2010)⁹⁸ y un informe final que es el que contiene este documento dirigido a los expertos y sobre el que se solicita su valoración.

⁹⁸ El último tramo parlamentario analizado no constituye un bienio, sino que comprende el período de un año entre la conferencia de Lovaina en mayo de 2009 y la de Viena-Budapest 2010.

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010

Documento nº 2

INFORME

Investigadora:
Montserrat Palma i Muñoz

Dirección:
**Dra. M. Lluïsa Pérez Cabaní (UdG) y Dr. Francisco Michavila
Pitarch (UPM)**

Girona, octubre de 2012

Introducción

En este informe sobre *los debates parlamentarios referidos al proceso de Bolonia y la construcción del EEES que se han producido en el Congreso de los Diputados entre junio de 1999 y junio de 2010*, se presentan los resultados de los análisis realizados sobre los textos parlamentarios que contienen iniciativas e intervenciones con referencias al proceso de Bolonia y al EEES.

La información sobre el análisis realizado ilustra aspectos y problemáticas concretas que permiten describir y explicar las condiciones en las que se ha producido en España la implantación de los acuerdos de la Declaración de Bolonia, sus desarrollos posteriores a través de las conferencias ministeriales bienales así como la integración del sistema universitario español en el marco del espacio europeo de educación superior.

El informe se estructura en dos partes. En la primera, ofrece una síntesis del análisis cuantitativo de la información recopilada sobre el debate parlamentario, que comprende iniciativas e intervenciones sobre la actividad legislativa, de control e impulso político. En la segunda, resume los resultados del análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios recogidos en el Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados y su relación con los contenidos de las declaraciones y comunicados de las conferencias ministeriales bienales de los miembros del proceso de Bolonia. Para su mejor interpretación y para facilitar el análisis de los expertos, en el anexo figuran las matrices bienales de cada bienio parlamentario con la comparación entre el contenido del debate y su correspondiente declaración o comunicado de referencia, estructurado en base a los seis ejes de la Declaración de Bolonia.

1. Síntesis del análisis cuantitativo (iniciativas e intervenciones):

Los datos recopilados sobre actividad parlamentaria, iniciativas e intervenciones referidas al proceso de Bolonia o al EEES, desde la VI hasta la IX legislatura, que comprende el período analizado 1999-2010, se muestran en las tablas y gráficos siguientes:

TABLA 1. Iniciativas relativas a EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias

| EEES + BOLONIA | | | | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|--------------|
| | LEGIS. VI (1996- 2000) | LEGIS.VII (2000- 2004) | LEGIS.VIII (2004- 2008) | LEGIS.IX (2008- 2011) | TOTAL |
| Preguntas orales en pleno | 0 | 0 | 1 | 7 | 8 |
| Proposiciones no de ley en pleno | 0 | 0 | 1 | 6 | 7 |
| Interpelaciones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Mociones | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Comparecencias | 0 | 2 | 8 | 15 | 25 |
| Preguntas orales en comisión | 0 | 0 | 0 | 6 | 6 |
| Proposiciones no de ley en comisión | 0 | 0 | 3 | 8 | 11 |
| Preguntas escritas | 1 | 0 | 7 | 49 | 57 |
| Solicitudes de informe | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| TOTAL | 1 | 2 | 24 | 93 | 120 |

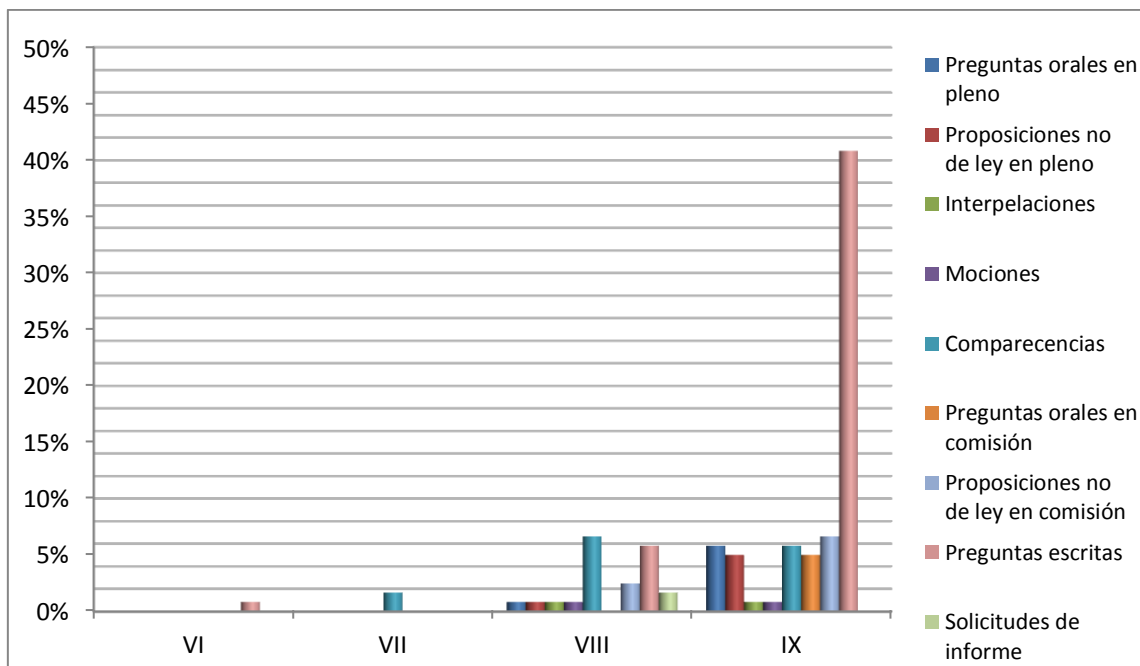


GRÁFICO 1. Iniciativas sobre EEES y Bolonia en los distintos tipos de iniciativas parlamentarias

TABLA 2. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión Educación y otras comisiones

| EEES+BOLONIA | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|------------|
| | LEGIS.VI (1996-2000) | LEGIS.VII (2000-2004) | LEGIS.VIII (2004-2008) | LEGIS.IX (2008-2011) | TOTAL |
| Pleno | 0 | 9 | 34 | 55 | 98 |
| Comisión Educación | 1 | 9 | 71 | 37 | 118 |
| Otras Comisiones | 0 | 2 | 24 | 48 | 74 |
| TOTAL | 1 | 20 | 129 | 140 | 290 |

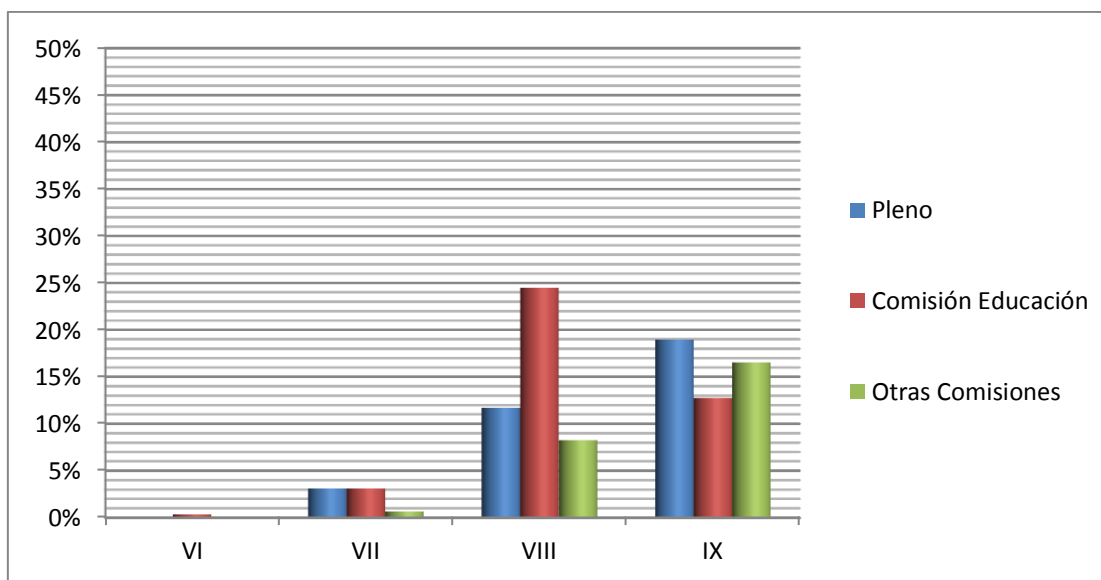


GRÁFICO 2. Intervenciones relativas a EEES y/o Bolonia en Pleno, Comisión Educación y Otras comisiones.

Tanto las iniciativas como las intervenciones siguen una secuencia similar respecto a la actividad y el debate parlamentario durante todo el período analizado.

Durante la VI y la VII legislatura la actividad parlamentaria vinculada al proceso de Bolonia es muy reducida o inexistente según el tipo de iniciativa o el órgano parlamentario en el que se produce la intervención. Las intervenciones sobre Bolonia o EEES durante estas dos legislaturas representan el 7'3% del total de las cuatro legislaturas analizadas. En cuanto a las iniciativas parlamentarias motivadas expresamente por el proceso de Bolonia o el EEES (preguntas escritas y orales, solicitud de comparecencias, proposiciones no de ley en Comisión y en Pleno, interpelaciones y mociones) el resultado es todavía inferior con el 1'6%.

A partir de la VIII legislatura se produce un incremento progresivo y general tanto en el número de iniciativas como en el de intervenciones. La progresión de la presencia de intervenciones en Pleno y en otras comisiones que se refieren al proceso de Bolonia o al EEES, más allá de la Comisión de Educación, indica la incorporación progresiva del tema a la agenda política y la extensión a otros ámbitos del interés sobre el tema. Las intervenciones de la VIII y la IX legislatura representan el 92'7% del total, correspondiendo el 44'4% a la VIII legislatura y el 48'3 a la IX legislatura. Se incrementa también el número de iniciativas, destacando las comparecencias en Comisión en la VIII legislatura, una parte importante vinculadas a la mayor actividad legislativa de esta legislatura con la tramitación de la LOE y la LOMLOU. En la IX legislatura aumentan de forma considerable las preguntas escritas pero también las preguntas orales y las PNL, tanto en Comisión como en Pleno.

Así pues, en la VIII legislatura la actividad parlamentaria experimenta, en relación a la VI y VII, un ascenso importante en torno a los primeros debates públicos sobre la implantación de los acuerdos de Bolonia en España que en sede parlamentaria tuvo su momento culminante con la comparecencia ante la Comisión de Educación y Ciencia de los rectores presidentes de las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria encargadas de elaborar las propuestas para la reforma de las titulaciones de acuerdo con el proceso de Bolonia y la construcción del EEES. Coincide también el aumento de actividad durante esta legislatura con la tramitación de las dos principales leyes educativas, la LOE y la LOMLOU. Tanto las comparecencias como la tramitación y correspondientes debates de ambas leyes, aunque lógicamente más la de universidades, aumentaron considerablemente las referencias y el debate sobre algunos de los ejes del proceso de Bolonia y el EEES.

Más adelante, ya en la IX legislatura, el aumento de iniciativas de todo tipo, más allá de las comparecencias en Comisión de Educación (durante un año en Ciencia e Innovación, de abril 2008 a abril 2009), coincide con el momento álgido de la atención mediática sobre el proceso de Bolonia con los movimientos contrarios al mismo y los conflictos en las universidades. También hay que tener en cuenta que se trata de la etapa de mayor impulso para la implementación efectiva de las medidas previstas, especialmente las relacionadas con la reforma de las titulaciones, así como la proximidad del final del período establecido para el cumplimiento de los objetivos asumidos en el marco del proceso de Bolonia y construcción del EEES.

2. Síntesis del análisis cualitativo del contenido de los debates parlamentarios, estructurados por bienios, tomando como referencia las declaraciones bienales y su relación con el desarrollo de los seis ejes de la Declaración de Bolonia y acuerdos posteriores de las conferencias ministeriales del proceso de seguimiento

A continuación se expone una síntesis del resultado del análisis cualitativo del contenido efectuado sobre los textos de los Diarios de Sesiones, que contienen debates parlamentarios con referencia o menciones al proceso de Bolonia y al EEES, estructurados por bienios y analizados tomando como referencia los comunicados de las conferencias de ministros bienales en base a los seis ejes de la Declaración de Bolonia. Se adjunta anexo con las correspondientes matrices comparativas. Cada matriz contiene la información registrada sobre la declaración o comunicado de referencia y el debate parlamentario del bienio).

De Bolonia 1999 a Praga 2001 (ver ANEXO matriz 1): Durante los dos primeros años del proceso de Bolonia, los debates de política universitaria del Congreso de los Diputados contienen menciones a la Declaración de Bolonia y al EEES. De seis intervenciones parlamentarias analizadas con referencias al tema (cuatro comparecencias en Comisión de educación y Cultura, una en Comisión de Nombramientos y una pregunta oral en Pleno), tanto los comparecientes como los portavoces parlamentarios, de la mayoría o de la oposición, dedican breves alusiones al tema en el marco de debates amplios sobre educación y universidad (29 menciones, 6 en la VI legislatura (1999) y 23 en la VII (2000-2001) expresando conocimiento del mismo y voluntad de adhesión. El debate durante este período se centra en temas como becas, precariedad laboral del profesorado universitario, movilidad nacional de profesores y estudiantes, distrito abierto o la elaboración de una nueva ley.

Sobre los contenidos de la Declaración de Bolonia 1999, referencia para el análisis de este bienio, la mayor parte de las menciones son de comparecientes “externos” universitarios, no miembros del Gobierno ni parlamentarios, como el presidente de la CRUE, con motivo de la exposición ante la Comisión de Educación y Cultura del *Informe Universidad 2000* o en las comparecencias de candidatos a miembros del Consejo de Coordinación Universitaria ante la Comisión de Nombramientos, que se refirieron en sus intervenciones a los ciclos en las enseñanzas, los créditos europeos, la flexibilidad curricular, la movilidad internacional o el aprendizaje centrado en el estudiante.

Por parte de los parlamentarios y altos cargos sí se realizan numerosas menciones a la movilidad como una cuestión relacionada con el proceso de Bolonia y el EEES, aunque en la mayoría de los debates analizados las reflexiones y comentarios se

derivan a la movilidad nacional o interterritorial, entre comunidades autónomas y entre universidades españolas, en relación con el distrito abierto, el programa Séneca o la cooperación con Iberoamérica.

De Praga 2001 a Berlín 2003 (ANEXO matriz 2): El segundo bienio analizado se centra especialmente en el debate sobre la Ley Orgánica de Universidades (LOU), en el que el proceso de Bolonia y el EEES se encuentran en la tramitación y debate de una enmienda del Grupo Parlamentario Socialista (GPS) para la incorporación de un nuevo título XIII “Sobre el espacio europeo de educación superior” y las enmiendas del Grupo Parlamentario Catalán de Convergència i Unió (GPC-CiU) y Grupo Parlamentario Vasco (GPV-EAJ-PNV) que proponían incorporar a la ley la estructura cíclica de las enseñanzas, el crédito europeo- ECTS o el suplemento europeo al título-SET en base a los acuerdos de Bolonia y las conclusiones de la conferencia de Praga 2001. La incorporación del título XIII, consensuado en parte por la mayoría parlamentaria y el grupo proponente, así como la creación en la ley de la ANECA como agente principal del sistema nacional de garantía de calidad, coinciden en buena parte con los contenidos del comunicado de Praga en relación a los seis ejes de Bolonia. Sin embargo, los temas acordados en Praga como centrales en la evolución del proceso como la comprensibilidad y comparabilidad de los títulos, la estructura cíclica de las enseñanzas, o la adopción del crédito europeo y el suplemento al título como instrumentos para el cambio metodológico y la movilidad, no suscitan debates con detalle o profundidad. Los debates principales en el trámite de la LOU fueron el sistema de habilitación para el acceso del profesorado y la endogamia, el sistema de acceso de los estudiantes y la selectividad, los órganos de gobierno de las universidades o el sistema de becas y ayudas.

Aparecen al final de este bienio algunos debates sobre titulaciones concretas, todavía en clave anterior al proceso de Bolonia, como las competencias profesionales de los ingenieros navales o la duración de los estudios de Magisterio. Durante este bienio no se tramitó ninguna iniciativa parlamentaria explícitamente motivada por el proceso de Bolonia o el EEES, sí se presentaron dos solicitudes de comparecencia que no fueron tramitadas y consecuentemente no debatidas.

De Berlín 2003 a Bergen 2005 (ANEXO matriz 3): El bienio 2003-2005 representa un cambio importante en la actividad parlamentaria relacionada con el proceso de Bolonia y el EEES como se refleja en el análisis cuantitativo de la información recopilada en cuanto a iniciativas e intervenciones expuesto anteriormente.

Los debates inmediatamente después de la conferencia de Berlín 2003 coinciden con el final de la VII legislatura. En las tres intervenciones analizadas entre septiembre y diciembre de 2003, se encuentran referencias generales y descriptivas sobre la conferencia de Berlín en una pregunta en pleno y un debate en Comisión sobre los borradores de decretos sobre grado y postgrado, apuntándose futuras polémicas

sobre la estructura de las nuevas titulaciones, los procesos de verificación de títulos y las consecuencias en el ámbito profesional.

A partir de 2004, se incrementan de forma considerable las intervenciones referidas al tema objeto de estudio, con dieciocho sesiones entre 2004 y los primeros meses de 2005 hasta la cumbre de Bergen en mayo. Hay más intervenciones y, más allá de la Comisión de Educación, empiezan a producirse algunas menciones y debates en otras comisiones (Sanidad, Presupuestos) y en el Pleno del Congreso, con más preguntas orales en las sesiones de control al Gobierno, pero también con menciones en el debate de Presupuestos para el año 2005 y el debate de política general de 2005 con una mención por parte del presidente del Gobierno.

Aunque ya en 2003 se había iniciado el debate sobre la reforma de las titulaciones, pendiente desde la LOU de 2001, la reestructuración de las enseñanzas universitarias se convierte en el tema principal para el debate sobre la agenda del proceso de Bolonia, en base a los seis ejes centrales de la Declaración de Bolonia que el Gobierno en sus comparecencias introduce de forma sistemática. Nadie discrepa de la agenda de Bolonia pero los mensajes sobre su implantación y plazos son contradictorios entre los que dicen que hay tiempo hasta 2010 y quienes creen que hay que acelerar el proceso. La publicación del RD sobre las titulaciones de grado y postgrado de enero de 2005 genera los primeros debates sobre las implicaciones profesionales de la reforma, la duración de los grados y su financiación, la relación entre el grado, postgrado y doctorado o la reestructuración del mapa de titulaciones.

En los debates preliminares de la nueva ley de educación (LOE) que se aprobaría en 2006, aparecen temas como el nuevo modelo de formación del profesorado de primaria y secundaria en el marco de los nuevos grados y master, la situación de las enseñanzas artísticas superiores o los ciclos formativos de la formación profesional en el marco europeo de la educación superior y las reivindicaciones sobre su integración en la Universidad.

Sobre el eje de movilidad, sigue predominando la preocupación por la movilidad nacional y el programa Séneca, aunque en la segunda parte del bienio se incorpora el discurso de movilidad con equidad, vinculando la movilidad al sistema de becas y ayudas, aunque distante todavía de las propuestas de Berlín 2003 sobre la programas europeos, supresión de obstáculos y portabilidad de las becas. Así mismo, la movilidad de profesores e investigadores abre nuevos ámbitos de debate como el doctorado como tercer ciclo o la formación de jóvenes investigadores.

Por otra parte, destaca al final de este bienio la comparecencia del director de ANECA, inédita y singular en ámbito parlamentario, muy bien valorada por todos los grupos entendiéndose que la aportación al debate de información relevante sobre el sistema de garantía de calidad de la educación superior es muy oportuna, aunque en el turno de portavoces se mantuvieron algunos temas recurrentes como la titularidad de la

agencia, su relación con las agencias de evaluación autonómicas o el nuevo modelo de evaluación y acreditación del profesorado previsto en la anunciada reforma de la legislación universitaria.

De Bergen 2005 a Londres 2007 (ANEXO matriz 4): Esta etapa es la de mayor actividad legislativa en el ámbito educativo con la tramitación en dos años de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU).

El análisis de contenido del debate parlamentario de este período permite concluir que se produce un aumento del interés respecto a los temas vinculados al desarrollo del EEES y la implantación del proceso de Bolonia en España, reflejado en el número de sesiones tanto en Comisión de Educación, como en Pleno y otras comisiones.

Ya desde el inicio de este bienio 2005-2007 irrumpe con fuerza el debate sobre las nuevas titulaciones con las propuestas de las subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria, cuyos presidentes comparecieron ante la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados en junio de 2005 coincidiendo con un momento de gran expectación mediática sobre la supresión de determinadas titulaciones y la polémica en la opinión pública (Humanidades, Historia del arte,...). Junto a las comparecencias previas de la LOE y la LOMLOU, la aportación de personas ajenas al ámbito gubernamental y parlamentario, a menudo solicitadas por ser consideradas expertas o representativas de determinados sectores, es muy bien valorada por los parlamentarios aunque el análisis de los debates muestra que la nueva estructura de las titulaciones además de constituir el principal tema de interés va configurando posiciones sobre el tema por parte de los grupos que responden a pautas muy rígidas e identificables en la defensa de determinados temas, criterios, opiniones o argumentos. La evolución de las propuestas gubernamentales en cambio se percibe de forma bastante nítida entre 2005 y 2007 con la aprobación de la LOMLOU.

El debate de las titulaciones se sitúa en una primera etapa (2005-2006) en el ámbito académico con la polémica sobre el nuevo catálogo, el mapa, la “poda de títulos”, las especialidades y menciones. En la segunda (2006-2007), con la modificación de la LOU y el establecimiento de la estructura en tres ciclos y la opción del grado único en 240 créditos, el eje se desplaza al debate sobre las profesiones reguladas, las atribuciones profesionales y las directrices para la elaboración de los planes de estudios. Las apelaciones a la flexibilidad o la autonomía universitaria son utilizadas de forma contradictoria por parte de las diferentes posiciones políticas, que se mueven entre la homogeneidad para el diseño de los títulos y la flexibilidad en su duración o a la inversa, duración homogénea para el grado y flexibilidad en base a la autonomía universitaria para el diseño de títulos.

Algunos temas importantes del comunicado de Bergen 2005 muy vinculados al nuevo marco de las titulaciones como el Convenio de Lisboa para el reconocimiento de las cualificaciones en educación superior, cuya firma reclama con urgencia o el Marco General de Cualificaciones del EEES y los Marcos nacionales de cualificaciones, no están presentes en los debates.

La agenda de Bolonia, a través de los acuerdos de Bergen 2005 defendidos por la mayoría parlamentaria y el Gobierno en sus intervenciones, está formalmente muy presente en todos los debates aunque a menudo el debate acabe centrándose en temas muy concretos situados al margen del EEES y el proceso de Bolonia, como el sistema de acceso del profesorado, las directrices para titulaciones que permiten el ejercicio de profesiones reguladas o la incorporación de las enseñanzas artísticas superiores a la universidad. Por otra parte, los debates sobre los retrasos en la implantación de medidas y resistencias a los cambios se resuelven en la mayoría de los casos con declaraciones de adhesión al proceso de Bolonia y al EEES, en ocasiones percibido como algo inevitable e impuesto, en otras como una oportunidad para impulsar cambios.

De Londres 2007 a Lovaina 2009 (ANEXO matriz 5): Los patrones de posicionamiento político de los grupos parlamentarios en el debate se consolidaron durante este bienio. Los discursos parlamentarios reflejan las reacciones a la implantación de las nuevas medidas y reformas con lo que el debate queda muy condicionado por los conflictos, las protestas, las reivindicaciones y los movimientos de oposición a las reformas. No hay actividad legislativa durante este bienio pero se incrementa el control al Gobierno tanto por parte de la oposición como de la mayoría parlamentaria. La actividad parlamentaria de impulso y control de la acción política aumenta, especialmente en el Pleno, con más preguntas e interpelaciones en las sesiones de control así como más proposiciones no de ley. En otras comisiones, más allá de la comisión responsable de las políticas universitarias (Educación y Ciencia 2007-2008, Ciencia e Innovación 2008-2009), las intervenciones sobre Bolonia o EEES se extienden a otras comisiones, por norma general en relación con cuestiones vinculadas a las consecuencias profesionales de la reforma de las titulaciones (Defensa, Presupuestos, Fomento y Vivienda, Sanidad y Consumo, Administraciones Públicas, Trabajo e Inmigración). Sin embargo, la extensión contribuye a ampliar el debate y dar a conocer mejor el proceso. Surgen algunas intervenciones nuevas como las relacionadas con las políticas de vivienda para estudiantes universitarios, la formación en competencias de determinados perfiles profesionales como los médicos o los jueces y magistrados o la necesidad de contemplar las consecuencias de las reformas universitarias en las políticas de juventud. En este sentido, se observa un claro aumento de interés por el tema y una mayor prioridad del mismo en la agenda política.

En cualquier caso, el debate principal sobre las reformas en la estructura de las enseñanzas, predomina en la opinión pública en clave negativa, aduciendo las

supuestas o previsibles consecuencias tanto en el ámbito académico como en el profesional. En el ámbito académico son fundamentalmente los procesos de verificación y acreditación de las nuevas titulaciones o planes de estudio y las críticas al funcionamiento y actuación de la ANECA los que se acentúan a lo largo del bienio. En el ámbito profesional, las reivindicaciones corporativas (arquitectos, ingenieros, psicólogos, abogados), el debate sobre las profesiones reguladas y el reconocimiento de atribuciones profesionales o los agravios entre titulaciones y profesiones monopolizan el debate.

En la segunda parte del bienio, a partir de finales de 2008 se observa un cambio de estrategia por parte del principal grupo de la oposición parlamentaria que, recogiendo las protestas que arrecian en la opinión pública y en la comunidad universitaria, acentúa el clima de denuncia y confrontación. Por una parte, la oposición prioriza la búsqueda de la inestabilidad gubernamental en detrimento de la intención de convencer a la opinión pública y a la propia mayoría parlamentaria y gubernamental de la bondad de sus alternativas programáticas. Por otra, se retrae el grado de permeabilidad de la mayoría parlamentaria-gubernamental para integrar posiciones parcialmente distintas. Las dificultades para el ejercicio del diálogo obligado o debate, mecanismo fundamental de la actividad parlamentaria impiden la deliberación sosegada de los temas motivo de disenso.

No son objeto del debate parlamentario, aunque formen parte de la agenda gubernamental, los temas de la conferencia de Londres 2007 como el doctorado, el marco europeo de cualificaciones de educación superior, la empleabilidad o la relación entre el EEES y el EEI.

De Lovaina 2009 a Viena-Budapest 2010 (ANEXO matriz 6): En el último año de la década analizada el debate parlamentario coincide con el retorno de las competencias de política universitaria al Ministerio de Educación. La actividad parlamentaria tanto en iniciativas como intervenciones sigue siendo intensa aunque el análisis de los contenidos de los debates muestra un retorno a la acción deliberativa y algunas situaciones inéditas. Las referencias a Bolonia y al EEES aparecen por primera vez en la presentación del informe del Defensor del Pueblo ante el Pleno o en las intervenciones de los principales líderes de la oposición en el debate de política general, con toda probabilidad incorporadas a la agenda política a partir de la repercusión mediática de la vertiente más polémica y conflictiva de las reformas.

El debate sigue centrado en las nuevas titulaciones, especialmente en aquellas que presentan dificultades de encaje en el ámbito profesional, con más presencia en comisiones diversas. Algunas deliberaciones se canalizan en ámbitos más allá de la Comisión de Educación, como la trasposición de la directiva de servicios en la Comisión de Economía y Hacienda, el desarrollo de la carrera militar en la Comisión

de Defensa, las repercusiones en la función pública en la Comisión de Administraciones Públicas o la creación de los colegios de ingenieros e ingenieros técnicos informáticos en la Comisión de Industria y Energía. Las profesiones reguladas, las atribuciones profesionales y su consideración en el diseño de las nuevas titulaciones, tanto en la estructura como en los contenidos, siguen ocupando el debate sin tener en cuenta el Marco español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES) del que el Gobierno informa en sus comparecencias.

El debate incorpora en esta etapa final temáticas relacionadas con la dimensión social, línea derivada del cuarto eje de Bolonia sobre movilidad, como la participación de los estudiantes, la elaboración del estatuto del estudiante universitario, el modelo de becas y ayudas al estudio, la reducción de las tasas de abandono o la carrera profesional de los jóvenes investigadores, en la medida en que son objeto de iniciativas parlamentarias presentadas tanto por diferentes grupos de la oposición como por la mayoría parlamentaria. Estas líneas de debate se alinean con las propuestas de las conferencias de Londres 2007 y Lovaina 2009, también en relación con el tercer eje de Bolonia -créditos ECTS y aprendizaje centrado en el estudiante- y sus evoluciones posteriores con los marcos de cualificaciones, el aprendizaje a lo largo de la vida o la empleabilidad.

La presentación ya en el bienio 2007-2009 de la Estrategia Universidad 2015 y el programa Campus de Excelencia Internacional, incorporados al debate a partir de 2009, converge con la línea desarrollada a partir del segundo eje de Bolonia, (estructura cíclica de titulaciones) sobre el Doctorado como punto fuerte para el impulso de la capacidad investigadora de la universidad. Al final del período analizado, entre febrero y junio de 2010 el debate sobre educación en el Congreso de los Diputados se enmarca en la propuesta de *Pacto social y político por la educación* que incorpora la Estrategia Universidad 2015 como eje de la política universitaria. Paradójicamente, el debate parlamentario durante estos meses compatibilizó las dificultades, finalmente no superadas, para la consecución del pacto global sobre educación con un retorno e intensificación del carácter deliberativo del debate sobre políticas universitarias con resultados mayoritariamente de acuerdos y consensos en las iniciativas tramitadas, cuya máxima representación fue la resolución sobre política universitaria aprobada por amplia mayoría en el debate sobre política general de 2009, que instaba al Gobierno a presentar ante la Comisión de Educación una memoria anual para el seguimiento del proceso de Bolonia y construcción del EEES y que actuó de referente en muchos debates entre 2009 y 2010.

Tabla 1. Sesiones parlamentarias con intervenciones sobre EEES y/o Bolonia

| SESIONES PARLAM/ BIENIOS | BOLONIA99P RAGA 01 | PRAGA01 BERLIN03 | BERLÍN03 BERGEN05 | BERGEN05L ONDON07 | LONDON07L OVAINA09 | LOVAINA09V IENA/BUDAP EST 10 |
|---|-----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| PLENO | 1 | 2 | 5 | 14 | 22 | 18 |
| COM. EDUCACION/ CIENCIA E INNOV(08-09) | 4 | 8 | 12 | 26 | 13 | 8 |
| Otras comisiones | 1 | 1 | 3 | 8 | 21 | 13 |
| Total | 6 | 11 | 20 | 48 | 56 | 39 |

VALORACIÓN y CONCLUSIONES

El debate parlamentario sobre Bolonia y EEES evolucionó durante la década 1999-2010 claramente de menos a más a partir de 2004. Anteriormente a 2003 el debate es prácticamente inexistente, excepto en el momento de tramitación de la LOU de 2001 con la incorporación del título XIII “Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior” y el rechazo de la mayoría parlamentaria a incorporar la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias de acuerdo con la Declaración de Bolonia y el comunicado de Praga 2001. Más allá de este debate, se encuentran pocas citas o menciones relacionadas con los ejes del proceso de Bolonia en debates sobre política universitaria.

A partir de 2004 la agenda de Bolonia, con sus seis ejes básicos, se incorpora al debate de la mano de la mayoría parlamentaria-gubernamental pero es difícil identificar con claridad los ajustes en los temas objeto de deliberación en el Congreso de los Diputados con el desarrollo del proceso de Bolonia a través de las conferencias ministeriales, los acuerdos alcanzados así como las recomendaciones y prioridades reflejadas en los comunicados bienales. A pesar de la mayor presencia en el debate parlamentario de referencias al proceso de Bolonia y a la construcción del EEES, durante los bienios 2003-2005 y 2005-2007, hasta la aprobación de la LOMLOU los temas “tradicionales” y más propios de la “agenda nacional” siguen teniendo gran presencia en el debate (sistema de acceso del profesorado: habilitación vs acreditación, acceso de estudiantes: reválida vs selectividad, financiación, becas, competencias autonómicas, movilidad nacional).

En cualquier caso, relacionado con los dos primeros ejes de Bolonia (títulos comprensibles y comparables, estructura cíclica de las enseñanzas universitarias), el tema predominante en el debate entre 2004 y 2010 fue la reestructuración de las enseñanzas universitarias. Se distinguen dos momentos culminantes en este debate. El primero tuvo lugar en la segunda mitad de 2005, después de la comparecencia en la Comisión de Educación y Ciencia de los rectores presidentes de las subcomisiones encargadas de elaborar una nueva propuesta de titulaciones. El segundo se produjo a lo largo de 2008 y parte de 2009, coincidiendo con la fase más intensa en la verificación y acreditación de las nuevas titulaciones, a partir del RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias. En ambos casos la intensificación y polarización del debate coincidió con movilizaciones y protestas en la comunidad universitaria que fueron objeto de gran atención por parte de los medios de comunicación. Entre ambos episodios, se tramitó, debatió y aprobó la modificación de la ley de universidades (LOMLOU) que generó intensos debates en el parlamento entre septiembre de 2006 y abril de 2007, con moderada repercusión en los medios. La comparación de este episodio de la LOMLOU con otros momentos del debate con mayor confrontación parlamentaria, asociada al llamado “ruido mediático” como los que hemos mencionado (desaparición de titulaciones en 2005 o movilizaciones anti-Bolonia en 2008), se podría deducir que las polémicas mediáticas sí han condicionado el debate parlamentario en determinados momentos, confirmando las tesis entre estudiosos del derecho parlamentario de que el principal destinatario de la acción política de la minoría parlamentaria no es tanto la mayoría parlamentaria-gubernamental sino la opinión pública y el cuerpo electoral, únicos que tienen capacidad para alterar la correlación de fuerzas existente y a quienes, en definitiva, se dirige la actividad parlamentaria.

Las claves predominantes en el debate parlamentario a lo largo de la década han sido las internas del sistema universitario español, prescindiendo en términos generales de las coordenadas que los acuerdos de las conferencias ministeriales han indicado a través de los comunicados correspondientes. El eje central del debate se ha mantenido en torno a la estructura de las titulaciones y solamente al final del período analizado con motivo de la movilizaciones estudiantiles y de la presencia en los medios de los movimientos contrarios al proceso de Bolonia, se observa una mayor presencia en la actividad y el debate parlamentario de iniciativas relacionadas con temas distintos a la estructura y diseño de las titulaciones. Así, se tramitan y se debaten iniciativas de diferentes grupos relacionadas con la participación de los estudiantes, el modelo de becas y ayudas al estudio, las nuevas metodologías, las condiciones para el estudio, la conciliación de estudio y empleo o la financiación de las reformas, con claves más próximas a los ejes y objetivos de Bolonia, que aún habiendo sido propuestas en etapas anteriores para su consideración y deliberación fueron eclipsadas por otros temas relacionados con el profesorado, la estructura de las titulaciones o las repercusiones profesionales de las reformas académicas.

En los debates sobre la reestructuración de las titulaciones, tema que tiene vinculaciones diversas con los ejes del proceso de Bolonia y su desarrollo (comprensibilidad y comparabilidad, ciclos, créditos ECTS y aprendizaje de competencias, evaluación y garantía de la calidad, movilidad, dimensión social, empleabilidad), el análisis realizado muestra las diferentes orientaciones y la focalización del debate sobre aspectos concretos en función de las etapas,

- catálogo de titulaciones, títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional.
- Estructura grado y postgrado, grado y master, duración y costes, repercusiones profesionales
- Diseño de los nuevos planes de estudios, procesos de verificación y acreditación de títulos, ANECA y agencias de evaluación autonómicas
- Profesiones reguladas, atribuciones profesionales, directrices propias para los planes de estudio ("fichas")

En cualquier caso, los aspectos predominantes del debate, más que las propias coordenadas del proceso de Bolonia y su evolución a través de las cumbres ministeriales bienales, han sido las reacciones y respuestas por parte de diferentes sectores del propio sistema universitario o del ámbito profesional a las medidas propuestas para su cumplimiento.

Desde una perspectiva de análisis de la secuencia temporal, la comparación y la alineación de los contenidos del debate parlamentario con los contenidos de las declaraciones y comunicados bianuales, muestra en términos generales la incorporación tardía al proceso, el retraso en la adopción de medidas e implantación de los acuerdos establecidos en el marco del grupo de países miembros del proceso y en consecuencia, la compleja precipitación y aceleración del proceso en el último tramo del plazo fijado (2007-2010).

Además de los factores temporales, el análisis del contenido de los debates parlamentarios pone también de manifiesto las dificultades de integración del sistema universitario español en el marco del EEES por su estructura y funcionamiento y también por presiones extraacadémicas. En general, la estructura y funcionamiento de las enseñanzas universitarias en España está más distanciada de los objetivos del proceso de Bolonia que los sistemas de educación superior de otros países. Destacan, en particular, las dificultades para concebir un sistema de educación superior que integre enseñanzas superiores universitarias y no universitarias (enseñanzas artísticas superiores o ciclos formativos de grado superior). Por otra parte, el peso de la histórica complejidad administrativa y centralización de los procedimientos tanto de diseño de las titulaciones como de contratación del personal docente e investigador de las universidades contrasta con las nuevas demandas de mayor flexibilidad, diversificación y autonomía de las universidades. Finalmente, el modelo de habilitación profesional sin procedimientos de acceso a la profesión, basado en la acreditación

académica pero con la participación de los colegios profesionales en el caso de profesiones reguladas (atribuciones profesionales), ha propiciado un escenario singular, distinto del de otros países, en el que las presiones extraacadémicas han protagonizado muchos debates, dentro y fuera del parlamento, poniendo de manifiesto las dificultades en la adaptación al proceso de Bolonia.

ANEXO

MATRIZ 1. DECLARACIÓN DE BOLONIA 1999 vs BIENIO PARLAMENTARIO 99-01

| EJES | CONTENIDO DECLARACIÓN BOLONIA 99 | CONTENIDO DEBATES PARLAMENTARIOS 99-01 |
|---|---|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Suplemento Europeo al Título ▪ Movilidad ▪ Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Créditos europeos y movilidad |
| 2) Estructura títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos ciclos ▪ Primer ciclo: mínimo tres años. Cualificación acceso trabajo ▪ Segundo ciclo: título final o doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilizar planes de estudios ▪ Previsibles cambios estructura curricular ▪ Concepción cíclica: pregrado y postgrado |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad estudiantes ▪ Aprendizaje permanente. Reconocimiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Créditos europeos y movilidad |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes: oportunidades de estudio ▪ Profesores, investigadores y personal de administración: reconocimiento y valoración | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad nacional ▪ Distrito abierto (RD/704/1999 y RD/69/2000) ▪ Programa de becas Séneca de movilidad nacional ▪ Movilidad profesional y laboral en UE ▪ Programa Erasmus y Alfa |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperación europea ▪ Criterios y metodologías comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad del sistema, de la docencia y la gestión ▪ Plan Nacional de la calidad de las universidades |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de estudios, de movilidad y programas integrados de estudios e investigación. ▪ Cooperación institucional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa Erasmus y Alfa ▪ Presidencia española de la UE ▪ Cooperación exterior española- AECI-Iberoamérica y África. |

MATRIZ 2. COMUNICADO DE PRAGA 2001 vs BIENIO PARLAMENTARIO 01-03

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE PRAGA 2001 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 01-03 |
|---|--|--|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaciones nacionales, normativa UE ▪ Cualificaciones, competencias y habilidades ▪ Reconocimiento claro, simple y eficiente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LOU no incorpora marco europeo, remite a desarrollos posteriores ▪ Homologación títulos extranjeros, mejoras procedimiento ▪ Convenio de Lisboa, relación con selectividad ▪ Homologación títulos con la UE ▪ Competencias ingenieros técnicos navales |
| 2) Estructura títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación general estructura ▪ Diversidad de situaciones, cambios pendientes ▪ Programas: orientaciones y perfiles diversos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LOU, no incorpora nueva estructura ciclos. Tiempo hasta 2010 ▪ Propuestas incorporar al título VI LOU sobre Enseñanzas y Titulaciones ▪ Transformación estudios de magisterio en licenciatura ▪ Calidad doctorado (reunión Córdoba 2001) |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad, procesos de aprendizaje, cualificaciones ▪ Criterios comunes de cualificaciones ▪ Transferibilidad y acumulación ▪ Acceso mercado laboral ▪ Uso generalizado: compatibilidad, atractivo y competitividad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta de incorporación en la LOU ECTS y SET ▪ Formación permanente ▪ Inserción titulados |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes, PDI y PAS ▪ Compromiso para eliminar obstáculos ▪ Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad del profesorado ▪ Movilidad estudiantes: movilidad nacional (Séneca) y programa Erasmus ▪ Becas y ayudas: debates sobre datos |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estándares de alta calidad ▪ Comparabilidad, reconocimiento ▪ Cooperación, mutua confianza ▪ Sistemas nacionales ▪ Aceptación mutua mecanismos de evaluación, acreditación y certificación ▪ Ejemplos de buenas prácticas ▪ Marco de trabajo común de referencia (ENQUA) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en la LOU ▪ Sistema de acceso y selección profesorado (Habilitación, funcionarización y contratación) |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos europeos ▪ Titulaciones conjuntas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate del nuevo Título XIII de la LOU |

MATRIZ 3. COMUNICADO DE BERLÍN 2003 vs BIENIO PARLAMENTARIO 03-05

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERLÍN 2003 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 03-05 |
|--|---|--|
| <p>1) Títulos comprensibles y comparables</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convenio de Lisboa ▪ 2005: SET automático, gratuito ▪ Transperencia, flecibilidad, reconocimiento académico, empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso. Selectividad. Requisitos estudiantes extranjeros ▪ Pendiente firmar y ratificar LRC ▪ RD 1044/2003, de 1 de agosto sobre Suplemento Europeo Título ▪ Homologación de títulos |
| <p>2) Estructua titulaciones: dos títulos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2005: Implantación general ▪ Marco de cualificaciones; aprendizajes, niveles, competencias ▪ 1er grado, acceso a 2º ciclo ▪ 2º grado, acceso a doctorado ▪ “Ciclo corto” (dos años) vinculado al 1er ciclo de MEC ▪ Doctorado: investigación, movilidad doc y post doc, formación investigadores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso sosegado. Reflexión. Hasta 2010/Acelerar, sin prisa pero sin pausa ▪ Reducción o aumento de títulos. Mapa titulaciones ▪ Directrices para las titulaciones ▪ Nº créditos del grado, duración. Flexibilidad, costes ▪ Correspondencia títulos nuevos y antiguos ▪ RD grado y postgrado. Enero 2005 ▪ Doctorado. Jóvenes investigadores, estatuto del becario ▪ Nuevos títulos; formación docentes (primaria y secundaria), profesiones sanitarias (Psicología, Enfermería) ▪ Enseñanzas artísticas superiores y FP superior |
| <p>3) Créditos ECTS</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad y currículum internacional ▪ Base para sistemas nacionales ▪ Transferencias y aucmulación ▪ Aplicación consistente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias profesionales ▪ Metodologías docentes. Cambio modelo educativo ▪ RD 1125/2003, de 5 de septiembre sobre sistema europeo de créditos y calificaciones ▪ Reconocimiento experiencia laboral y profesional |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERLÍN 2003 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 03-05 |
|----------------------------------|--|---|
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de UE ▪ Eliminar obstáculos ▪ Portabilidad préstamos y becas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad nacional: programa Séneca ▪ Movilidad europea: Erasmus ▪ Movilidad investigadores: visados ▪ Becas y ayudas: presupuestos, datos. Equidad |
| 5) Garantía de la calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corazón del EEES ▪ Criterios y metodologías compartidos ▪ Responsabilidad IES ▪ 2005: sistemas nacionales (responsabilidades, evaluación programas e instituciones, acreditación y certificación, participación y cooperación internacional); ámbito europeo (ENQUA, EUA, EURASHE y ESIB: criterios y directrices, sistemas de revisión y acreditación de agencias) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANECA: funcionamiento y objetivos. Comparecencia director ▪ Agencias autonómicas. Competencias ▪ Accesos y evaluación profesorado (endogamia) ▪ Titularidad privada o pública de la ANECA ▪ Red Europea de Agencias. Estándares internacionales |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad y ciudadanía europea ▪ Período de estudio fuera del propio país ▪ Empleabilidad europea ▪ Reconocimiento títulos y períodos de estudio (obstáculos nacionales) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciudadanía europea ▪ Programas de movilidad: Erasmus Mundus, Sócrates y Leonardo ▪ Iberoamérica: espacio iberoamericano del conocimiento, evaluación. |

MATRIZ 4. COMUNICADO DE BERGEN 2005 vs BIENIO PARLAMENTARIO 05-07

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERGEN 2005 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 05-07 |
|--|--|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Convención de Lisboa (LRC) ▪ Expedición y reconocimiento (doctorado) ▪ Títulos conjuntos (2 o más países EEES) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modificación de la LOU ▪ Acceso, selectividad, reválida, duración bachillerato ▪ Homologación de títulos (Sanitarios, Ingenierías, ...) ▪ Tradición determinados títulos ▪ Títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional |
| 2) Estructura titulaciones: dos títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación mayoritaria ▪ Empleabilidad primer ciclo ▪ Marco General de Cualificaciones EEES: tres ciclos, resultados y competencias ▪ Marcos nacionales de cualificaciones (2010) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa de titulaciones. Catálogo ▪ Poda de títulos. Supresión (Filologías, Historia del Arte, Humanidades...) ▪ Ingenierías, atribuciones profesionales, profesiones reguladas ▪ Psicologías, profesión sanitaria-LOPS ▪ Duración del grado (240 créditos) ▪ Reales decretos de grado y postgrado 2005 ▪ Modificación de la LOU |
| 2 bis) Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tercer ciclo: 3/4 años a tiempo completo ▪ Investigación original ▪ Formación interdisciplinar, competencias transferibles ▪ Correspondencia cualificaciones en el MEC ▪ Programas estructurados, supervisión y evaluación transparentes ▪ Evitar exceso de reglamentación ▪ Estudiantes doctorado = investigadores iniciales ▪ Aumentar número de doctorados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pre LOMLOU: postgrado con acceso a máster y doctorado EEES y EEI ▪ Docencia e investigación ▪ Personal investigador en formación: Estatuto, becas FPU y FPI, presupuestos ▪ Incrementar número de doctores ▪ Políticas de I+D+i, incrementos presupuestarios ▪ LOMLOU: tres ciclos |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ MEC: aprendizaje a lo largo de la vida en ES ▪ Reconocimiento aprendizajes previos, avances en 2007 ▪ Aprendizaje informal o no formal | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación permanente ▪ ECTS: nuevas metodologías, modelo centrado en el estudiante ▪ Validación profesional (LOMLOU) ▪ Acceso para mayores de 45 años |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE BERGEN 2005 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 05-07 |
|---------------------------------------|---|--|
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portabilidad becas y créditos ▪ Concesión visados y permisos del trabajo ▪ Pleno uso programas de movilidad ▪ Reconocimiento pleno períodos de estudio en extranjero ▪ 2007: datos sobre movilidad y situación socioeconómica (BFUG), informe sobre dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas Séneca y Erasmus ▪ Movilidad investigadores, superar obstáculos ▪ Becas y ayudas: mejorar el modelo, incrementar recursos ▪ Incrementos programa Erasmus |
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parte integrante EEES ▪ Acceso ES, condiciones estudio ▪ Obstáculos socioeconómicos ▪ Medidas gobiernos ayudas económicas ▪ Servicios orientación y asesoramiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad, becas y ayudas. Incrementos. Modelo ▪ Selectividad frente a otros modelos de acceso (LOE y LOMLOU) |
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas nacionales ▪ Participación estudiantes y cooperación internacional ▪ IES: mecanismos internos ▪ Estándares y directrices ENQA (2007) ▪ Modelo evaluación por pares ▪ Registro Europeo de Agencias de Calidad (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB) ▪ Cooperación entre agencias ▪ Reconocimiento mutuo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ANECA y agencias autonómicas (LOMLOU), cooperación , reconocimiento mutuo, estándares internacionales) ▪ Acreditación para acceso profesorado. Nuevo modelo frente a habilitación (LOMLOU) ▪ Procedimiento de elaboración planes de estudios. Registro. Verificación y garantía de calidad |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ EEES, abierto y atractivo ▪ Calidad educación transnacional, para todos, desarrollo sostenible ▪ Colaboración con regiones del mundo ▪ Estrategia para la dimensión externa (BFUG) ▪ Comprensión en otros continentes ▪ Educación superior: clave competitividad europea (investigación , educación , innovación) ▪ Estrategias, más allá de 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate sobre ritmo de las reformas y la integración del SUE en EEES ▪ Retrasos, responsabilidades. Ambivalencias entre prudencia y aceleración para cumplir objetivos ▪ EEES, inevitable, escaso margen, oportunidad, no excusa |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | | |

MATRIZ 5. COMUNICADO DE LONDRES 2007 vs BIENIO PARLAMENTARIO 07-09

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|--|--|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad, atractivo y competitividad ▪ Convenio Reconocimiento de Lisboa (LRC), 38/45 ▪ Información accesible, uniformidad, coherencia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevo marco legislativo: LOMLOU ▪ Títulos oficiales y con validez en todo el territorio nacional ▪ Firma de LRC (febrero 2009) ▪ Desinformación, falta de información, campañas de comunicación ▪ Homologación formación militar ▪ Centros universitarios de la Defensa ▪ Interés y preocupación por nuevas titulaciones en Sanidad, Cultura, Defensa, Justicia, Administraciones Públicas |
| 2) Estructura titulaciones: dos títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente ▪ Tres ciclos ▪ Avances significativos, supresión barreras, acceso | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duración grados. Costes de implantación-CCAA ▪ RD 1393/2007, de 29 de octubre sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales ▪ Autonomía diseño planes frente a directrices propias ▪ Verificación planes de estudio. 2010 ▪ Máster integrado en determinadas disciplinas ▪ Conflicto de las Ingenierías: grado y máster, atribuciones ▪ Máster profesorado de secundaria ▪ Máster Psicología, atribuciones ▪ Compatibilidad con estructura cuerpos y grupos administraciones públicas |
| 2 bis) Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas estructurados ▪ Marco de Cualificaciones EEES ▪ Capacidad investigadora ▪ Relación EHEA.-ERA ▪ Calidad, competitividad ▪ Investigadores: oportunidades, estatus, financiación ▪ Política y estrategias institucionales | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan nacional I+D+i 2008-2011 ▪ Nueva ley de ciencia y tecnología ▪ Carrera científica. Jóvenes investigadores ▪ Estrategia Universidad 2015 ▪ Campus de Excelencia Internacional |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|---|---|--|
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avances LRC, ECTS y SET ▪ Enfoque ES centrada en estudiante: resultados de aprendizaje y carga de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ LRC, firmado febrero 2009 ▪ Formación en competencias (Sanidad, Justicia) ▪ Nuevas metodologías. Costes y recursos ▪ Compatibilidad estudio y trabajo |
| 3 bis) Marcos de cualificaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparabilidad, transparencia y reconocimiento ▪ Resultados de aprendizaje y créditos ▪ Reconocimiento cualificaciones y aprendizajes previos ▪ Movilidad y empleabilidad ▪ Puesta en práctica 2010: marcos nacionales ▪ Compatibilidad marcos nacionales, europeos, globales y EEES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuciones profesionales (ley) ▪ Profesiones reguladas (lista) ▪ Ingenierías (fichas) ▪ Ingeniería Informática (ficha) ▪ Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior ▪ Cualificaciones formación profesional, homologación niveles europeos |
| 3 ter) Aprendizaje a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Itinerarios flexibles ▪ Reconocimiento aprendizajes previos y consecución de créditos | |
| 3 quar) Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualificaciones frente a mercado laboral ▪ Prioridad 2009: datos (Eurostat, Eurostudent), empleadores, función pública | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atribuciones, profesiones reguladas ▪ Ley de atribuciones profesionales ▪ Directiva europea de servicios ▪ Colectivos profesionales (colegios) ▪ Formación en competencias (Medicina, Justicia, ...) ▪ Implicaciones nueva estructura en función pública (civil y militar, Sanidad) |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calidad, dimensión europea, crecimiento personal ▪ Obstáculos: inmigración, reconocimiento títulos, insuficiencia económica, rigidez normativa ▪ Visados, permisos residencia y trabajo ▪ Reconocimiento pleno períodos de estudio extranjero ▪ Flexibilidad ▪ Información accesible ▪ 2009: medidas países promoción y evaluación movilidad ▪ Obstáculos portabilidad de becas y ayudas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Becas Erasmus, incremento presupuestario ▪ Portabilidad de las becas ▪ Préstamos renta para máster, nacional e internacional ▪ Acceso estudiantes extranjeros a los estudios de Medicina |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LONDRES 2007 | CONTENIDO BIENIO PARLAMENTARIO 07-09 |
|---------------------------------------|---|---|
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad 2009: informes estrategias y políticas nacionales ▪ Cohesión social, reducción desigualdades, nivel de conocimiento, destrezas , competencias ▪ Igualdad de oportunidades, participación, servicios de apoyo estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo de becas y ayudas al estudio ▪ Incremento de los recursos para becas ▪ Gestión descentralizada. Traspasos. Agravios territoriales ▪ Observatorio de becas (LOMLOU) ▪ Participación de estudiantes ▪ Estatuto del Estudiante Universitario ▪ Consejo Estatal de Estudiantes Universitario ▪ Acceso equitativo al máster : becas |
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente ▪ ESG: criterios y directrices certificación de la calidad ▪ Reconocimiento mutuo y mejora calidad ▪ E4 (EUA, ENQA, EURASHE y ESIB): Foro Europeo de Certificación de la Calidad, foros anuales compartir buenas prácticas ▪ Registro Europeo de Agencias Certificadores de Calidad de la Enseñanza Superior: independiente, transparente, confianza dentro y fuera del EEES ▪ Participación estudiante, sistemas de calidad de IES, cooperación internacional entre agencias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debates sobre la ANECA, críticas sobre su funcionamiento y dirección ▪ Verificación y acreditación de títulos: conflictos, retrasos, dudas sobre cumplimiento de objetivos 2010 ▪ Agencias de evaluación autonómicas: exclusividad de Aneca frente descentralización, cooperación y reconocimiento mutuo ▪ Acreditaciones profesorado: críticas ▪ Burocratización |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés, debate, acercamiento EEES ▪ Estrategia: "El EEES en un escenario global" ▪ "Guías para promover la calidad en la educación superior por encima de las fronteras " (UNESCO/OCDE) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retraso en el proceso en España. Reproches y acusaciones ▪ Conflictividad. Movimientos anti-Bolonia ▪ Trasposición directiva europea de servicios (Atribuciones profesionales) |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento: amplitud de miras y LRC | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Excelencia ▪ Firma LRC en febrero 2009 ▪ Horizonte más allá de 2010 ▪ EU 2015: modernización, internacionalización, competitividad ▪ Mercantilización, privatización, servicio público |

MATRIZ 6. COMUNICADO DE LOVAINA 2009 vs DEBATE PARLAMENTARIO 09-10

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|---|--|---|
| 1) Títulos comprensibles y comparables | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes nacionales para reconocimiento ▪ Prioridad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de acción 2009-2010 |
| 2) Estructura titulaciones: dos títulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prioridad permanente: tres ciclos ▪ Estructura, suprimir barreras entre ciclos, acceso y progresión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantación general nuevas titulaciones de grado en septiembre 2010 ▪ Debate sobre máster (grado + máster o máster integrado): Arquitectura, Medicina, Ingenierías |
| 2 bis) Doctorado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación, investigación e innovación ▪ Incremento investigadores ▪ Investigación interdisciplinar, alta calidad, intersectorial ▪ Desarrollo profesional atractivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto de nueva ley de la ciencia: carrera científica, jóvenes investigadores ▪ Proyecto de RD doctorado ▪ Programa Campus de Excelencia Internacional |
| 3) Créditos ECTS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforma curricular continuada ▪ Misión docente: aprendizaje centrado en el estudiante ▪ Itinerarios educativos: flexibles, alta calidad, individualizados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuevas metodologías y costes ▪ Conciliación estudio y empleo ▪ Formación en competencias |
| 3 bis) Marcos de Cualificaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco nacional: implantación 2012 ▪ Coordinación EEES y MC Aprendizaje permante ▪ Cualificaciones grado medio en primer ciclo: facilitar acceso ES | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marco Español de Cualificaciones Profesionales (MECERS), mencionado por el Gobierno ▪ Ciclos formativos de grado superior ▪ Profesionales reguladas. Directiva de servicios ▪ Ley de la Carrera Militar ▪ Creación de colegios profesionales Ingeniería Informática |
| 3 ter) Aprendizaje a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrado en sistema educativo ▪ Responsabilidad pública ▪ Cualificaciones, conocimientos ▪ Flexibilidad, estudio a tiempo parcial, formación en el trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciliación estudio y trabajo |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|--------------------------------|--|---|
| 3 quar) Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta de Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente (EUA) ▪ Competencias transversales ▪ Oportunidades cambiantes ▪ Necesidades empleadores ▪ Perspectiva educativa en empleo ▪ Servicios orientación y empleo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reducción tasas de abandono ▪ Empleabilidad ▪ Tutorías y servicios de orientación ▪ Atribuciones profesionales. Profesiones reguladas ▪ Arquitectos, ingenieros, médicos |
| 4) Movilidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2020: 20% titulados período estudios extranjero ▪ Calidad programas, excelencia investigación, empleabilidad y desarrollo personal ▪ Pluralismo lingüístico: cooperación y competencia ▪ Titulaciones y programas conjuntos ▪ Medidas: financiación, reconocimiento, infraestructuras ▪ Normativa visados y permisos de trabajo ▪ Plena portabilidad ayudas y préstamos ▪ Mejorar tasa participación determinados grupos ▪ Equilibrio flujo dentro EEES ▪ Movilidad profesores e investigadores fase inicial ▪ Acceso a seguridad social y transferibilidad pensiones y derechos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obstáculos movilidad investigadores ▪ Visados ▪ Movilidad jóvenes investigadores (programa José Castillejo) |
| 4 bis) Dimensión social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad pública ▪ Inversión pública ▪ Equidad: acceso y progresión ▪ Diversidad social ▪ Eliminar barreras, mejorar entornos y condiciones económicas adecuadas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad y becas: Observatorio de Becas ▪ Reforma modelo de becas y ayudas. Traspasos a CCAA ▪ Becas salario ▪ Préstamos renta universitarios ▪ Participación estudiantes: Estatuto del Estudiante Universitario y Consejo de Estudiantes Universitarios Estatal (CEUNE) |

| EJES | CONTENIDO COMUNICADO DE LOVAINA 2009 | CONTENIDO DEBATE PARLAMENTARIO 09-10 |
|---------------------------------------|---|---|
| 5) Garantía de calidad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro Europeo de Agencias de Calidad ▪ Normas y directrices europeas ▪ Directrices de calidad UNESCO/OCDE ▪ Herramientas de Transparencia Multidimensional: información detallada sobre IES en EEES ▪ E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU): cooperación para dimensión social europea y garantía evaluación externa del Registro Europeo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios dirección de ANECA ▪ Reformas en los procedimientos de verificación y acreditación ▪ Excesiva burocratización. Agilidad y eficacia ▪ Reconocimiento mutuo ANECA-agencias de evaluación autonómicas ▪ Competencias de las agencias autonómicas |
| 6) Dimensión europea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horizonte 2020: Europa del conocimiento, creativa e innovadora ▪ Garantía de calidad ▪ Cooperación: Gobiernos y comunidad académica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acuerdos y consenso sobre EEES y proceso de Bolonia ▪ EU2015: internacionalización y modernización |
| 6 bis) Atractivo y cooperación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración internacional para desarrollo sostenible ▪ Foros Estratégicos de Bolonia: internacionalización, atractivo, receptividad ▪ Educación Superior Transfronteriza ▪ Redi información y promoción proceso fuera EEES | |

Anexo 8.
Informes de los expertos

INFORME ELABORADO POR FRANCESC CANET

Figueres, 20 de octubre de 2012

Los debates parlamentarios, en mi opinión, cumplieron una función inevitablemente necesaria: no fueron el eje sobre el que se vertebraron las disposiciones legislativas, pero influyeron de manera bastante determinante (por lo menos, en la dirección de ciertas decisiones). Se les prestó más atención, según mi experiencia personal, en el ámbito universitario y de la administración, mucho más que en la opinión pública; si bien es cierto (pruebas evidentes encontramos en las hemerotecas) que en diferentes momentos los debates se vieron envueltos en polémica mediática, interesada en las cercanías de períodos electorales.

Inevitablemente, los debates han sido, en función de las mayorías de cada momento, reflejo de las tomas de posición gubernamentales, pero siempre tuve la sensación de que se había controlado la acción del gobierno con relativa dureza y oponiendo a menudo alternativas. Especialmente, recuerdo las continuadas discrepancias que algunos grupos parlamentarios expresábamos –probablemente por proceder del ámbito universitario catalán- en temas como la duración de los grados. Mantuvimos una constante defensa de los grados de tres años, porque los creíamos en la línea de lo que se aprobaba de manera mayoritaria en Europa.

Las diferentes versiones de los debates parlamentarios –comparecencia de autoridades, iniciativas legislativas, preguntas de control del gobierno....- reflejaron, en general, un adecuado grado de conocimiento sobre el proceso de implantación del EEES. Bien por el nivel de conocimiento del tema de los que intervenían, bien por haberse asesorado de manera correcta. Pero también es verdad que en determinadas sesiones me pareció palpar una cierta confusión. Observé demasiada identificación, en ocasiones, entre el proceso de Bolonia y las decisiones que en materia universitaria tomaba o debía tomar cada país. No se distinguía claramente entre lo que eran acuerdos marco y/o direcciones estratégicas deseables en el espacio europeo futuro y lo que eran decisiones puntuales (titulaciones, precios, etc.) que debía adoptar cada país. Es más, se infiere, de algunas intervenciones, que se toma equivocadamente el proceso de Bolonia como un proceso de la Unión Europea.

En España, probablemente se puso más énfasis, sobretudo a partir de determinada coyuntura política (bienio 2008-2010), en la discusión de temas concretos (la duración de los grados y los másteres), que en la reflexión sobre objetivos a medio y largo plazo. La dinámica oposición/gobierno se impuso. La “oposición aprovechó la oposición” de la calle –masivas protestas estudiantiles- y de muchos equipos de gobierno de las universidades para acorralar al gobierno en sede parlamentaria. Enésima versión, a mi juicio, de un lastre secular en el panorama educativo español: demasiadas veces el vencedor de las elecciones sucumbe a la tentación de modificar la estructura del sistema educativo, con la consiguiente acción-reacción, muy perjudicial para alcanzar objetivos consensuados a largo plazo. Y el caso del espacio europeo de educación superior era materia que exigía acuerdos. No me resisto a dejar apuntado que fue más fácil en Catalunya –con tradición de disponer de un buen sistema de ciencia y tecnología- llegar a un acuerdo marco de transversalidad política (“Pacte Nacional per a la Recerca i la Innovació”) que en España. Los grandes partidos del arco parlamentario catalán lograron un acuerdo de largo alcance temporal y amplio consenso social para apostar fuerte por la competitividad y la sociedad del conocimiento, a partir del talento, la ciencia, la tecnología y la innovación. En realidad, esa necesaria apuesta por el “gran pacto” no se visualizó en España hasta el año 2010, con la Estrategia Universidad 2015. Como muestra de esas dificultades de pacto social educativo, un botón: en los inicios de la VIII legislatura (2008-2011), el debate parlamentario generado en torno a las titulaciones universitarias (supervivencia, modificación o supresión), en el contexto de la concreción de los acuerdos de Bolonia, convivía con un gran ruido mediático, apoyado, a partes iguales, en los intereses profesionales/docentes y la polémica política partidista. En ese contexto de posiciones políticas a veces encontradas, no faltaban voces, desde la universidad o desde los medios de comunicación, que enmarcaban los debates en un supuesto proceso de privatización/encarecimiento de la enseñanza superior, a partir de la denominación del ministerio -de Ciencia e Innovación- que fue visto (también en sede parlamentaria se habló en esos términos) como una adscripción de las universidades al ministerio de las empresas tecnológicas.

Por tanto, entre factores estructurales –retraso en la toma de decisiones “universitarias” en la dirección adecuada- y ruido mediático, resultó inevitable un cierto desajuste temporal entre los debates parlamentarios y el proceso de

Bolonia. Así las cosas, las aportaciones del debate parlamentario en la tramitación de leyes no fueron todo lo intensas que hubiera sido necesario; en cambio, lógicamente sí resultó de alto voltaje el control (partidos de la oposición) y el impulso (grupo socialista) a la acción gubernamental. Inmersos en esa dinámica, resultó aleccionadora la participación de expertos, aunque en diversas ocasiones hicieran primar en sus aportaciones su adscripción ideológica o su ubicación laboral en el mundo universitario. E incluso, su procedencia geográfica: los expertos procedentes de Catalunya acostumbraban a ser voces disonantes en el debate parlamentario. Esa “diferencia” de planteamiento en algunos temas, adquirió relieve especial cuando era objeto de análisis el papel de las agencias de evaluación: desde los partidos políticos firmantes del pacto catalán antes mencionado, se defendió siempre el plano de igualdad entre, por ejemplo, la ANECA y su homónima catalana, AQU (Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya).

Justo es reconocer, también, que la rigidez de determinadas prácticas de la actividad parlamentaria eran cauce poco adecuado para aportaciones de fondo a la toma de decisiones. Especialmente, las comparecencias de autoridades académicas y gubernamentales: largos discursos, seguidos de exposiciones y/o críticas de los grupos, sin que luego se tradujeran esas largas sesiones en iniciativas legislativas de amplio consenso.

En conclusión, opinión positiva -pero con matices- del debate parlamentario en España, si nos atenemos a la incidencia en el desarrollo y concreción legislativa de las directrices del espacio europeo de educación superior y el proceso de Bolonia. La dinámica de control/impulso de la acción gubernamental sirvió de hilo conductor, pero el retraso español en la toma en consideración de las grandes decisiones se tradujo, quizá por el ruido mediático imperante, en una acción legislativa de relativa baja intensidad. Se hicieron más declaraciones genéricas de apoyo al proceso que pasos legislativos concretos en la dirección señalada por las diferentes conferencias de ministros.

INFORME SOBRE EL PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010.

Investigadora:

Montserrat Palma i Muñoz

Para analizar y contestar a las cuestiones que se plantean por la doctoranda sería interesante hacer constar que, fuera del ámbito que los genera (comunidad universitaria, administraciones educativas...), los debates educativos suelen tener dos niveles de discusión: el que podríamos llamar superficial y al que están convocados todos los ciudadanos medianamente informados al resultar relativamente sencillo opinar sobre una realidad que les circunda y que de forma directa o indirecta les afecta. Y el debate técnico, más profundo, y para el que se requiere una mayor especialización o formar parte del colectivo aludido.

Por otra parte, no todos los debates educativos tienen la misma dificultad; en el caso que nos ocupa (EEES y Proceso de Bolonia) estaríamos ante uno de los supuestos donde la toma de posición requiere de un mínimo de conocimientos expertos para que las opiniones expresadas tengan algún valor.

Se da la circunstancia de que, cuanto más técnico sea el debate, menos ocasión habrá de verter ideas propias y más necesidad hay de conformarlas en base a opiniones de terceras personas o, en la mayoría de los casos, prestadas de los medios de comunicación.

A los parlamentarios, en este sentido, se les puede aplicar la misma regla. Un debate como el señalado, que podemos calificar como de preferentemente técnico, tenía pocas posibilidades (como así fue) de encontrar un eco generalizado en la Cámara con lo que el debate discurrió entre los dos citados niveles:

El superficial, desarrollado fundamentalmente como consecuencia del seguimiento de noticias que reflejaban malestar social y que se trajeron a la

Cámara para su discusión por los grupos parlamentarios. Afectaron a pocos y muy concretos temas y se retroalimentaron en los medios de comunicación.

El técnico, que se desarrolló casi en su totalidad en el seno de la Comisión de Educación y que tocó temas de mayor calado y sobre todo referidos a los contenidos sucesivos que se fueron incorporando en las cumbres bienales como correspondía a un "proceso" que se iba construyendo paulatinamente. A pesar de esta consideración, el seguimiento de la formación del EEES desde el Congreso de los Diputados estuvo lejos de responder a una mínima programación paralela al mismo; al contrario, siguió un camino sincopado con momentos álgidos que no se pueden identificar con los avances producidos en las citadas cumbres sino con los ritmos parlamentarios de presentación de iniciativas legales o, singularmente, con algunas comparecencias especialmente significativas.

1.- ¿Cuál es su opinión respecto a la función de los debates parlamentarios en el desarrollo del EEES y el Proceso de Bolonia en la década 1999-2010?

A) Hasta qué punto han sido considerados o ignorados los debates parlamentarios por las administraciones, las universidades o la opinión pública.

No puede considerarse que los debates parlamentarios hayan sido ignorados fuera de la Cámara pero sin duda no tuvieron la fluidez hacia el exterior que hubiera sido deseable. De nuevo, la consideración de asuntos técnicos que se escapan al conocimiento general marcó una diferencia entre los debates, que fueron casi totalmente ignorados por parte de la opinión pública (salvo cuando la propia opinión pública generó y participó en el mismo: caso de las protestas estudiantiles y la reestructuración de las enseñanzas universitarias).

No ocurrió lo mismo en la Academia. Las universidades, al estar especialmente afectadas por los debates sobre el EEES y por la forma en que

se producía nuestra integración en el Proceso de Bolonia, no fueron ajenas e incluso intentaron influir activamente en él. Esto fue especialmente visible en momentos de importantes reformas legales (LOU y LOMLOU y en menor medida LOCE y LOE) llamadas a ser las normas que ordenaran nuestro sistema educativo al proceso general europeo. Sin embargo, fuera de estos períodos y referido a otros muchos temas incluidos en la agenda europea sobre la educación superior, la actitud de las universidades fue menos activa y casi siempre tardía.

Por último, las administraciones autonómicas no fueron en este proceso especialmente proclives a implicarse. Es cierto que influyó mucho el estado de desarrollo de sus propias competencias en materia educativa que, como es sabido, no se completó hasta el año 2000. De este modo, las que habían asumido las competencias con anterioridad a dicho año llevaban ventajas sobre el resto y participaron más activamente en la discusión y seguimiento de los debates parlamentarios, aunque en mi opinión, provocado siempre desde el ámbito universitario que jugó un importante papel catalizador.

B) Hasta qué punto han sido acompañamiento, reflejo, impulso o control de las decisiones gubernamentales.

El Proceso de Bolonia no fue objeto de una especial atención en nuestro parlamento hasta la VIII legislatura y sobre el mismo nunca hubo desde el Congreso un posicionamiento consensuado que hubiera influido de modo positivo y pacífico en la toma de decisiones gubernamentales. Por el contrario, la construcción desde España del EEES, estuvo sometido a los vaivenes políticos partidistas que afloraron de manera significativa en la redacción de nuestras leyes orgánicas educativas, cosa que no ocurrió en otros países europeos. Con este panorama, las únicas influencias ciertas tuvieron su origen en las comparecencias de expertos en la Comisión de Educación, singularmente, de los rectores que estaban al frente de las subcomisiones encargadas por el Consejo de Coordinación Universitaria del análisis de las nuevas titulaciones.

C) Hasta qué punto han estado condicionadas por la actualidad mediática.

Como ya se señaló con anterioridad, los debates parlamentarios más técnicos estuvieron fuera del foco mediático y no condicionaron en absoluto su contenido. No pasó lo mismo con cuestiones más candentes que llenaron de contenido las iniciativas en pleno de la Cámara. En efecto, otra de las constantes del debate parlamentario hace que "lo mediático" sea tratado en pleno, en iniciativas (preguntas orales, interpelaciones y PNLs) que son reflejo del pulso ciudadano. Sin tener el conocimiento de la cuestión que tiene la doctoranda, es muy posible que tanto cuantitativa como cualitativamente, exista una correlación entre las iniciativas en pleno y los momentos de manifestación del descontento respecto de la reforma de las titulaciones (caso de las humanidades sobre todo) por citar el momento mediático más señalado. Al contrario, sería interesante resaltar que otras cuestiones de mayor complejidad sólo afloran en la comisión de educación, ámbito privilegiado de tratamiento de las cuestiones más técnicas.

Quizá merecería ser objeto de estudio particular uno de los temas más espinosos y que se ha alargado más en el tiempo: el debate sobre profesiones reguladas y con ello la discusión sobre las atribuciones profesionales. Es este el único caso en que, tratándose de una cuestión compleja, tuvo un importante tratamiento en los medios de comunicación, debido seguramente a que los colegios profesionales se implicaron de modo muy significativo y actuaron de lobby; ello propició una dialéctica que lejos de quedar en el ámbito parlamentario se sustanció en buena medida en los medios.

D) Cómo valora el grado de conocimiento en el ámbito parlamentario sobre implantación del proceso reflejado en los debates.

A la vista de los debates se puede afirmar que el grado de conocimiento del Proceso de Bolonia por parte de los parlamentarios es muy escaso, más allá de lugares comunes o de la toma de posición concreta en cuestiones de cierto eco mediático.

El simple cómputo cuantitativo confirma esta opinión: que en un período de cuatro legislaturas, sólo haya habido dos interpelaciones, siete PNLs y ocho preguntas orales, indica a las claras que la mayoría de la Cámara era ajena a la importancia global de lo que estaba en juego con el Proceso de Bolonia y la implantación del EEES. De nuevo queda para el debate más técnico en comisión el seguimiento real del proceso aunque, todo hay que decirlo, tampoco parece excesivo el número de iniciativas (seis preguntas orales y once PNLs en quince años). Dicho de otro modo, no es arriesgado decir que el auténtico debate, el de profundidad, acabara afectando a un número muy reducido de diputados: portavoces y viceportavoces de los grupos, y mesa de la comisión que intervinieron mayoritariamente en las 25 comparecencias que se sustanciaron con miembros del gobierno y con expertos ajenos. Incluso en este último caso, habría que señalar la coincidencia, en el citado período de la tramitación, de varias leyes orgánicas que concitaron la presencia de dichos expertos.

2. ¿Cuál es su opinión respecto al ajuste de los contenidos del debate parlamentario analizado y la evolución del proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia reflejado en las declaraciones y comunicados bienales?

A) Grado de ajuste temporal.

Se puede afirmar de modo contrastado que ha habido una clara descompensación temporal entre el contenido de los acuerdos en las cumbres ministeriales europeas y el debate parlamentario. Éste siempre ha actuado de manera diferida respecto de la toma de decisiones bienales. El hecho de que tan solo hubiera tres iniciativas parlamentarias hasta la legislatura (2004-2008), dos de las cuales son comparecencias donde de forma obligada se daría cuenta de la existencia del Proceso, da una idea de que el Parlamento estuvo de espaldas al mismo y de que nunca hubo debate paralelo en tiempo real.

B) Grado de ajuste de los contenidos respecto a los ejes de Bolonia.

De nuevo en este tema el Parlamento español actuó con mucho retraso respecto del contenido de los ejes del Proceso. Pero quizá lo más significativo sea que buena parte del contenido de las matrices de las declaraciones y comunicados de las cumbres ministeriales bienales pasaron totalmente desapercibidas para el Parlamento. El debate sobre dichas cuestiones nunca llegó a hacerse, oscurecido seguramente por otros temas que polarizaron la agenda política.

C) Claves nacionales respecto al marco europeo.

El tratamiento del Proceso de Bolonia en nuestro Parlamento y en toda España estuvo condicionado por algunas decisiones de las cuales pueden señalarse las dos siguientes: Respecto de la estructura de los títulos, tras el comunicado de Berlín se decide seguir avanzando pero sin un alto grado de compromiso temporal, lo que implicaría poner el horizonte en el año 2010. El proceso de reflexión lento que se decide, condiciona en cierta medida y dilata los debates a momentos posteriores. También es de señalar que en el proceso de tramitación de la LOU (2001) no se quiso introducir ningún aspecto estructural del nuevo proceso al que estábamos avocados y convocados, salvo un nuevo título XIII al final de la ley que recordaba el proceso (y que se introdujo a instancias de la oposición) y la referencia a la ANECA, cuya naturaleza jurídica, por cierto, sería origen de problemas. Como síntoma, incluso desde ámbitos gubernamentales, parece clara la falta de reacción ante una realidad emergente como el EEES.

D) Temas predominantes

Ya se han ido señalando a lo largo de las anteriores contestaciones.

Quizá sólo convenga añadir el debate sobre la estructura de las nuevas titulaciones por la riqueza de matices planteada en su debate parlamentario; en especial en lo relativo a las dos opciones barajadas para el grado: un grado de cuatro años (4+1) ó la opción del grado de tres años (3+2). Al optar por el grado de cuatro años, esta decisión condicionó indirectamente el debate sobre

el futuro de la educación secundaria y la posibilidad de incrementar en un año el bachillerato. El grado de cuatro años hace inviable un bachillerato que retenga hasta los 19 años al estudiante en la secundaria postobligatoria pues nos pondría en situación de desventaja con el resto de países europeos que con grados de tres años y acceso a la universidad a los 18 o 19 tendrían una ventaja de un año en el acceso al mercado de trabajo.

Por otra parte, este debate también condicionó el posterior relativo a las ingenierías y la necesidad o no de máster para adquirir las competencias profesionales.

3. ¿Cuál es su opinión respecto a las aportaciones al debate en diferentes momentos del proceso?

A) Tramitación de leyes.

También se ha apuntado con anterioridad que las etapas de tramitación de las leyes orgánicas educativas han sido las de mayor actividad y dedicación al EEES, cuestión comprensible, sobre todo al tratarse de leyes universitarias y tener que implementar los avances en el Proceso de Bolonia.

También se explicó anteriormente que la LOU, entre otras cosas por su fecha de aprobación (2001), sólo dedicó de pasada algunos preceptos al EEES. Será en 2006 (LOE) y en mayor medida en 2007 (LOMLOU) cuando el Parlamento esté en plena efervescencia y se haga patente que nuestro país debe incorporarse plenamente al debate internacional hasta entonces muy adormecido. Se acometen en este período los aspectos nucleares de la reforma del EEES pero, no tanto como voluntad de aggiornamento a la realidad europea sino como producto necesario de la reforma legislativa, lo que hace que se preste gran atención a la estructura en ciclos de los estudios, su duración y otras cuestiones imprescindibles para aprobar una ley orgánica universitaria, orillando cuestiones centrales en el Proceso de Bolonia como el Marco Europeo de Cualificaciones (MECES) que pasa desapercibido y otras más.

B) Incremento del control e impulso a la acción gubernamental.

La acción gubernamental, salvo en períodos en los que el Congreso se convirtió en reflejo y con ello en correa de transmisión de los debates ciudadanos y en los citados de especial actividad legislativa, no se vio especialmente controlada e impulsada en la materia que nos ocupa. Los propios datos relativos a las iniciativas tramitadas dan fe de ello, aunque se observa un incremento de las mismas en la última legislatura producto, seguramente, de la necesidad de implementar el EEES en España en las fechas comprometidas con nuestros socios europeos. Sin embargo, la sensación fue, no tanto de impulso desde el Parlamento al Gobierno, sino de planteamiento desde el Gobierno al Parlamento. Esto explicaría las quince comparecencias sólo en la IX legislatura por un total de diez en las tres anteriores.

En este orden de cosas, la separación temporal de las competencias en materia de universidades del Ministerio de Educación, tampoco ayudó demasiado al ejercicio de la acción de control o impulso de la acción del Gobierno en unos años claves para el avance del Proceso.

C) Influencia de la dinámica y normas de funcionamiento de la actividad parlamentaria.

Del análisis cuantitativo se puede extraer una clara conclusión de las aportaciones parlamentarias desde el Congreso. El debate respecto del EEES fue claramente un debate en comisión. Un total de 118 intervenciones se sustanciaron en el seno de la Comisión de Educación y otras 74 en otras comisiones, casi el doble de las 98 que se dirimieron en Pleno. En cuanto a las iniciativas, 42 proceden de comisión y solo 19 de pleno, (se obvian las 57 preguntas escritas que tienen por misión principal preparar futuras intervenciones).

Volviendo al principio del informe, el debate tuvo mucho de técnico y la dinámica parlamentaria del Congreso propendió a que fuera así, dejando para el pleno las cuestiones más mediáticas por la capacidad de atraer el foco hacia dichos debates. Sería interesante analizar si en el Senado se actuó en paralelo,

o al gozar de menos favor mediático las cuestiones relativas al EEES y al Proceso de Bolonia se tramitaron de modo principal ante el Pleno de la institución o ante las comisiones.

D) Participación de "externos" en el debate parlamentario.

El respeto que el Congreso tiene por los comparecientes externos se manifestó de modo claro y contundente en las ocasiones en que los expertos acudieron a la Cámara a evacuar las consultas a las que habían sido convocados. Su condición de ajenos al debate político y sobre todo al partidista, les dotó de una relevancia especial hasta el punto de que fueron los artífices de consensos sobrevenidos, imposibles de alcanzar desde las bancadas de los grupos políticos.

El ejemplo más significativo fue la ya citada comparecencia de los presidentes de las subcomisiones encargadas por el Consejo de Coordinación Universitaria del análisis de las nuevas titulaciones. Los rectores comparecieron en un momento muy delicado cuando se estaba poniendo el acento de los medios de comunicación en la desaparición de algunas titulaciones y con la zozobra general que concitan los cambios de paradigma. Las comparecencias fueron un éxito, calmaron tensiones y ayudaron al Proceso.

Lo mismo se puede decir de otras tantas comparecencias sobre todo con ocasión de la tramitación de los proyectos de ley educativos (caso del Presidente de ANECA, etc.)

Mario Bedera
Universidad de Valladolid

INFORME ELABORADO POR ADOLFO LUIS GONZALEZ RODRIGUEZ,
DIPUTADO EN LAS CORTES GENERALES ENTRE 2004 Y 2011

Debo aclarar desde un principio que mi estancia como Diputado en Cortes no abarca todos los años que comprende este estudio, aunque bien es verdad que si son los esenciales en cuanto a la temática analizada. Sin duda alguna, todo lo que significa la vida universitaria ha tenido, y espero que siga teniendo, un papel importante en la vida política del Congreso de los Diputados, tanto porque la Universidad es la esencia misma del conocimiento, la cultura, la investigación y la crítica razonada y rigurosa, como porque durante todos estos años analizados se ha producido el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en España. Ahora bien, debo afirmar que ello no significa que esta preocupación por las cuestiones universitarias haya sido tratada y aceptada por la propia comunidad universitaria y por las propias administraciones competentes con los aciertos deseados.

Además hay que tener en cuenta que también en el debate político durante este periodo se ha producido el cambio de un Ley, la conocida como la LOMLOU, que, por supuesto, centró el tema universitario entre los prioritarios del Congreso de los Diputados. Y si, por otra parte, se unen las cifras y datos referentes a las Universidades españolas que hay que corregir y cambiar para alcanzar los óptimos deseados por todos, se puede afirmar que la actuación en el Congreso dirigida a la mejora de la Universidad española ha cumplido dignamente su cometido, lo que no significa que haya tenido esa mejora una repercusión igual en la vida real universitaria.

Los objetivos de Bolonia (1999) han tenido una ocupación y preocupación más que suficiente en las actividades parlamentarias, desde las preguntas orales y escritas, PNL y demás instrumentos parlamentarios al servicio de los diputados. Ahora bien, todo ello ha estado animado desafortunadamente por problemas políticos, podría decirse al margen de lo que es la propia problemática universitaria. Me refiero a la falta de liderazgo desde los ministerios responsables, con añadidos nada recomendables como por ejemplo, diversos cambios ministeriales, competencias universitarias repartidas entre distintos Ministerios, retrasos inconcebibles en normativas y/o numerosas normas sobre el mismo tema, cito, sólo como ejemplo, el Doctorado. Todo ello no sólo agitó el debate, sino que también contó con una protesta en la calle, que como ocurre siempre no son todo lo acertadas que deberían ser, pero tampoco tan desacertadas como a veces las quieren presentar.

En toda esta actuación en el Congreso de los Diputados, los temas tratados prácticamente desde el principio hasta el final del periodo objeto de análisis en este trabajo, han versado sobre el buen desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, y tendría que comentar que aunque existiesen las evidentes diferencias ideológicas entre los distintos grupos políticos, cierta coincidencia se puede apreciar, comprobándose con mucha facilidad al ver las numerosas votaciones aprobadas por

mayoría tanto en comisión como en pleno. Así los temas han versado sobre solicitar más información al gobierno, mayor apoyo y movilidad a los estudiantes y profesores, más agilidad burocrática y eliminación de la misma tanto para las acreditaciones de títulos como de profesores, teniendo en esto último una referencia, a veces monográfica de la más que criticada actuación de la ANECA , sobre todo entre 2004 y 2008.

Entre las temáticas abordadas por los distintos grupos políticos en todo el desarrollo del denominado proceso de Bolonia, voy a destacar las que considero más predominantes o de mayor repercusión en la sociedad en general y en la universitaria en particular, pero que desgraciadamente no han tenido el efecto esperado ni por las acciones de las administraciones con competencia en estos asuntos, ni por las propias universidades a pesar de la autonomía que le confiere la misma Constitución.

Así varias fueron las iniciativas que trataron el abandono universitario, realmente preocupante en la Universidad española, hasta el punto que esta problemática si ha tenido una respuesta clara por parte del mundo universitario como son los Planes de Acción Tutorial (PAT), implantados en algunas universidades. Junto a esto se encuentra el elevado tiempo que emplean los estudiantes en finalizar sus estudios, en absoluta discordancia con la filosofía de Bolonia, solicitándose desde el Legislativo la elaboración de propuestas que estudiaran las causas y los índices y coste que supone para el erario público. Las Becas, sus cuantías y tipologías, también requirieron mucho espacio en la actividad parlamentaria. Pero como su evolución positiva o negativa va unida a un tema central que fue recurrente durante todo el tiempo estudiado lo ligo con él. Me refiero a la financiación universitaria, solicitada desde las universidades, los partidos políticos y los diferentes sectores sociales y cuya disfunción entre las Comunidades Autónomas y el propio Gobierno fue muy comentado, discutido y no solucionado en todo este tiempo.

La empleabilidad de los titulados, una de las grandes columnas del EEES, tuvo una insistencia muy vigorosa en las actividades presentadas por los diputados. Si bien la relación Universidad-Empresa no ha logrado obtener la sensibilidad necesaria entre ambos para lograr una mayor agilidad entre las oportunidades profesionales y los estudios académicos. Finalmente quiero destacar un aspecto que reúne muchas de las posibles soluciones a las problemáticas surgidas y sugeridas desde el Congreso de los Diputados y que no ha tenido aún la consideración necesaria tanto por los actores académicos, como políticos. Estoy hablando del Gobierno de las Universidades. Una de las inquietudes expuestas en este trabajo es la incidencia que haya podido tener la participación de “externos” en el debate parlamentario. Pues bien, esto es un ejemplo paradigmático de esta situación. El Tribunal de Cuentas en el Informe General presentado en el Congreso de los Diputados referente a las Universidades avala la necesidad del cambio en la estructura del gobierno universitario, advirtiendo, por ejemplo, lo engorroso que resulta para un buen resultado, los numerosos órganos colegiados universitarios existentes en la actualidad. Seguimos, no obstante, sin ningún cambio al respecto.

En síntesis, la actuación del Congreso de los Diputados durante los años en los que se centra este estudio sobre el desarrollo del EEES en España, considero que ha girado en torno a su mejora y mejor aprovechamiento, con sus luces y sus sombras y sus presiones externas e internas. Como dijo la Comisaria de Educación europea, Androulla Vassiliou “podemos estar orgullosos de lo logrado” aunque el sistema “no es perfecto”. Todavía queda poner orden en muchos desbarajustes que sigue teniendo la Universidad y que no puede ser más apropiado que llamarlos “asignaturas pendientes”. Es decir, mayor y mejor explicación y comunicación de los asuntos a resolver, armonizar, racionalizar y controlar con más eficiencia y calidad tanto los grados como los master y los doctorados, llevar a cabo una buena y bien planificada internacionalización de la Universidad, y consolidar definitivamente una correcta financiación universitaria asumida y consensuada entre Universidades, Gobiernos autonómicos y Gobierno Central.

En Sevilla a 19 de octubre de 2012

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios 1999-2010

Investigadora:
Montserrat Palma i Muñoz

Dirección:
Dra. M . Lluïsa Pérez Cabaní (UdG) y Dr. Francisco Michavila Pitarch (UPM)

Documento nº 1

DOCUMENTO DIRIGIDO A LOS EXPERTOS

Màrius Rubiralta Alcañiz
Catedrático de Química Orgánica
Facultad de Farmacia
Universitat de Barcelona
(mrubiralta@ub.edu)

1. ¿Cual es su opinión respecto a la función de los debates parlamentarios en el desarrollo del espacio europeo de educación superior y el proceso de Bolonia en la década 1999-2010?
 - a. Hasta que punto han sido considerados o ignorados los debates parlamentarios por las administraciones, las universidades o la opinión pública.

Los debates parlamentarios en el período 2008-2011 han sido altamente provechosos para crear un estado de opinión alrededor de los partidos políticos participantes en las comparecencias o en otras actividades de control parlamentario. Sin embargo, fuera del ámbito específico de las comisiones parlamentarias existe una débil cultura ligada al estudio de los libros de sesiones. A pesar de ello, las universidades a través de sus rectores han seguido lo más sustancial de los debates a través de los informes en los Consejos de Universidades. Es preciso resaltar, que los debates parlamentarios tienen una directa influencia en la Conferencia General de Política Universitaria (formada por los consejeros/as de universidades de todas las CCAA). La prensa normalmente atiende la parte del debate parlamentario que está más cerca de un tema de actualidad pero no aprovecha la enorme

información y la descripción didáctica de los datos en relación a los informes parlamentarios.

No es la primera vez que se indica la necesidad de una mayor cultura en “gestión y políticas universitarias” en el seno de las comisiones del Congreso o Senado. Por otro lado, es necesario insistir en que las universidades y especialmente los gabinetes de comunicación utilizan muy poco las referencias parlamentarias en sus webs o revistas de comunicación.

- b. Hasta que punto han sido acompañamiento, reflejo, impulso o control de las decisiones gubernamentales.

A pesar de todo ello, las comparecencias y otros tipos de comisiones de control parlamentario deben entenderse como mecanismos fundamentales de control del Gobierno, de autocontrol de los responsables de las políticas universitarias y de examen de las propias políticas de las Secretarías General (o de Estado) de Universidades. Menos consideración se tiene del impacto de las preguntas escritas cuya deformación acontecida en los últimos años con un número exagerado de preguntas (seguramente con el único fin de colapsar las unidades administrativas) ha puesto de manifiesto su inutilidad como generadora de debate discursivo y de control. La única salvedad ha consistido en evitar que una pregunta escrita revierta por no respuesta a una interpelación oral, generalmente al Ministro. En mi opinión, el tema del control parlamentario debería analizarse abiertamente y evitar convertirlo en una actividad interna sin influencia en la comunidad universitaria. A menudo los temas más importantes expuestos en las comisiones parlamentarias, si no eran promotores de desgaste político dejaban de tener interés con lo que se desdibuja la función dialéctica de las comisiones parlamentarias.

- c. Hasta que punto han estado condicionados por la actualidad mediática

La actualidad mediática es seguida incomprensiblemente con gran atención por los miembros de las comisiones parlamentarias, de tal forma que logran transformar los elementos importantes de la actividad política universitaria por los mediáticamente relevantes. Con ello se pierde constantemente la planificación. Un ejemplo claro fue en 2008 el tema de ANECA, cuando existían otras actividades más importantes por controlar o seguir.

- d. Como valora el grado de conocimiento en el ámbito parlamentario sobre implantación del proceso reflejado en los debates.

Excepto en honrosas excepciones, generalmente coincidentes con los portavoces de los partidos mayoritarios cuyo esfuerzo de actualización y preparación es mayor, se observa una baja preparación de los temas

tratados. Ello se explica por la acumulación de comisiones en pocos miembros parlamentarios de partidos pequeños o poco representados. Para ellos los tópicos o los titulares mediáticos son una fuente de inspiración.

2. ¿Cuál es su opinión respecto al ajuste de los contenidos del debate parlamentario analizado y la evolución del proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia reflejado en las declaraciones y comunicados bienales?

- a. Grado de ajuste temporal

A pesar de que habitualmente ha existido un desfase entre las declaraciones de los Consejos bianuales y el desarrollo de los mismos en España, la necesidad de evitar que España se descolgara del proceso de Bolonia hizo que en los cinco últimos años se llevara una mayor atención y una información puntual en las comisiones universitarias sobre el grado de cumplimiento. Se puede pensar que la pérdida de cinco años en el proceso de modernización (EEES) se debiera a que el grado de implicación de la universidad española (de sus representantes) y de algunos políticos en los finales de los 90 y principio del último decenio no fuera todo lo deseable que debería haber sido. Por otro lado errores de diseño como el tiempo transcurrido en la decisión acerca del catálogo de titulaciones (y la eliminación de algunas) y acerca de la duración de los estudios 4+1 en lugar del 3+2 explica la pérdida de un tiempo necesario de implantación. Dicho periodo se enlaza en España con la crisis económica del 2008-2009 cuando más se necesitaba mejorar las condiciones económicas de la implantación como así fue por ejemplo en Francia.

- b. Grado de ajuste de los contenidos respecto a los ejes de Bolonia

Creo que finalmente la evolución conceptual del proceso de modernización inspirado en el EEES (Proceso de Bolonia) se ha resuelto bien en España. Sin embargo, la derivada de los nuevos grados en los campos profesionalizantes o relacionados con las profesiones reguladas, conduce a un ruido de fondo de intereses de las asociaciones profesionales por encima de la estructuración de las enseñanzas universitarias. En otros aspectos, como la dimensión social, claramente el sistema universitario español en el periodo 2009-2011 realiza un importante avance.

- c. Claves nacionales respecto a marco europeo

Seguramente, los temas estratégicos de la movilidad, el acceso a una beca, el rendimiento académico, etc., son elementos que a pesar de estar bien analizados y proyectados en el horizonte 2015 o 2020 sufren un retroceso por

la coincidencia con la crisis económica. Lo mismo ocurre con la necesaria búsqueda de un modelo de clases menos masificadas.

d. Temas predominantes

El estigma de los estudiantes y de una parte de profesores por el proceso de Bolonia y el silencio premeditado acerca de los esfuerzos por la modernización de la universidad a través de la estrategia Universidad Horizonte 2015, donde la promoción de la participación estudiantil, la dimensión social, el aumento de las becas, la introducción de la responsabilidad social universitaria, los esfuerzos de establecer un marco de financiación estable y un sistema de costes real y eficiente, han sido aspectos progresista aceptados por organizaciones europeas (EUA o el Observatorio de la Charta Magna) y en cambio silenciados por los contrarios a la idea del proceso de Bolonia.

3. ¿Cuál es su opinión respecto a las aportaciones al debate en diferentes momentos del proceso?

a. Tramitación de leyes

El estudio de la evolución de las ideas a través de los debates parlamentarios es muy importante a la hora de visualizar los procesos de redacción de una norma legal. Así fue en la aprobación de la LOMLOU y así siguió cuando se elaboraron innumerables desarrollos normativos como consecuencia de la implantación del EEES.

b. Incrementos en el control e impulso a la acción gubernamental

La actividad parlamentaria en el proceso de construcción del EEES ha servido como elemento de control y de valoración de la bondad de las acciones desarrolladas. Este proceso junto con la actividad política resultante de los debates en el seno de la Conferencia General de Política Universitaria seguramente han ayudado tanto al control como al impulso de las estrategias principales. Sin embargo, algunos temas como la relación entre la FP(II) y la universidad que representaba la educación superior en el proceso de Bolonia no avanza en España justamente por la utilización de los entornos parlamentarios para hacer valer los intereses de grupos en lugar de la construcción de un verdadero Sistema de Educación Superior.

c. Influencia de la dinámica y normas de funcionamiento de la actividad parlamentaria

La experiencia de los años de trabajo en comparecencias parlamentarias me llevan a pensar en que sería necesaria una revisión, especialmente a nivel de las comisiones del Senado.

d. Participación de “externos” en el debate parlamentario.

Es una buena fórmula que se ha implantado poco, seguramente por la voluntad de confrontar el debate con los responsables de las políticas en lugar de utilizar el debate dialéctico con agentes externos. Se echó en falta en el debate del Proceso de Bolonia cuando desde algunos sectores se hablaba de privatización de la universidad pública por la razón de acercar los estudios al empleo (empleabilidad) la presencia de empresarios o sindicatos aportando luz en el debate.

INFORME EMITIDO A PETICIÓN DE LA INVESTIGADORA DÑA. MONTSERRAT PALMA I MUÑOZ ACERCA DEL DEBATE PARLAMENTARIO RESPECTO A LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES EN ESPAÑA

Valladolid, 29 de octubre de 2012

Para facilitar la labor de análisis, comparación y extracción de conclusiones a la investigadora, se redacta este informe siguiendo los cuatro apartados por ella establecidos en su documento dirigido a los expertos. En el apartado 4, “Otras cuestiones de interés”, ofrezco información sobre los ecos que la construcción del EEES tuvo en las Cortes de Castilla y León, lo que bien puede constituir una perspectiva complementaria de la que proporciona la profesora Palma en su estudio.

1. La función de los debates parlamentarios en el desarrollo del EEES y el proceso de Bolonia en la década 1999-2010.

Como en tantas otras cuestiones relacionadas con el ámbito universitario, uno tiene la impresión de que los verdaderos debates sobre las cuestiones más candentes tienen lugar intramuros, esto es, en el seno de la propia institución universitaria (las universidades, la CRUE, etc.) y solo en la medida en que lo trascienden para instalarse en la opinión pública encuentran un espacio, un eco en el parlamento.

En el caso concreto que nos ocupa no puedo sino suscribir la afirmación contenida en la página 18 del informe remitido por la profesora Palma en el sentido de que fue a raíz de las movilizaciones estudiantiles cuando se registraron iniciativas parlamentarias centradas en los aspectos más destacados del proceso de Bolonia, que hasta ese momento habían quedado un tanto al margen de los debates, más centrados en cuestiones relacionadas con las titulaciones o el profesorado.

La actividad parlamentaria en esta materia ha estado, pues, condicionada por la actualidad mediática.

2. El ajuste de los contenidos del debate parlamentario analizado y la evolución del proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia reflejado en las declaraciones y comunicados bienales.

De los datos proporcionados por la doctoranda se desprende, en primer lugar, el desenfoque con que se ha producido el debate en lo que a los contenidos se refiere por cuanto en él han predominado las cuestiones de interés más “doméstico”, digámoslo así, en detrimento de los temas fundamentales de la construcción del EEES, como también se puede colegir del informe de la doctoranda.

Y otro tanto cabe decir respecto al asincronismo existente entre el denominado proceso de Bolonia y el desarrollo de los debates parlamentarios sobre la materia en España. En efecto, en tanto el proceso para la construcción del EEES progresaba paulatinamente desde 1999 con hitos tan importantes como las sucesivas declaraciones y pronunciamientos emitidos desde las instancias europeas en las cumbres ministeriales, estos apenas encontraban eco en nuestro parlamento. Solo la inminencia de su implantación avivó el ritmo de las iniciativas parlamentarias, lo que pone de manifiesto una vez más una cierta propensión a actuar movidos por la urgencia más que a hacerlo con la necesaria previsión.

3. Las aportaciones al debate en los diferentes momentos del proceso.

A este respecto quisiera subrayar unas palabras que podemos leer en la página 17 del informe: *“En ambos casos la intensificación y polarización del debate coincidió con movilizaciones y protestas en la comunidad universitaria que fueron objeto de atención por parte de los medios de comunicación”*. Palabras que vienen a constatar la importancia que la presión mediática y social tuvo al contaminar y enturbiar en cierto modo el desarrollo de los debates, cuando hubiera sido deseable, por la trascendencia del tema, una mayor influencia de las consideraciones de carácter técnico.

4. Otras cuestiones de interés.

Como complemento del análisis llevado a cabo por la profesora Palma y por si tuviera una cierta utilidad para su propósito, quiero proporcionarle algunos datos referidos al tratamiento de la cuestión en el parlamento de nuestra Comunidad. El Espacio Europeo de Educación Superior ha sido objeto de un tenue debate parlamentario en el seno de las Cortes de Castilla y León, como lo demuestra la cifra total de iniciativas parlamentarias sobre el tema es moderada (apenas 8 en total).

Su distribución temporal, como se puede apreciar en la tabla que sigue, es desigual y marca una inflexión clara en el año 2011 (con la tramitación de más del 80% del total), siendo escasas y dispersas las referencias anteriores y posteriores.

| Cortes de Castilla y León – Actividad Parlamentaria sobre EEES | | | |
|--|------|-----------------|--|
| Legislatura | Año | N.º Iniciativas | Tipo |
| VI | 2006 | 1 | Pregunta respuesta escrita (P. E.) |
| VII | 2009 | 1 | Solicitud de comparecencia ante Comisión (S. C.) |
| VIII | 2011 | 6 | Preguntas respuesta escrita (P. E.) |

En relación con los contenidos concretos, destaca la importancia concedida a temas de infraestructuras y equipamientos en instituciones universitarias de Castilla y León, que acumulan 7 de las 8 iniciativas tramitadas.

Al margen de esta cuestión, encontramos solamente una visión de conjunto sobre el tema; se trata de una comparecencia (S. C.) ante la Comisión Legislativa de Educación sustanciada por el Consejero de Educación, a petición propia, en el año 2009.

A modo de conclusión quisiera poner de relieve, en primer lugar, la impresión de que en este asunto se advierte que los españoles percibimos todos los asuntos relacionados con la construcción europea —y el EEES es uno de ellos— como algo distante y lejano que no podemos tratar sino en clave interna.

Y en segundo lugar, debo significar que en mi condición primero de Director General de Universidades e Investigación y más tarde de Consejero de Educación de la Junta de Castilla y León, he seguido muy de cerca todas las vicisitudes de la reforma universitaria promovida tras la Declaración de Bolonia así como de los debates parlamentarios correspondientes. En este sentido, no puedo sino mostrar mi plena coincidencia con las apreciaciones y valoraciones expuestas por la doctoranda en su informe, que son fruto de un riguroso y exhaustivo análisis de la cuestión.

Por otra parte, he de significar que en los debates producidos en el ámbito autonómico no han existido diferencias de fondo en la opinión sustentada por los dos grupos mayoritarios (PP y PSOE), aunque la financiación y sobre todo el incremento de las plazas de profesorado han constituido los puntos de mayor desencuentro.

Y, por si fuera de interés, añadiré desde mi punto de vista las siguientes consideraciones:

- Ha sido positiva desde el inicio del proceso la clasificación de los títulos universitarios en grados y posgrados (máster y doctorado), que además de ser bien acogidos en el sistema español han permitido nuestro acercamiento al sistema de Bolonia sustituyendo la antigua terminología de licenciatura y diplomatura.
- La misma valoración nos merece la flexibilidad en los planteamientos y definiciones de los nuevos currículos, por más que todavía exista una cierta confusión entre los distintos títulos.
- Positivas han sido también las agencias de evaluación, que han aportado garantías de calidad en los procesos de configuración e implantación de los títulos, si bien constatamos la existencia de excesiva burocracia.
- El proceso de Bolonia consumió, durante un largo periodo, demasiadas energías en el debate sobre la duración de los grados (3-4 años), que acabó decantándose por esta última sobre todo por los intereses de los profesores (internos) más que por criterios de carácter pedagógico o de oportunidad. En este sentido, el error de mayor calado se ha producido en las carreras de 3 años muy, permítaseme el vocablo, “profesionalizantes” (enfermería, por ejemplo), cuya mayor duración no comporta mejoras evidentes en la formación.
- Los másteres están sufriendo también su desconfiguración al ser en muchos casos prolongación de los grados perdiendo así su mayor virtud: la búsqueda de una mejor formación tras la experiencia inicial del trabajo.
- Los doctorados, por su parte, no han encontrado aún su ubicación si exceptuamos la formación de los futuros profesores.

- La metodología docente, que debió ser la palanca del cambio, está aún en proceso de renovación en la mayoría de los centros universitarios, obligada por el tiempo, por la duración de las carreras, el uso de las nuevas tecnologías y la necesidad de la autorización de los estudios. Hubiera sido más positivo, en este sentido, cambiar primero los métodos y adaptar los tiempos después.

Juan José Mateos Otero
Consejero de Educación
Junta de Castilla y León

INFORME DE SALVADOR ORDÓÑEZ DELGADO⁹⁹, sobre el "PROCESO EN GENERAL, Y EL DEBATE PARLAMENTARIO EN PARTICULAR RESPECTO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES EN ESPAÑA", para el Proyecto de Memoria de Tesis Doctoral: "**EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA: ANÁLISIS DE LOS DEBATES PARLAMENTARIOS 1999-2010**", de la que es autora Dña. **Montserrat Palma i Muñoz**, y que se ha realizado bajo la dirección de la Dra. M. Lluïsa Pérez Cabaní (UdG) y Dr. Francisco Michavila Pitarch (UPM).

Este informe es una **opinión personal** acerca de como se ha producido el debate parlamentario sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en España (EEES en España). Me gustaría hacer constar, que únicamente participe personalmente en el debate parlamentario durante el periodo 2004-2006. Pero que siempre seguí, a veces con posiciones críticas, otras con cierto grado de sorpresa, los debates, y en todo caso tuve responsabilidades directas de gestión universitaria durante el periodo 1999-2010.

Antecedentes.

Permítase me señalar, como antecedente, que gran parte de las controversias surgidas en todo este tiempo, entre los diferentes grupos políticos, el mundo universitarios, y las entidades que representan el mundo profesional reside en el difícil encaje e interpretación de dos preceptos constitucionales. Así la Constitución Española de 1978, recoge dos artículos, el 27.10, y el 36, referidos a la autonomía universitaria y el ejercicio de las profesiones tituladas:" Artículo 27... 10. Se reconoce la **autonomía de las Universidades** en los términos que la Ley establezca. Artículo 36. La Ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los **Colegios Profesionales** y el ejercicio de las profesiones tituladas.

⁹⁹ Durante el periodo 1999-2010, fui sucesivamente, Vicerrector de Ordenación Académica de la Universidad de Alicante, Rector de Universidad de Alicante (2000-2004), Secretario de Estado de Universidades e Investigación (2004-2006) y Rector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (2006-2010).

Así mismo, y en paralelo con la actividad parlamentaria, objeto de análisis en la Memoria de la Sra. Palma i Muñoz, hay una serie de eventos importantes, que permiten conocer y analizar como se ha producido el debate parlamentario acerca del EEES en España. Estos eventos serían: marzo 2000, Informe Bricall; diciembre 2001, Ley orgánica de Universidades (LOU); manifestaciones anti-LOU; [*el Programa de Convergencia Europea de ANECA \(2003-2006\) \(proyecto Tuning - Europa\)*](#); diferentes propuestas y comparecencias monográficas sobre el EEES en el 2004 – 2006; enero 2005, creación de una Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad; abril de 2005, creación de Comisión Externa de Expertos sobre mapa de titulaciones universitarias adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior; marzo 2006, toma de posesión de Mercedes Cabrera como Ministra de Educación y Ciencia; 2007-2009, protestas de los estudiantes 'anti-Bolonia'; abril 2008, Cristina Garmendia Mendizábal, Ministra de Ciencia e Innovación del Gobierno (incluyendo Universidades) de España; abril 2009, Angel Gabilondo, Ministro de Educación y recupera las competencias de Universidades, su frase en la toma de posesión fue: "La europeización de la Universidad no tiene marcha atrás". Sin embargo, las sucesivas reuniones de ministros del EEES: Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009, Viena-Budapest, 2010; seguían su curso, y en España el debate parlamentario durante la Legislatura VII (2000 – 2004), sobre el EEES fue inexistente excepto en el momento de tramitación de la LOU de 2001 con la incorporación del título XIII "Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior", con grandes reticencias en el grupo parlamentario mayoritario, y escasa participación del ejecutivo a nivel europeo en foros y debates; seguida de una gran inquietud en el mundo universitario, por las perspectivas que había despertado el informe Bricall. En la Legislaturas VIII, se abordó el problema del EEES en España, con numerosas intervenciones y comparecencias, y la aprobación de LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007 de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades), en la

Legislatura IX, la presión de los estudiantes “anti-Bolonia”, el diseño de las titulaciones, y las consecuencias de la Directiva Europea de Servicios del 2006, y su transposición al ordenamiento jurídico nacional mediante las leyes Paraguas y Ómnibus en el año 2009 (Comisión Nacional de la Competencia)

Los debates parlamentarios han sido tenidos en cuenta por la opinión pública, y fundamentalmente por estudiantes, profesores y personal de universidad; las administraciones no educativas, han intervenido muy poco, intentando sobre todo escapar del compromiso de definirse ante asociaciones profesionales muy consolidadas, y con un alto grado de presencia en los cuerpos de la administración. Me gustaría señalar que el espíritu inicial de Bolonia, fue mal interpretado, y lo que era una oportunidad para la movilidad, renovación conceptual y metodológica, y “atractividad internacional” de las universidades españolas, se quedó en un debate sobre el acceso a los cuerpos docentes y sobre la adaptación de las enseñanzas a los esquemas preexistentes.

La acción gubernamental, en mi opinión, inicialmente (1999-2004) fue débil, el 2010 se situaba fuera del tiempo. Luego, con las prisas, tomó un gran impulso, durante los años 2004-2006, en el que se sintió “moderada” por acción legislativa, que atemperó las ansias renovadoras del equipo ministerial (El espacio despacio). En los tiempos posteriores el EEES pasa a ser usada por la oposición como herramienta parlamentaria arrojadiza contra el gobierno.

Los medios de comunicación, en busca de la noticia, no profundizaron en el proceso que pudo ser una “oportunidad” para modernizar y poner al servicio de la sociedad una institución casi milenaria... y que es necesario cada día repensar y buscar nuevas soluciones en un mundo cambiante analizar, donde las clases “convencionales” de la Universidad tradicional, de cierto carácter

clásico, están siendo sustituidas por nuevos métodos docentes, en las grandes universidades del mundo.

En el ámbito parlamentario se invitó a comparecer a personas responsables de la gestión universitaria, colegios y asociaciones profesionales, yo creo que el grado de conocimiento sobre el EEES por los miembros de la Comisión de Educación en la época de implantación puede estimarse como aceptable, si bien sesgado hacia los títulos, organización y tiempos, contenidos y atribuciones profesionales.

Respecto al ajuste de los contenidos del **debate parlamentario** analizado y la evolución del **proceso de construcción del EEES y desarrollo de los acuerdos de Bolonia** reflejado en las declaraciones y comunicados bienales hubo un claro desajuste, debido sobre todo al retraso inicial en abordar la implantación (1999-2004), lo que impidió un debate sereno, y una interiorización de los aspectos pedagógicos, profesionalizantes, y de concepción del significado de los niveles académicos (grado, master y doctorado), pero sobre todo de aquello que define el "ser" universitario que se recoge en la "Carta Magna de las Universidades Europeas": en cuyo preámbulo se recoge: "

CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS, Bolonia, 18 de septiembre de 1988. PREÁMBULO: Los Rectores de las Universidades Europeas abajo firmantes, reunidos en Bolonia con ocasión del IX Centenario de la más antigua de entre ellas, cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias y ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estimando que los pueblos y los Estados deben tomar más conciencia que nunca del papel que las Universidades están llamadas a jugar en una sociedad que se transforma y se internacionaliza...". En este sentido se entendió el EEES como un simple cambio de estructura docente, y no todo lo que venía asociado este cambio.

Por ello el grado de ajuste de los contenidos de los debates respecto a los ejes de Bolonia se ciñeron a la comparación de los títulos existentes con las directrices generales de los nuevos, y un tránsito garantista a la transformación de los títulos. Por otra parte la presión de las asociaciones profesionales, y muy especialmente aquellas a las que la normativa legal les da atribuciones exclusivas. La transición del Catalogo de Títulos al Registro, los títulos blancos, la duración (ECTS) de los títulos, la excesiva burocratización – control, la Comparabilidad entre y con los Títulos homónimos europeos, son cuestiones que suscitan dudas y inquietudes acerca de la implantación del EEES. No obstante pocas personas dudan de las ventajas de esta adaptación, entre ellas la aceptación de los nuevos títulos y la flexibilidad y facilidad para su implantación, la alta capacidad para adaptarse a la revolución scitech (science – technology), si bien la situación económica y la falta de demanda de las nuevas titulaciones (y de las antiguas) desdibuja las ventajas que podrían derivarse de la trabajosa implantación del EEES en España.

