

Proyecto EA2008-0218

**Metodologías para la
Evaluación de la Calidad y
el Diseño de Titulaciones
Interuniversitarias Oficiales**

COORDINADORES DEL PROYECTO

**Endika Bengoetxea Castro – UPV/EHU
Jesús Arteaga Ortiz – ULPGC**

AUTORES

**Endika Bengoetxea Castro - UPV/EHU
Jesús Arteaga Ortiz - ULPGC**

Rosa Arruabarrena Santos- UPV/EHU

Clara Sampietro López- UniZar

Ernestina Menasalvas Ruiz- UPM

Ana Moreno - UPM

Iñaki Morlán Santa Catalina - UPV/EHU

Néstor Rodríguez Miranda - ULPGC

BECARIA COLABORADORA

Izaskun Ugalde Lozano- UPV/EHU



DG de Política Universitaria - Programa de Estudios y Análisis

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN. CONTEXTO DEL ESTUDIO..... 1

1.1.	Procesos contribuyentes al EEES	1
1.2.	Situación de las titulaciones interuniversitarias en el marco legislativo nacional	6
1.3.	Iniciativas europeas para el desarrollo del EEES	11
1.3.1.	Programas de educación europeos.....	11
1.3.2.	Agencias de evaluación de la calidad en instituciones de enseñanza superior..	14
	Referencias bibliográficas	16

CAPÍTULO 2 TITULACIONES INTERUNIVERSITARIAS 19

2.1.	Planes de estudio y titulaciones sujetos a la nueva articulación	19
2.2.	Tipología de titulaciones y reconocimiento oficial	23
2.3.	Motivación para el establecimiento de titulaciones interuniversitarias.....	24
2.3.1.	Cooperación interuniversitaria.....	25
2.3.2.	Justificación para implementar titulaciones interuniversitarias	26
2.3.3.	Experiencia europea en materia de titulaciones interuniversitarias	27
2.4.	Consideraciones relevantes en materia de títulos interuniversitarios	29
2.4.1.	El concepto de Integración	29
2.4.2.	Factores externos que condicionan los títulos transnacionales internacionales	30
2.4.3.	Aplicabilidad de sistemas de calidad a los títulos interuniversitarios	33
2.4.4.	Evaluación de titulaciones en la Comisión Europea: objetivos y procedimiento	36
	Referencias bibliográficas	39

CAPÍTULO 3 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ÉNFASIS EN TITULACIONES INTERUNIVERSITARIAS. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..... 41

3.1.	Introducción.....	42
3.1.1.	Internacionalización, globalización y europeización.....	44
3.1.2.	Estímulos y Barreras a la Internacionalización de las IES.....	47
3.1.3.	Ventajas y Desventajas de la Internacionalización de las IES.....	49
3.2.	Estrategias y acciones enfocadas a la Internacionalización de las IES.....	51
3.2.1.	Estrategias enfocadas a la Internacionalización de las IES.....	51
3.2.2.	Estrategias Institucionales de <i>Branding</i> Internacional	53
3.2.3.	Acciones enfocadas a la Internacionalización de las IES.....	55
3.3.	Internacionalización del Currículum.....	57
3.3.1.	Definición del concepto de Internacionalización del Currículum.....	57
3.3.2.	Estrategias comunes hacia la Internacionalización	59
3.3.3.	Motivaciones para la Internacionalización del Currículum	61

3.4. Colaboración Inter y/o Intra Institucional para el diseño de titulaciones duales interuniversitarias	62
3.4.1. Definiciones.....	62
3.4.2. Modelos de títulos duales interuniversitarios.....	64
3.4.3. Motivaciones para la puesta en marcha de titulaciones interuniversitarias	66
3.4.4. Ventajas, desventajas y barreras de la implantación de un título interuniversitario	67
3.5. Organización, dirección e implantación de Títulos Interuniversitarios	69
3.5.1. Liderazgo Institucional.....	71
3.5.2. Desarrollo de un título interuniversitario	72
3.5.3. Puesta en marcha de un título interuniversitario.....	74
Referencias bibliográficas	77

CAPÍTULO 4 FACTORES DETERMINANTES DEL ÉXITO EN TÍTULOS INTERUNIVERSITARIOS

4.1. Introducción.....	85
4.2. Calidad académica	89
4.2.1. Objetivos generales y justificación de la titulación interuniversitaria.....	90
4.2.2. Competencias y habilidades a adquirir en la titulación.....	93
4.2.3. Integración académica	95
4.2.4. Nombre y tipo de título interuniversitario	98
4.2.5. Duración de las titulaciones	99
4.2.6. Movilidad	102
4.2.7. Reconocimiento	105
4.2.8. Mecanismos de evaluación académica	107
4.2.9. Requisitos de admisión y criterios de selección de estudiantes.....	108
4.2.10. Profesorado	110
4.3. Calidad de la organización y liderazgo de las instituciones participantes	112
4.3.1. Liderazgo Institucional.....	112
4.3.2. Integración organizativa.....	115
4.3.2.1. Términos de la cooperación	115
4.3.2.2. Procedimientos de solicitud, selección y admisión de estudiantes.....	119
4.3.2.3. Reparto de estudiantes entre socios del consorcio.....	123
4.3.2.4. Política de tasas y gestión financiera.....	124
4.3.2.5. Monitorización y evaluación de la calidad del máster.....	126
4.4. Calidad administrativa y de los servicios ofrecidos	129
4.4.1. Esquemas de gestión del consorcio	130
4.4.2. Personal de contacto y administrativo de la titulación	132
4.4.3. Servicios ofertados a los estudiantes	133
4.4.4. Política lingüística	138
4.4.5. Promoción de la titulación	139
Referencias bibliográficas	141

CAPÍTULO 5 PROCEDIMIENTOS PARA LA PREPARACIÓN DE UNA PROPUESTA DE ERASMUS MUNDUS

5.1. Introducción.....	143
-------------------------------	------------

5.2.	Acciones previas.....	144
5.3.	Confección de la propuesta	148
5.4.	Envío y notificación de la propuesta	150
5.5.	Función de una oficina de apoyo Erasmus Mundus.....	150
	Referencias bibliográficas	153
	Anexo A: Plantilla de <i>Memorandum of Understanding</i>	155
	Anexo B: Plantilla de documento de certificación de créditos a reconocer (<i>Transcript of records</i>)	159
	Acrónimos.....	163

Introducción

Si bien la implementación del proceso de Bolonia se realiza en varios frentes al mismo tiempo, el más destacado actualmente probablemente es el hecho de que la práctica totalidad de universidades españolas se encuentran redefiniendo su mapa de titulaciones que configurará la oferta académica en los próximos años. Este procedimiento no nos ha cogido por sorpresa a las universidades, ya que la publicación del RD 1393/2007 de enseñanzas en el que se regulan los estudios universitarios oficiales era uno de los más esperados en los últimos años. Si bien en esta primera fase nos estamos centrando sobre todo en el corto y medio plazo de los estudios de grado, ya se muestran iniciativas de propuestas de programas de estudio completamente novedosos o que no tienen una correspondencia clara con estudios existentes hasta la fecha en España.

Aunque este decreto regula todos los tipos de enseñanzas oficiales, es evidente que se trata de una norma muy relevante pues marca el punto de partida de una serie de procesos de elaboración del mapa de grado de cada institución. Por otro lado, uno de los aspectos más destacables de este RD es el abanico de posibilidades que se abren al sustituir el catálogo de títulos oficiales por un registro de titulaciones. Este hecho permite a las universidades españolas ofertar titulaciones novedosas en grado o postgrado, de forma que podemos ofrecer nuevos títulos o reformar los antiguos de forma más ágil que con anterioridad.

La experiencia europea nos muestra que la innovación en materia de titulaciones se focaliza en dos aspectos principalmente: en temas muy específicos y de gran especialización, o en temas interdisciplinares. En ambos casos nos encontramos muy a menudo ante el problema de no disponer de la necesaria capacidad docente para ofrecer titulaciones que cubran nuestra oferta. Y es precisamente por ello por lo que se puede plantear la oportunidad de realizar cooperaciones entre distintos departamentos para posibilitar titulaciones interuniversitarias en los que las instituciones que gestionan, imparten y otorgan los diplomas son más de una. El citado RD de Enseñanzas no sólo posibilita este tipo de cooperación en títulos de grado o postgrado, sino que lo fomenta incluso a nivel internacional. La experiencia demuestra que la mayoría de las existentes y calificables como de buenas prácticas provienen de acuerdos con universidades europeas o de países firmantes de la Declaración de Bolonia.

El diseño de titulaciones tradicionales no es un proceso nuevo en las instituciones de educación superior españolas, acostumbradas a varios cambios de planes de estudios y de legislación en los últimos años. Sin embargo, son muy pocas las universidades españolas con experiencia en el

diseño y preparación de titulaciones interuniversitarias que otorguen un título doble o conjunto, máxime si se trata además de hacerlo con universidades extranjeras. Es más, el personal docente del que provienen la mayor parte de estas iniciativas más novedosas no encuentra suficientes referencias sobre los aspectos que deben tener en cuenta para conseguir su objetivo.

Este reto se complica además por la necesidad de que los títulos oficiales deban ser evaluados periódicamente por la Aneca. El procedimiento y los criterios a seguir en cuanto a los títulos tradicionales de una única universidad están claros, pero se plantean dudas conceptuales importantes sobre qué parámetros se van a utilizar a la hora de evaluar los títulos interuniversitarios impartidos por más de una universidad. Parece lógico pensar que los criterios que se aplican a titulaciones tradicionales (únicamente impartidas por una institución) no pueden ser los mismos que los aplicados a los títulos interuniversitario. O, al menos, estos criterios deben contener indicadores diferentes que valoren otros aspectos de la cooperación y que permitan a las titulaciones poder asegurar que, desde el punto de vista de los estudiantes, los estudios se perciben como si de una única administración se tratara, evitando posibles perjuicios a los estudiantes desde el punto de vista académico y administrativo.

Aún es más, en la literatura científica sobre el tema, se destaca que aunque se trata de una problemática interesante y creciente, no existen aún suficientes referencias.

Por tanto, una de nuestras mayores motivaciones para la realización de este trabajo ha sido la necesidad de crear una referencia para hacer frente al reto que tienen por delante en cuanto a los aspectos académicos, administrativos y de gestión que deben tenerse en consideración al proceder a la elaboración de convenios para la puesta en marcha de títulos interuniversitarios.

Nuestra vocación es que este proyecto sirva para llenar esta laguna sobre las titulaciones interuniversitarias, y pretende ser un material de referencia para ayudar a implementar y evaluar un título interuniversitario. Además este estudio ha sido diseñado para que pueda ser un documento útil para el profesorado universitario y personal de administración y servicios de universidades españolas.

De esta manera, en nuestro trabajo se repasan los aspectos académicos y organizativos que deben afrontar las universidades, poniendo especial énfasis en los preparativos administrativos que se requieren. Éste último aspecto consideramos que es de especial relevancia, ya que los responsables administrativos y de gerencia de las universidades españolas constatan un gran vacío en cuanto a documentos de referencia para sus necesidades específicas.

Con este fin hemos formado un equipo de trabajo formado por personas de varias universidades de España con experiencia en aspectos relativos al

diseño e implementación de titulaciones interuniversitarias, sobre todo en base a la experiencia europea en la evaluación de titulaciones interuniversitarias en los programas de la UE. Así, contando con nuestra experiencia, y con el apoyo y financiación de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, hemos elaborado este estudio y realizado este trabajo, estructurado en los siguientes capítulos:

En el primer capítulo analizamos el marco normativo, tanto de los programas europeos como el marco legal español. A nivel europeo explicamos brevemente los procesos de Bolonia y Copenhague como referencias de las tendencias europeas en materia de titulaciones interuniversitarias.

En el segundo capítulo introducimos las titulaciones interuniversitarias y revisamos los conceptos básicos y aspectos más relevantes que influyen en su rendimiento.

A continuación, en el tercer capítulo realizamos una revisión de la literatura existente en materia de internacionalización de la educación superior, y criterios de calidad en titulaciones interuniversitarias, para aportar la necesaria reflexión y luz a todos estos conceptos y problemáticas, y así mejor entender el impacto y resultados de las titulaciones interuniversitarias.

En el cuarto capítulo se hace una revisión en profundidad de las titulaciones interuniversitarias, teniendo en cuenta la experiencia a nivel europeo y nacional, en algunos países. Se ha estructurado toda la información existente en torno a tres grandes bloques de criterios (calidad académica, de la organización y liderazgo, y calidad administrativa) que influyen en el éxito de estas titulaciones, y se proponen las directrices y consejos de aplicación de estos mecanismos que son válidos para evitar errores pasados y recomendaciones.

En el último capítulo se ilustra la experiencia de una de las dos universidades españolas con más másteres Erasmus Mundus, la Universidad Politécnica de Madrid, en la que se nos relata los pasos y procedimientos a establecer internamente en una universidad española para poder poner en marcha una titulación interuniversitaria de la complejidad que requiere el programa Erasmus Mundus.

Todos estos capítulos citados, aparte de en la página web del programa que financia este estudio, se encuentran también disponibles, con versiones actualizadas, más información y material de interés relativo a este trabajo, en la siguiente página web: <http://www.sc.ehu.es/acwbecae/MEC-EA-2008-0218>

Asimismo, utilizando técnicas de Mind Mapping, hemos creado una guía de resumen de todos los aspectos y criterios a considerar para el diseño e implementación de titulaciones interuniversitarias que publicamos en forma

de una segunda página web (accesible también desde la anterior) en la dirección <http://www.sc.ehu.es/acwbecae/MEC-EA-2008-0218/Guia>

Finalmente, como investigadores principales del proyecto, quisiéramos agradecer al Ministerio de Educación su decidido apoyo a este proyecto, así como a todas las personas que no han formado parte del quipo de investigación pero que han colaborado en el mismo, especialmente al Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler, director durante 16 años del International Centre for Higher Education Research, en la Universität Kassel, Alemania, por trabajar con nosotros y poder intercambiar impresiones sobre las titulaciones interuniversitarias y la internacionalización de la educación superior, dado que ha contribuido a algunas de las ideas mostradas en este estudio.

Asimismo, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todos los que han participado directamente en este proyecto, tanto a los becarios como a los autores, por sus valiosas aportaciones. En este sentido, queremos reconocer especialmente la dedicación y el esfuerzo realizado por nuestra compañera Rosa Arruabarrena Santos, para el correcto devenir del proyecto.

Esperamos que este trabajo sea del agrado de las diferentes instituciones relacionadas con la educación superior en España -así como en Iberoamérica y Europa- y, especialmente, que sirva de apoyo y como herramienta de referencia útil a todos aquellos que estén preparando o pensando en preparar una titulación interuniversitaria o en su evaluación.

Dr. Endika Bengoetxea Castro y Dr. Jesús Arteaga Ortiz

30 de junio de 2009

Capítulo 1

Introducción.

Contexto del estudio

Clara Sampietro, Rosa Arruabarrena, Jesús Arteaga

1.1. Procesos contribuyentes al EEES

La Declaración de La Sorbona de 1998 [1] y la de Bolonia de 1999 [2], suscritas por los ministros de educación, marcaron el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que debe llegar a hacerse realidad en el horizonte del año 2010.

La *Declaración de La Sorbona* fue concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo en la enseñanza superior en Europa. Y la *Declaración de Bolonia*, fruto de la siguiente reunión de seguimiento, sentó las bases para la construcción de un EEES organizado conforme a ciertos principios: la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad. Su objetivo principal es promover la convergencia e integración de los distintos sistemas de educación superior europeos para mejorar la calidad académica de las Universidades de la Unión Europea (UE) así como mejorar la empleabilidad de sus graduados. Además, el EEES estaría orientado a la consecución de otros dos objetivos estratégicos de la U): el incremento del empleo en la zona UE y la mejora del EEES como un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo, intentando evitar la denominado “fuga de cerebros” motivada porque las oportunidades de empleo dentro de la UE son inferiores a pesar de que Europa genera más graduados en ciencia y tecnología que sus competidores.

A estos encuentros, bianualmente les sucedieron otras conferencias de seguimiento, dando lugar cada una de ellas a las denominadas Declaraciones de Praga (2001), de Berlín (2003), de Bergen (2005), de Londres (2007) y, la más reciente, la de Lovaina (2009).

Proceso de Bolonia

La UE cree en el papel clave de las universidades en el futuro de Europa y en el éxito de la transición a una economía y a una sociedad basadas en el conocimiento [3]. Los países firmantes de la Declaración de Bolonia mostraron voluntad e interés por modernizar y por tratar de disminuir la heterogeneidad de los diferentes sistemas académicos europeos, con la dificultad que supone tratar de homogeneizar las más de 4.000 instituciones de educación superior que hay en Europa (que en conjunto acogen a más de diecisiete millones de alumnos y alrededor de un millón y medio de efectivos, de los cuales un 29% son investigadores).

Se quiere desarrollar “*un EEES sobre la base del rico y variado patrimonio cultural europeo, basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa*” [4].

Las universidades europeas poseían un potencial enorme, pero utilizan diferentes criterios respecto a la evaluación de titulaciones, diferentes sistemas de créditos, diferentes sistemas de evaluación, etc. que suponen incluso hoy en día problemas añadidos a la movilidad de las personas, así como la imposibilidad de tener un mercado laboral unificado.

En la declaración de Bolonia se insta a los países firmantes a adoptar un sistema de titulaciones que sea fácilmente comprensible y comparable entre ellos, que consiga promover oportunidades de empleo por igual a todos los ciudadanos europeos, un mayor desarrollo social así como una mayor competitividad del sistema europeo de educación superior, y una economía basada en el conocimiento más fuerte e integrada entre los países miembros de la UE. El objetivo es conseguir converger en el EEES en el año 2010.

Otro de los objetivos de la declaración de Bolonia es la adopción de un sistema de titulaciones basado en dos ciclos principales, Grado y Postgrado.

Como paso imprescindible hacia la construcción de un EEES se considera la adopción por parte de los estados miembros de un sistema de créditos común como medida para facilitar la movilidad de los estudiantes.

Praga 2001

La primera reunión después de la Declaración de Bolonia tuvo lugar en Praga, en mayo de 2001. Se añaden a los países firmantes del proceso de Bolonia tres países más: Croacia, Chipre y Turquía.

En Praga, los ministros responsables de la educación superior de los países firmantes, manifiestan su compromiso con el objetivo de crear un EEES que sea compatible, eficaz, diversificado y flexible para el año 2010, basado en los 6 objetivos de la Declaración de Bolonia:

- La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable.
- La adopción de un sistema basado, esencialmente en dos ciclos, grado y postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos comparable para promover una mayor movilidad entre estudiantes.
- La promoción de movilidad y eliminación de obstáculos para la libre circulación de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, con particular énfasis en la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

En esta reunión de seguimiento se incrementan estos objetivos, recogiendo en el comunicado la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y el papel de las instituciones de educación superior y de las asociaciones de estudiantes en la construcción de un espacio europeo que resulte atractivo para estudiantes de todo el mundo, gracias al desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad.

Berlín 2003

En esta reunión se establecieron tres prioridades para el siguiente periodo bianual:

- La promoción de sistemas de aseguramiento de la calidad. Se considera a la calidad como elemento central del EEES, enfatizando la necesidad de desarrollar criterios y metodologías similares en el aseguramiento de la calidad.

- La estructura de las titulaciones. El sistema basado en dos ciclos educativos superiores debería estar listo para la siguiente reunión en 2005.
- La mejora del sistema de reconocimiento de títulos y de periodos de estudio, promoviendo con ello la movilidad de estudiantes. Esta movilidad se ve favorecida con el “suplemento europeo al título” que todos los graduados a partir del año 2005 deberían obtener junto a su título universitario.

Adicionalmente, se hace mención especial a los dos pilares de una sociedad basada en el conocimiento: el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, incluyendo los estudios de doctorado como tercer ciclo, dentro de la estructura de titulaciones propuesta inicialmente.

Bergen 2005

Los ministros de educación constatan en esta reunión la importancia de la formación en investigación como punto fuerte de la competitividad y el atractivo del EEES, reconociendo la necesidad de mejorar las sinergias entre el sector de la educación superior y otros sectores de investigación [5].

Respecto a una de las prioridades que salieron de la reunión de Berlín en 2003, la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad, se observa que casi todos los países están trabajando en ello, si bien queda mucho todavía por hacer.

La estructura de titulaciones ofrece un balance, en el año 2005, a mitad de plazo de construcción del EEES, sumamente positivo pues más de la mitad de los estudiantes de la mayoría de los países se encuentran ya inmersos en ese sistema de dos ciclos.

Respecto al reconocimiento de títulos y periodos de estudio, se constata que 36 de los 45 países participantes han ratificado ya en 2005 la Convención de Reconocimiento de Lisboa.

Londres 2007

Los firmantes se comprometen a promover un incremento significativo del número de programas conjuntos entre instituciones de educación superior, así como a la creación de planes de estudio flexibles, realizando para ello cuanto esté en sus manos para el reconocimiento de títulos y diplomas. Con este fin instan a las instituciones a que aumenten su responsabilidad respecto a la movilidad más equilibrada de profesores, de personal de administración y servicios y de estudiantes.

En esta reunión se constata que existe un importante cambio de enfoque, gracias al cual la nueva educación superior se centrará en el estudiante y no en el profesor, y que se han conseguido avances significativos respecto a estructurar el sistema de estudios en tres ciclos [6].

Se hace énfasis en la necesidad de implementar adecuadamente el sistema ECTS (*European Credit Transfer System*), basado principalmente en los resultados de aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante. El objetivo de este Sistema Europeo de Transferencia de Créditos es promover la movilidad de las personas, fomentando la comparabilidad de los estudios y el reconocimiento académico.

Proceso de Copenhague

El Proceso de Copenhague es una estrategia política de la UE lanzada en esta ciudad en 2002 donde los ministros de educación y formación profesional (VET, del inglés *Vocational Education and Training*) firman la estrategia para que la formación profesional sea una pieza clave en las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, de formación permanente y promueva la mano de obra cualificada que Europa necesita para ser más competitiva y dinámica [7]. Esto redundaría positivamente en el objetivo estratégico anunciado anteriormente por el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 que fue “*convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*”, objetivo plasmado en el informe denominado “Estrategia de Lisboa” [8].

La mayor herramienta para conseguir este objetivo es la definición del marco europeo de cualificación (EQF, del inglés *European Qualification Framework*). Aunque originalmente este marco se diseñó para la formación profesional (*vocational training*), tiene claros visos de afectar al modo de organizar y entender la educación superior y el proceso de Bolonia.

El objetivo del EQF es integrar herramientas que actualmente ya existen en Europa para hacer visible las competencias y cualificaciones de los individuos (tanto de estudiantes como de trabajadores), de manera que sean comprensibles para la industria, las instituciones y otros organismos. Para alcanzar este objetivo es preciso que los sistemas de cualificaciones nacional y sectorial converjan en un único sistema. Este objetivo, a su vez, impulsará la consecución de otro objetivo del Proceso de Copenhague, que es el fomentar la movilidad de estudiantes y trabajadores a través de los países que conforman la UE.

Entre las herramientas a integrar mencionadas está el ampliamente aceptado *dossier Europass*. Este dossier engloba un conjunto de cinco

documentos, donde el Currículum Vitae Europass es su elemento principal y, en función del historial de cada individuo, pudiendo complementarse con los restantes documentos Europass, siendo estos: el Pasaporte de Lenguas Europass, el Documento de movilidad Europass, el Suplemento Europass al Título/Certificado y el Suplemento Europass al Título Superior [9]. Para mayor detalle de cada uno de los documentos del dossier puede consultarse la url http://www.mepsyd.es/europass/html/que_es.html.

Otro de los objetivos de gran importancia de la declaración de Copenhague es establecer un sistema de transferencia de créditos similar al ECTS pero denominado ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training*) válido para todas las modalidades de formación (formal, informal y no-formal) así como para todos los niveles de formación (desde el nivel profesional a educación superior). El sistema permitirá al trabajador acumular progresivamente los puntos obtenidos basados en las competencias adquiridas durante el desarrollo de su carrera profesional. Esta acumulación de créditos reconocidos puede acreditar al individuo y darle acceso a estudios avanzados sin tener que re-estudiar materias que éste ya domina. En este sentido, por ejemplo, puede suceder que en un futuro no muy lejano informáticos experimentados por la conversión de su puesto laboral vean reconocidas sus habilidades y competencias, y puedan acceder a estudios de máster, lo que deriva en la convergencia de los procesos de Copenhague y Bolonia. Sin embargo, hay que resaltar que, hoy por hoy, los ECVET (basados en competencias) no son automáticamente convertibles en ECTS (basados en horas de trabajo), aunque se espera que próximamente se creen puentes desde los primeros a los segundos debido a que en el mundo de los ECTS cada vez más se tiende a definir la formación en base a competencias a adquirir y a valorar los resultados formativos.

1.2. Situación de las titulaciones interuniversitarias en el marco legislativo nacional

La ejecución en España de las estrategias políticas enunciadas en la sección 1.1 ha ocasionado modificaciones de las normativas que regulaban el sistema educativo superior tanto en el marco de la Declaración de Bolonia como de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de las Universidades. La citada declaración estable un horizonte temporal para la plena consecución de este espacio hasta el año 2010. Es por ello, que posiblemente en este momento el frente más destacado es el hecho de que la práctica totalidad de universidades españolas se encuentra inmersa en la reforma de su mapa de titulaciones de grados para adaptarse al EEES. Este mapa redefinirá la oferta académica de

cada universidad en los próximos años, y estará regulado esencialmente por el RD 1393/2007. En realidad, en los nuevos mapas de titulaciones se lleva ya trabajando con mayor o menor intensidad desde la publicación de los primeros libros blancos de titulaciones y de los decretos de grado y postgrado (RD 55/2005 y RD 56/2005 respectivamente), ahora derogados por el decreto de 2007. Los nuevos mapas de titulaciones sustituirán a los ya existentes, y en el curso académico 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las actuales titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico.

En el curso actual, el 2008-09, en las universidades españolas coexisten diferentes niveles formativos: estudios de primer y segundo ciclo, estudios de grado (que se han comenzado a impartir este curso), másteres oficiales (que comenzaron a impartirse en el 2006-07, y llevan ya, por tanto tres cursos en funcionamiento), y programas de doctorado (tanto los regulados por el RD 778/1998 como los nuevos doctorados regulados por el RD 56/2005 y 1393/2007).

Desde el punto de vista de volumen de másteres oficiales, en el periodo 2006-07 al 2007-08 se multiplicó por dos, pasando de 952 vistos buenos a 1.775. En el curso actual, el número ha continuado incrementándose llegando a 2.021. En el caso de doctorado, actualmente coexisten programas regulados por diferentes Decretos. Y todavía hoy el mayor número de estudiantes de doctorado está matriculado en los programas regulados por el RD 778/1998. En el curso 2008-09 el número de Doctorados Bolonia asciende ya a 989 (según datos de <http://www.micinn.es/>).

Al margen de los propios programas formativos individuales, los retos y las oportunidades que comporta la adaptación al EEES así como armonización de las titulaciones ha suscitado la inquietud en el profesorado universitario. Prueba de ello son los innumerables congresos y talleres relacionados con el EEES, el cambio de las metodologías docentes, así como la concurrencia en las convocatorias anuales para la realización de actividades del Programa de Estudios y Análisis financiado por la Dirección General de Universidades. En concreto, durante las convocatorias 2001-07 se han aprobado cerca de 2000 informes que pueden servir para mejorar la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Si bien la mayoría de estos estudios están orientados a presentar iniciativas dirigidas a la formación del profesorado y a la innovación en los procesos de aprendizaje en la universidad en sintonía con la nueva filosofía de la enseñanza en el EEES, también los hay relacionados con organización y desarrollo de programas compartidos, como por ejemplo, [10] o [11], los hay también relacionados con la calidad de los programas, como por ejemplo, [12] o [13].

Actualmente, y dentro del marco legislativo nacional, el RD 1393/2007 regula todos los tipos de enseñanzas universitarias oficiales, organizándolas en

3 ciclos. El impacto que va a producir este Real Decreto en los estudios de Grado marca el punto de partida de una serie de procesos de elaboración del mapa de grados de cada institución. A su vez, esta reforma causará posiblemente efecto dominó en las configuraciones de los mapas de todas las enseñanzas universitarias, ya que provocará la revisión de los postgrados (tanto oficiales como propios) que se han venido impartiendo en los últimos años.

Otro aspecto destacable de este documento es el abanico de posibilidades que abre a las universidades españolas el hecho de sustituir el catálogo de títulos oficiales por el RUCT (registro de titulaciones regulado por el RD 1509/2008). Este hecho traslada la posibilidad de poder ofrecer titulaciones novedosas tanto en grado como en postgrado, sobre todo a las propias universidades gracias a la autonomía académica y flexibilidad otorgadas por el RD 1393/2007, de forma que se pueden ofrecer nuevos títulos o bien reformar los antiguos de forma ágil, para poder adaptar las enseñanzas superiores a las cada vez más cambiantes necesidades del entorno socioeconómico.

Sin embargo, la principal novedad del RD es que asienta la metodología que será empleada para la elaboración de los planes de estudio. Esta metodología incorpora la evaluación de los planes desde su confección y tiene carácter periódico por parte de la ANECA. Y es que la calidad de los nuevos planes se basa en la confianza del buen funcionamiento de los sistemas de Garantía de la Calidad incorporada en la definición del plan (*procedimiento de Verificación*) y de las reiteradas evaluaciones posteriores que valoran el cumplimiento del proyecto docente (*procedimiento de Acreditación*). Debido a la relevancia y efecto que tiene esta novedad a la hora de configurar los nuevos mapas, a continuación se describen los diversos procesos que conforman la citada metodología, abordando en el segundo capítulo la presentación del resto de características destacables del Real Decreto en cuestión (RD 1393/2007).

Procedimiento de implantación de nuevas titulaciones

El RD 1393/2007 fija tres ciclos de enseñanzas: las de Grado, las de Máster y las de Doctorado. El procedimiento de implantación de cualquiera de ellas se muestra gráficamente en la figura 1.1 Las universidades tendrán autonomía académica para articular sus propuestas de planes de estudio, con sujeción a las normas y condiciones que les sean de aplicación en cada caso. El encargado de la **verificación** de las propuestas de nuevos planes de estudios, según lo establece el decreto, será el Consejo de Universidades, quien a su vez, y para dicho fin, encomendará a la ANECA un informe de evaluación. Asimismo, el órgano competente de la respectiva comunidad autónoma deberá autorizar la implantación de la nueva propuesta. Tras la verificación y

autorización correspondiente, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título al que conducen las enseñanzas y su correspondiente inscripción en el RUCT (*Registro de Universidades, Centros y Títulos*). La aprobación se publicará en el BOE y su inscripción tendrá como efecto la consideración inicial del título acreditado. Para mantener su **acreditación**, el plan de estudios deberá superar una evaluación periódica cada 6 años.

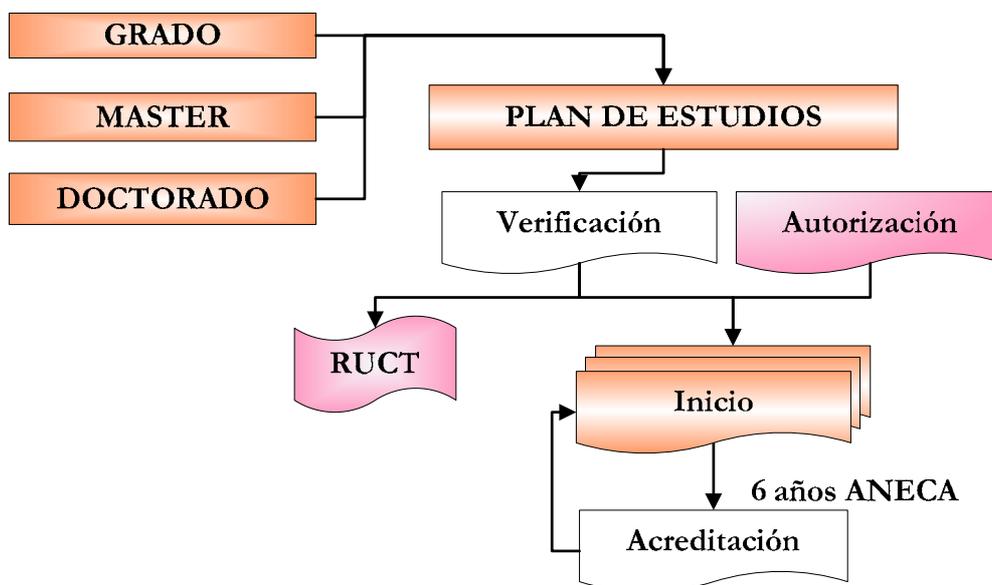


Figura 1.1 Procedimiento de Implantación de nuevas titulaciones
(Fuente MEC)

Conviene matizar que el establecimiento de los procesos de verificación y acreditación, conforme a lo dispuesto en el RD, quedan en mano de la ANECA. En cuanto a diseño se refiere, los planes de estudio de las titulaciones que habiliten para determinadas competencias profesionales reguladas, además de ajustarse a las directrices generales tanto comunes como propias previstas en el citado RD, estarán sujetos a las condiciones que establezca el Gobierno. De esta forma, quizás pueda interpretarse que ambos aspectos limitan el ejercicio de la autonomía académica y condicionan la elaboración de propuestas.

Procedimiento de modificación de planes de estudio

La figura 1.2 describe gráficamente el procedimiento de modificación de los planes de estudios conducentes a nuevas titulaciones oficiales. Las modificaciones deberán aprobarse en primera instancia por las universidades. Seguidamente, se notificarán al Consejo de Universidades que las enviará a la ANECA para su valoración. Si las modificaciones no suponen un cambio en la naturaleza y objetivos del título inscrito, o habiendo transcurrido tres meses sin el pronunciamiento expreso, la Universidad considerará que su propuesta

ha sido aceptada. En caso contrario, se considerará que se trata de un nuevo plan de estudios, poniendo ello en conocimiento del Consejo de Universidades, y éste, a su vez, lo trasladará a la correspondiente Universidad para comenzar nuevamente con los procedimientos oportunos de verificación, autorización e inscripción de la nueva titulación. En este supuesto, el plan de estudios anterior se considerará extinguido, y se anotará como tal en el RUCT.



Figura 1.2 Procedimiento de modificación de planes de estudios
(Fuente MEC)

Los planes de estudio que no superen el proceso de acreditación causarán baja en el RUCT.

Otras referencias normativas

Existen publicados otros decretos anteriores al RD 1393/2007 que regulan también elementos esenciales del nuevo modelo de enseñanza universitaria y que, a pesar de no explicarse en este documento por cuestión de prioridades y síntesis, es conveniente recordarlos. Los decretos a considerar por orden de publicación son los siguientes:

- RD 1044/2003: Suplemento Europeo al Título
- RD 1125/2003: Sistema Europeo de Transferencias de Créditos (ECTS) y Sistema de calificaciones
- RD 49/2004: homologación de planes de estudios y títulos
- RD 285/2004: homologación títulos extranjeros
- RD 1509/2008: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

1.3. Iniciativas europeas para el desarrollo del EEES

Los intereses socioeconómicos y políticos de los gobiernos han suscitado la firma de los tratados de la UE comprometiéndose a crear y potenciar una Europa fuerte y competitiva en el mercado internacional, pionera en el desarrollo tecnológico, y poderosa en el terreno científico y cultural. El logro de dichos propósitos y, especialmente, el cumplimiento de los acuerdos sobre libre circulación de trabajadores y de mercancías no serán posibles sin la concurrencia de unos sistemas de formación, cualificación y acreditación compatibles y reconocidos.

Para implementar y alcanzar los objetivos de los procesos de Bolonia y Copenhague la Comisión Europea (CE) viene impulsando diversos programas educativos y se han establecido estructuras institucionales de apoyo para facilitar la organizar las acciones estratégicas dirigidas a promover los cambios que suscita la adaptación al EEES.

De manera paralela a los encuentros de ministros de educación se fueron creando grupos de trabajo, organismos y redes para facilitar el desarrollo de iniciativas y la concreción de las políticas que se estaban diseñando. De especial importancia son los trabajos desarrollados, entre otros, por la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

1.3.1. Programas de educación europeos

Entre los programas de educación y formación superior impulsados por la UE para alcanzar los objetivos del desarrollo del EEES, el programa Erasmus ha sido el buque insignia de los programas, permitiendo que más de tres millones de estudiantes hayan estudiado en otro país europeo. Desde su creación en 1987 ha pasado por distintos estadios de evolución. En concreto, desde 1996 hasta el 2006 formó parte del programa educativo Sócrates, y desde entonces está integrado en el Programa de Aprendizaje Permanente (*Life Long Learning Programme*). Erasmus es un programa que se estructura en varias acciones, de las cuales la denominada Desarrollo Curricular (*Curriculum Development*) [15] es una de las más importantes en cuanto al diseño de títulos interuniversitarios en cooperación.

Por otro lado, otro programa relevante en cuanto al fomento de titulaciones universitarias es sin duda Erasmus Mundus [14], que se considera actualmente

uno de los programas europeos que más eficazmente ha impulsado las reformas de Bolonia en los diferentes contextos nacionales.

Se podría considerar que Erasmus/Desarrollo Curricular y Erasmus Mundus son dos programas complementarios, ya que el primero tiene como fin diseñar (o reformar) titulaciones europeas, y el segundo tiene como fin financiar la implementación del mismo. En los siguientes apartados se presentan estos dos programas.

Erasmus Mundus

Erasmus Mundus (EM) consiste en un amplio programa de cooperación y movilidad de la Unión Europea. Su cometido es despertar el interés por la educación superior europea a nivel mundial a fin de que Europa se consolide como un modelo de excelencia en cuanto a este sector de la educación. Para ello, fomenta cursos de máster europeos de máxima calidad y ofrece becas financiadas por la UE a estudiantes de terceros países que participan en los másteres y a estudiantes de la Unión que participan en terceros países (países externos a la Unión).

Los objetivos específicos del Programa EM son (1) promover una oferta de calidad en la enseñanza, (2) fomentar y posibilitar que los titulados superiores altamente cualificados de todo el mundo adquieran cualificaciones en la UE, (3) desarrollar una cooperación más estructurada entre la UE y las instituciones de terceros países así como fomentar la movilidad externa como parte de los planes de estudios europeos y (4) mejorar el acceso a la enseñanza superior. Estos objetivos están en total sintonía con la política educativa actual de la UE.

Específicamente, un Máster EM es un curso de alta calidad, concebido e impartido por un consorcio de centros de educación superior de un mínimo de tres países europeos. El alumno del máster necesariamente tiene que realizar un periodo de estudios en al menos dos de los centros del consorcio. La duración del período de estudio en cada centro puede variar, pero al menos el 30% del Máster debe realizarse en un segundo centro. Los académicos no tienen que realizar parte de su labor en un segundo centro del consorcio, pero está aconsejado.

Recientemente, este año 2009 se ha iniciado la segunda fase del programa Erasmus Mundus (2009-2013) en el que se crea una acción adicional con respecto a la primera fase (2004-2008) en la que además de másteres se abre una mención de calidad a los doctorados conjuntos o dobles.

A través del Memorando de Acuerdo (MoU, de *Memorandum of Understanding*) el consorcio establece el convenio de acuerdo sobre, entre otros aspectos: las modalidades de participación de cada uno de los centros, cuál es

de ellos actuará como coordinador, tipo de títulos a otorgar (conjunto, doble/múltiple), definición del tipo de estudiantes, criterios de selección, la política de matriculación y gestión de los expedientes y la definición de los contenidos obligatorios de las dobles titulaciones.

La concepción de la figura del consorcio y la definición del MoU han posibilitado la implementación y el reconocimiento de titulaciones transnacionales. Sin embargo, la calidad de los másteres la han garantizado las evaluaciones de los proyectos realizadas a distintos niveles. Así, además de auditorias externas, se realizan evaluaciones a nivel interno de cada institución y a nivel de consorcio; del mismo modo, el propio consorcio realiza evaluaciones de diversa índole.

En el plano español, al igual que ha sucedido con los ECTS (BOE 1125/2003) y con el convenio que deben acordar las universidades para impartir titulaciones conjuntas (BOE 1393/2007), los primeros adaptados desde los programas de movilidad de estudiantes Sócrates/Erasmus, y los segundos inspirados por el MoU, no sería de extrañar que los indicadores de calidad que se vayan a emplear en la verificación y acreditación de las nuevas titulaciones superiores también estuvieran imbuidos por los indicadores establecidos en la evaluaciones realizadas a másteres EM. De hecho, el programa se ha convertido en una referencia obligada para toda universidad europea que tenga entre sus objetivos estratégicos la búsqueda de la excelencia. La lista de másteres seleccionados en las convocatorias de universidades españolas se puede consultar en <http://univ.micinn.fecyt.es/univ/erasmus-mundus/>. No obstante, para todos aquellos que están preparando una solicitud de máster EM quizás puede serles útil la lectura de los trabajos [10] y [12]. Añadir que a la cabeza en participación por parte de Universidades españolas destacan la Universidad Politécnica de Madrid y la Politécnica de Barcelona en el año 2008, al participar cada una de ellas en 7 másteres EM.

Erasmus/Desarrollo Curricular

Los proyectos de desarrollo curricular están diseñados para apoyar los procesos de innovación y actualización de la enseñanza en la educación superior, y pueden proponerse para cualquier disciplina.

El objetivo de las becas de desarrollo curricular es reforzar la calidad y la dimensión europea de la enseñanza superior mediante la combinación de los conocimientos técnicos y punteros de universidades de al menos tres países que participen en el Programa de Aprendizaje Permanente. Se concede particular importancia a la cooperación empresarial.

Se priorizan los proyectos cuyos objetivos sea bien desarrollar bien revisar alguno de los siguientes aspectos:

- Programas integrados que cubren un ciclo completo de estudios (nivel de grado, de máster o de doctorado) y que conducen a una titulación reconocida doble o conjunta.
- Planes de estudios y módulos para la formación permanente (*continuing education*) diseñados en el pasado y que pueden precisar actualizar su conocimiento.
- Módulos de enseñanza en áreas altamente interdisciplinarias o en áreas de necesidades muy específicas que precisan de una fuerte cooperación transnacional para ser impartidos.

Concluida la fase de desarrollo, estos programas o módulos deben impartirse de una forma totalmente integrada entre las instituciones asociadas, lo que incluye movilidad de estudiantes y profesorado. Los estudiantes deberán recibir un título múltiple o un título conjunto (o certificado de los módulos) reconocido tanto por las instituciones como por los países participantes.

El último año del proyecto debe dedicarse a la implementación proyecto y su difusión. Entre las actividades a realizar podrían incluirse: el plan de estudios conjunto, los criterios de admisión, los resultados del aprendizaje, la evaluación, las tutorías y dirección, los mecanismos que garantizan la calidad y el proceso de reconocimiento (en términos de ECTS y Suplemento al Diploma).

Los proyectos de desarrollo curricular requieren la coordinación académica transnacional de uno de los centros participantes. Y sólo el centro coordinador de una asociación podrá presentar una descripción completa de las actividades correspondientes en el marco de la realización global de su contrato institucional.

1.3.2. Agencias de evaluación de la calidad en instituciones de enseñanza superior

La importancia de la calidad

Las universidades españolas están llamadas a desarrollar una cultura de calidad que reconoce la importancia de los sistemas de aseguramiento de la calidad, y deben comprometerse con la estrategia hacia la mejora continua.

Este compromiso, junto con el trabajo desarrollado por las diferentes Agencias de evaluación de calidad está consiguiendo que nuestras universidades obtengan un alto grado de reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional.

Se genera así un marco de confianza imprescindible para que el EEES sea una realidad en el año 2010, y para que la movilidad de los estudiantes europeos se realice con las mayores garantías de calidad posibles.

Actualmente se dispone de información no sólo sobre la calidad de las universidades españolas, sino también sobre los programas que desarrollan.

La ANECA

Esta agencia se creó en julio de 2002. Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior, mediante evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

La ANECA cumple sus funciones de evaluación y acreditación en dos niveles: la evaluación de las instituciones y la evaluación del profesorado

- Evaluación de las Instituciones:

La evaluación institucional persigue obtener una visión global de las distintas actividades que realiza una universidad, con el objetivo de favorecer procesos de mejora continua. Se evalúa el plan de estudios, la organización de la enseñanza, los RRHH y materiales, el proceso formativo y los resultados tanto académicos como de investigación.

- Evaluación del profesorado

El modelo de evaluación vigente evalúa de forma integrada la actividad del Profesor Docente e Investigador (PDI), lo que incluye docencia, investigación, formación y experiencia profesional.

Con la aplicación de este modelo se busca garantizar que los candidatos a plazas de profesorado contratado convocadas por las universidades tengan un nivel mínimo de méritos científico-técnicos, considerando los diferentes perfiles por ramas de conocimiento y figuras contractuales¹.

Para realizar eficazmente estas funciones de evaluación, la ANECA dispone de una herramienta informática (Programa VERIFICA) que permite tanto a profesores como a universidades la introducción online de los datos necesarios para solicitar las acreditaciones.

¹ Fuente ANECA

La ENQA

La Agencia Europea para el aseguramiento de la calidad en la educación superior (ENQA por sus iniciales en inglés: *European Network for Quality Assurance in Higher Education*) fue creada en el año 2000 y tiene como misión repartir información, experiencias y modelos de buenas prácticas en material de aseguramiento de la calidad en educación superior [16]. Esta información es útil para las Agencias de aseguramiento de la calidad, gobiernos, e instituciones de educación superior.

La ENQA se encuentra inmersa en un periodo de análisis sobre la cuestión de qué criterios e indicadores utilizar a la hora de evaluar la calidad de titulaciones interuniversitarias.

El trabajo en los últimos años de esta agencia y de las distintas agencias de aseguramiento de la calidad nacionales, junto con el trabajo de adaptación desarrollado en las Universidades españolas ha contribuido claramente a crear una cultura de calidad en el sistema universitario español. En su documento titulado *Criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEEES* establece las recomendaciones para la garantía de calidad en las instituciones de educación superior. Esas recomendaciones están sirviendo de referencia a la definición y evaluación de la garantía de calidad de las instituciones universitarias de diferentes países europeos.

Algunas agencias españolas de calidad son miembros de la ENQA, entre ellas la ANECA, la AGAE (Agencia andaluza de evaluación), la AQU Cataluña (Agencia por la calidad del sistema universitario de Cataluña), la ACPUA (Agencia de calidad y prospectiva universitaria de Aragón), existiendo también dos agencias españolas candidatas a miembros de pleno derecho en los próximos años, que son la ACSUCYL (Agencia de calidad del sistema universitario de Castilla y León) y la ACSUG (Agencia de calidad del sistema universitario de Galicia)

Referencias bibliográficas

- [1] Ministros de Educación Superior de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. *La Declaración de La Sorbona. Armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. 1998.
- [2] Ministros de Educación Superior. *La Declaración de Bolonia. El espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. 1999.
- [3] Comisión Europea. *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*, Para el Consejo y Parlamento Europeo. May-2006 (Bruselas).

- [4] Ministros de Educación Superior. *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. 2007.
- [5] Ministros de Educación Superior. *Comunicado de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. 2005.
- [6] Comisión Europea. *From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process*. 2007.
- [7] European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission. *The Copenhagen Declaration*. 2002.
- [8] Consejo Europeo. *La Estrategia de Lisboa*. 2000.
- [9] Bengoetxea, E. and R. Arruabarrena. *Design And Implementation Of Institutional Degrees In IT. Lessons From On-Going Projects*. Proc. of ETLLE'07: Education, Training and Life Long Learning for IT Professionals; together with iTET'07 Conference: Information technologies for Education and Training. 2007. Praga (República Checa), pp. 1-12. Heilderberg Press-Victoria-Australia.
- [10] Bengoetxea, E., y Arteaga, J. (Eds.) (2007). *Diseño, Solicitud e Implementación de Postgrados Erasmus Mundus en la Universidad Española*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 84-8373-884-8.
- [11] Bautista Vallejo, J.M. *Desarrollo y análisis de un programa de estudios compartido (Joint degree) y transnacional*. Universidad de Huelva. Programa de Estudios y Análisis. Informe final de EA2005-0240, Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. 2005.
- [12] Arteaga, J. y E. Bengoetxea. *Claves del Éxito para las universidades españolas de una propuesta Erasmus Mundus*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2007.
- [13] González López, I. *Indicadores de evaluación de la calidad en el EEES. Análisis y aplicación del modelo MIECEEEES*. Universidad de Córdoba Programa de Estudios y Análisis. Informe final de EA2006-0116, Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. 2006.
- [14] European Commission/ Education and Training. *Erasmus actions - Erasmus Mundus*. 2009. http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc72_en.htm (Último acceso: 6/2009)
- [15] European Commission/ Education and Training. *Erasmus actions - Multilateral projects: Curriculum Development Projects*. 2009. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc906_en.htm (Último acceso: 6/2009)

- [16] ENQA- European Network for Quality Assurance. *Standards and guidelines for quality assurance on the European Higher Education* 2005. <http://www.enqa.eu/>(Último acceso: 6/2009)

Capítulo 2

Titulaciones interuniversitarias

Rosa Arruabarrena, Clara Sampietro, Iñaki Morlán,
Endika Bengoetxea

Con la desaparición del catálogo de titulaciones a favor de la instauración de un registro de títulos y la entrada en vigor del RD 1393/2007, las universidades serán quienes propongan los títulos que deseen impartir siguiendo las directrices generales y la metodología de elaboración del plan de estudios recogidas en el citado decreto. Las universidades tendrán autonomía académica para configurar sus mapas de titulaciones oficiales y sus respectivos planes de estudio, lo que configurará su seña de identidad.

En este capítulo primeramente se resumen las características principales de las tres enseñanzas superiores oficiales establecidas en el RD 1393/2007. A continuación, se recogen algunos aspectos relevantes que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar enseñanzas interuniversitarias. Para finalizar, en los dos últimos apartados se abordan la necesidad y la motivación de estas titulaciones interuniversitarias.

2.1. Planes de estudio y titulaciones sujetos a la nueva articulación

Según la última articulación de titulaciones universitarias oficiales recogida en el RD 1393/2007 y siguiendo las directrices del proceso de Bolonia, todas las enseñanzas universitarias oficiales se estructuran en 3 ciclos, denominados enseñanzas de Grado, de Máster y de Doctorado (figura 2.1).

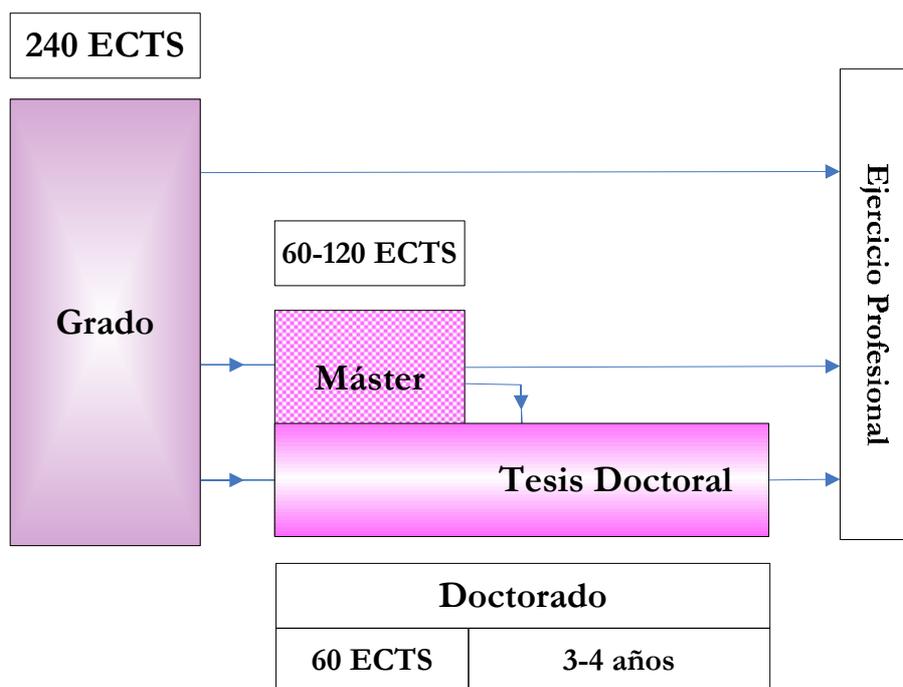


Figura 2.1 Estructura de las titulaciones en España según el RD 1393/2007
(Fuente MEC)

Grado

Las enseñanzas de Grado ofrecerán una preparación general, en una o varias disciplinas, y darán acceso al mercado laboral. Los títulos de Grado estarán adscritos a una de las cinco ramas de conocimiento siguientes: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, o Ingeniería y Arquitectura. La denominación de los títulos será: Graduado o Graduada en T por la Universidad U, siendo T el nombre del título y U la denominación de la Universidad que lo expide. En el Suplemento Europeo al Título se incluirá la rama de conocimiento a la cual está adscrito el título.

Los planes de estudio constarán de 240 créditos ECTS, con una duración prevista de 4 años. Los títulos de Grado integrarán en un único nivel las actuales titulaciones de Diplomatura, Ingeniería Técnica, Arquitectura Técnica, Licenciatura, Ingeniería e Arquitectura. Sin embargo, si la normativa comunitaria así lo determinase, algunos títulos de Grado podrían tener una duración mayor.

Los programas educativos contendrán formación tanto teórica como práctica, lo que incluye aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, u otras actividades formativas. El Grado terminará con la elaboración y defensa de un trabajo o proyecto de fin de Grado. Los planes tendrán un mínimo de 60 créditos de formación básica, que se impartirán al inicio de la formación, y de los cuales, al menos 36 créditos, estarán vinculados a las materias de la

rama de conocimiento al cual está adscrito el título. Dentro de las ramas, cada universidad podrá diseñar y establecer las titulaciones que impartirá ateniéndose a unas directrices generales.

Algunos países europeos han fijado la duración del primer ciclo de estudios universitarios en 180 créditos para parte de sus títulos. En España el establecimiento en 240 créditos responde, según el MEC, a que permitirá a una mejor adecuación con otros sistemas universitarios de gran importancia en el mundo, como es el sistema estadounidense y algunos otros países de Latinoamérica y de Asia.

Máster

El Máster oficial será un nuevo espacio de especialización académica o profesional, o bien donde el alumno se inicie en tareas de investigación. Los planes de estudio tendrán entre 60 y 120 créditos ECTS, repartidos entre formación teórica y práctica. Ello incluye materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación y otras actividades formativas. El Máster terminará con la elaboración y defensa de un trabajo o proyecto de fin de Máster. La denominación del título será Máster universitario en T por la Universidad U, siendo T el nombre del título y U la denominación de la Universidad que lo expide. Para acceder a las enseñanzas de Máster será necesario tener un título universitario oficial español o bien equivalente expedido en un Estado miembro del EEES que faculte el acceso a Máster, o bien por competencia acreditada pero sin titulación previa pertinente (LOU 4/2007, del 12 abril, art. 42).

Doctorado

Para obtener el título de Doctor o Doctora es necesario haber superado primeramente un periodo de formación seguido de un periodo de investigación organizado, denominado al conjunto Programa de Doctorado. La figura 2.2 describe las vías alternativas de acceso a ambos periodos de Doctorado según el RD 1393/2007. Específicamente, al periodo de formación del Programa de Doctorado se accederá con las mismas condiciones que se accede a las de Máster; en consecuencia, podrán acceder al periodo de formación aquellas personas que posean un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del EEES que faculte en el país expedidor del título el acceso a postgrado o bien aquellas que estén en posesión de un título universitario ajeno al EEES previa comprobación de nivel de formación equivalente por la Universidad de acogida. Al periodo de investigación del Programa de Doctorado se podrá acceder si se posee o bien un título oficial de Máster Universitario, o bien otro

del mismo nivel expedido por una institución del EEES o bien de fuera del EEES pero con previa acreditación de nivel de formación equivalente. Asimismo, al periodo de investigación podrán acceder una vez superados 60 créditos de uno o más Másteres Universitarios; o también, aunque de forma excepcional, los titulados oficiales de Grados de al menos 300 créditos ECTS. Finalmente, añadir que tras estos estudios la denominación del título obtenido será Doctor o Doctora por la Universidad U, siendo U la universidad que lo expide.

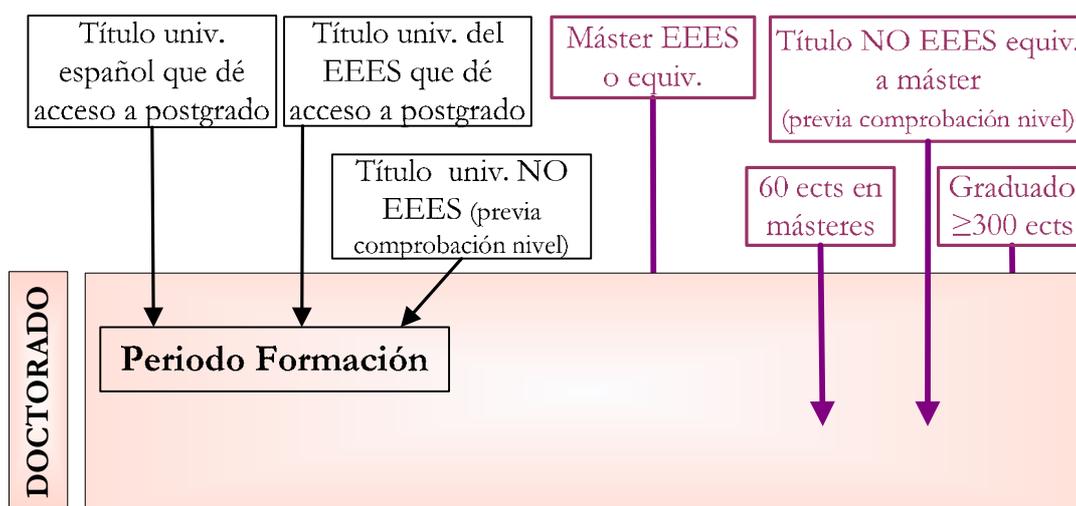


Figura 2.2 Criterios de acceso a Doctorado según el RD 1393/2007

Hay que destacar que en el caso de títulos vinculados a directivas comunitarias o a profesiones con atribuciones reguladas por ley, estas directrices serán específicas de los títulos correspondientes. Los planes de estudios conducentes a dicho títulos deberán ser diseñados por las universidades de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer la correspondiente profesión.

El plan de estudios de una de las tres titulaciones anteriores será un documento amplio y descriptivo, que contendrá, entre otros aspectos, la descripción del título, su justificación, los objetivos y competencias que adquirirán los estudiantes (desde la perspectiva de que las personas cambiarán de profesión varias veces durante su vida laboral), los criterios de acceso y admisión de los estudiantes, la planificación de las enseñanzas (que deberá favorecer la movilidad de los agentes implicados), la descripción de los recursos humanos, de materiales y de servicios necesarios y disponibles por la universidad, estimación de los resultados previstos, un calendario de implantación y el sistema de garantía de la calidad vinculado.

Asimismo, a la hora de elaborar nuevos planes de estudios interuniversitarios, las instituciones involucradas tendrán que acordar un convenio para organizar las enseñanzas y otros aspectos administrativos. Entre los aspectos a concretar en dicho concierto está la cuestión del título o

títulos a emitir tras la superación del plan de estudios. En el siguiente apartado se abordan éste y otros aspectos de gran calado a la hora de diseñar titulaciones interuniversitarias.

2.2. Tipología de titulaciones y reconocimiento oficial

Los aspectos de reconocimiento son claves para los estudiantes y para las universidades participantes en una titulación interuniversitaria. Existen diferencias en cada normativa de educación superior que influyen y condicionan qué tipo de título se ofrecerá a los estudiantes que superen los estudios. Estos aspectos deben tenerse en consideración incluso a la hora de seleccionar socios con los que colaborar en una titulación interuniversitaria, ya que influyen directamente en el diseño de las titulaciones interuniversitarias. Se revisan a continuación estos aspectos de forma breve.

Grado de participación de las instituciones

El reconocimiento oficial de los títulos interuniversitarios es un aspecto clave no sólo en cuanto al reconocimiento de los títulos, sino también como prueba del grado de compromiso de las diferentes universidades participantes en la titulación interuniversitaria. En los programas de cooperación de la UE una institución sólo se considera que es una participante plena en una titulación interuniversitaria si emite un título oficial, relegando a las instituciones a un papel secundario en caso contrario (denominadas habitualmente “*non degree awarding institution*”).

Diferencias de grado de profundización entre países

La oficialización de estudios interuniversitarios choca a menudo con las diferentes legislaciones nacionales/regionales, sobre todo en el caso de titulaciones internacionales, y máxime si se trata de estudios orientados a la práctica de profesiones con atribuciones exclusivas en alguno de los países. Estas diferencias en las legislaciones nacionales existen incluso en la consideración de materias y competencias exigibles para un nivel de grado o máster de una misma disciplina entre diferentes países. Un ejemplo de esto es la diferente profundización en materia de gestión (Management) que se exige a un estudiante para obtener un título de ingeniero de nivel de grado entre por ejemplo España y Francia (en Francia es esencial este tipo de contenidos mientras que en España se consideran más bien optativos).

Tipos de títulos interuniversitarios según reconocimiento

Además de en cuanto a contenido y nivel de profundización, también existen diferentes alternativas en cuanto al tipo de títulos que otorgan a los estudiantes, distinguiéndose dos tipos de titulaciones. Se denominan *títulos dobles ó múltiples* a aquellas titulaciones transnacionales que emiten dos o más títulos a un estudiante como resultado de haber superado los estudios. Por el contrario, si se emite un solo diploma universitario por parte de dos o más universidades, a éste se denomina *título conjunto*. Estas titulaciones permiten que cada institución se centre en la parte de la titulación en la que tiene más experiencia o son más expertos, e incluso que ofrezca sólo una parte de la docencia, de forma que los estudiantes completen su plan de estudios a través de la movilidad entre las instituciones.

Las titulaciones dobles o conjuntas pueden emitirse entre instituciones de un mismo país o entre universidades extranjeras. Sin embargo, la legislación de varios países europeos (entre ellos España) no permite la existencia de títulos conjuntos con universidades extranjeras. Así, en un estudio de finales de 2007 realizado por los responsables del Programa Erasmus Mundus (EM) se evidenciaba que únicamente 14 países de la UE permiten expedir un título conjunto, y de ellos algunos con condiciones especiales.

Además, en lo que respecta al reconocimiento oficial de títulos en cada país, es importante destacar que la diferencia entre títulos oficiales y propios que existe en España no existe en otros países como Inglaterra, en donde los títulos no requieren ser oficializados por un organismo estatal.

Esta diferencia entre países ha motivado que en la UE se utilice el concepto de “título reconocido oficialmente” para referirse al concepto de oficialidad requerido por los diferentes países, sin que exista una legislación a nivel de la UE en este sentido ya que se trata de un elemento que compete a cada autoridad estatal. En España no se utiliza el término “título reconocido” en la normativa sobre educación superior, y el criterio adoptado por la Dirección General de Universidades (DGU) en programas tales como EM ha sido la de “*equiparable a título oficial*”.

Precisamente este programa EM, cuyos primeros másteres se pusieron en marcha en 2005, ha impactado de forma indirecta en esta problemática ya que la UE no posee competencias legislativas en educación. Su impacto ha sido la de impulsor de la adopción de medidas concretas en los estados.

2.3. Motivación para el establecimiento de titulaciones interuniversitarias

Uno de los detonantes del lanzamiento del Proceso de Bolonia es la necesidad de disminuir la diferencia entre las competencias formativas ofrecidas por las

titulaciones universitarias y las competencias profesionales que se requieren para las nuevas profesiones. Esta necesidad es hoy en día incluso mayor debido a que la rápida evolución de los avances científico-tecnológicos y de las TICs provoca continuos cambios en las carreras profesionales. Las universidades tienen el reto de que las nuevas titulaciones superiores sean flexibles a estos cambios y de que puedan responder a unas necesidades formativas en continuo cambio.

Precisamente uno de los objetivos últimos del proceso de Bolonia es el de proveer a las universidades de la flexibilidad necesaria para que las titulaciones puedan adaptarse fácilmente a las nuevas competencias formativas que sean necesarias. Sin embargo, las universidades deben además responder a las necesidades de movilidad tanto de estudiantes como de trabajadores, de forma que muchas veces el diseño tradicional del contenido de las titulaciones debe complementarse con el saber hacer de otras universidades de realidades socio-económicas diferentes y complementarias.

Para cumplir con estos retos los 46 países firmantes del Proceso de Bolonia han asumido voluntariamente el acuerdo de reformar sus sistemas educativos universitarios. En España se están desarrollando medidas de carácter legislativo, administrativo y curricular tanto por parte del Ministerio de Educación como de otras instancias, por ejemplo, las Comunidades Autónomas y las Agencias de Calidad, y los responsables académicos de los centros universitarios de España estamos inmersos en la definición del mapa de títulos que sustituirá al actualmente existente, siguiendo las pautas marcadas por el RD 1393/2007. Este Decreto permite a las Universidades abordar el diseño de los planes de estudios de las titulaciones que oferten con un alto grado de innovación con respecto a la situación actual. La flexibilidad académica en el diseño de los planes de estudio contribuye a que estos mapas sean la seña de identidad de las universidades.

Sin embargo, para que estos retos puedan llevarse a cabo, la integración del sistema universitario español en el EEES no debe limitarse a una mera adaptación al nuevo marco normativo. El desafío consiste en que, aprovechando el impulso de la integración en el nuevo espacio, las nuevas enseñanzas universitarias refuercen los niveles de calidad para adecuarlas eficazmente a las nuevas exigencias de la educación superior. Esto, a su vez, conduce a la necesidad de fortalecer la cooperación entre universidades, entre éstas y centros tecnológicos, y entre universidad y empresa, de manera que se puedan establecer cauces permanentes de transferencia de conocimiento y saber hacer, lo que deriva en la promoción de las titulaciones interuniversitarias.

2.3.1. Cooperación interuniversitaria

Existen múltiples intereses para la inclusión de titulaciones interuniversitarias en los nuevos mapas de titulaciones. En el ámbito de la investigación, un ejemplo podría ser la cooperación entre grupos prestigiosos de investigación en campos distintos pero con intereses coincidentes en algún tema específico. En este caso los estudiantes suelen sentirse atraídos por el carácter innovador de los temas de estudio y por la posibilidad de proseguir sus estudios de Doctorado en algún laboratorio o centro de investigación participante en el plan formativo conjunto.

Estas alianzas suelen establecerse a menudo a través de los propios profesores, conscientes de que este grado de cooperación es la mejor vía para establecer títulos universitarios que no podrían realizarse en solitario. El citado RD de Enseñanzas no sólo posibilita este tipo de cooperación en títulos de Grado, Máster Universitario o Doctorado, sino que lo fomenta incluso a nivel internacional, aunque la experiencia demuestra que la mayoría de las experiencias calificables de “buenas prácticas” provienen de acuerdos con universidades europeas o que pertenezcan a países que hayan firmado la Declaración de Bolonia.

2.3.2. Justificación para implementar titulaciones interuniversitarias

El diseño y la puesta en marcha de una titulación interuniversitaria conllevan una complejidad añadida, independientemente de si existe movilidad estudiantil o no, por lo que es necesario plantearse la justificación de que una titulación sea interuniversitaria y, en definitiva, qué valor añadido aporta este formato.

Una de las motivaciones más consideradas en las titulaciones interuniversitarias es la de mejorar el atractivo de la oferta académica, de forma que se permita crear titulaciones con orientación profesional o investigadora en las que cada universidad ofrece asignaturas en aquellas materias en las que tiene más experiencia o son más expertos, o para las que disponen de equipamiento adecuado y complementario, constituyendo la mejora de la oferta académica el principal valor añadido. Si bien este ideal no se cumple siempre, existen ejemplos muy exitosos de cooperación en títulos interuniversitarios internacionales en los que se ofrecen estudios de gran atractivo, que son además especialmente bien valorados tanto por las instituciones públicas como por las agencias de evaluación y acreditación nacionales.

En otras ocasiones las colaboraciones se justifican por complementar la formación a través de la movilidad de profesores o estudiantes, aportando conocimientos y experiencias que de otra manera no serían posibles. Un

ejemplo de ello, en el campo de las humanidades, consiste en la posibilidad de aprender diferentes tradiciones sociológicas o culturales de entender una misma disciplina, mientras que otras pueden tener un valor añadido claro con la movilidad, como por ejemplo en ciencias forestales.

Finalmente, otras colaboraciones se justifican por sus socios de apoyo o empresas con las que se tienen acuerdos especiales, en las que cada universidad abre su red de contactos para docencia de carácter más profesional, para proyectos fin de carrera, o para realizar prácticas en empresas.

Sea cual fuere el valor añadido, estos aspectos deben valorarse y justificarse claramente, ya que si no esta misma pregunta se planteará en el momento de la evaluación y acreditación por parte de los evaluadores de las agencias, quienes buscarán el valor añadido de la implementación de una doble titulación cuando podría haberse hecho por separado.

2.3.3. Experiencia europea en materia de titulaciones interuniversitarias

El diseño de titulaciones por parte de una determinada universidad no es un proceso nuevo en las instituciones de educación superior españolas, acostumbradas a varios cambios de planes de estudios y de legislación en los últimos años (pongamos como ejemplo el caso de las ingenierías de nueva creación que se han desarrollado desde 1995, sobre todo ingenierías técnicas que se crearon para satisfacer las entonces nuevas necesidades formativas del mercado laboral). Sin embargo, son muy pocas las universidades españolas con experiencia en el diseño y preparación de titulaciones interuniversitarias que otorguen un título doble o conjunto, máxime si se trata además de hacerlo con universidades extranjeras. Y no debemos olvidar que los profesores de los que provienen la mayor parte de las iniciativas más novedosas no tienen experiencia en este tipo de cooperación, por lo que no cuentan con referencias adecuadas para hacer frente al reto de poner en marcha una titulación interuniversitaria.

Sin embargo, la experiencia adquirida en los programas europeos es muy relevante para superar esta falta de experiencia. El programa pionero en materia de titulaciones interuniversitarias fue Erasmus, que desde su integración en Sócrates ofrece ayudas para diseñar módulos formativos e incluso titulaciones completas entre varias universidades europeas a través de la acción Erasmus/Curriculum Development. Si bien la finalidad de esta acción es la de financiar por un máximo de dos años los trámites preparatorios para la definición del título, y el último año se exige que se tramite la acreditación oficial y que se prepare su oferta en las universidades

del consorcio. Desde su creación esta acción ha creado puentes para movilidad a estudiantes de forma muy eficaz.

Sin embargo, el programa que más impacto ha tenido en cuanto a la implementación (puesta en marcha) de titulaciones es EM. En este programa se fomenta la puesta en marcha de títulos de máster (ya diseñados y con un programa de estudios cerrado), tanto dobles, múltiples o conjuntos, entre instituciones de educación superior europeas. EM se considera hoy en día como un *label* de calidad plenamente reconocido oficialmente por al menos los 46 países que han firmado la Declaración de Bolonia. Aunque su primera fase se lanzó en mayo de 2004 cuando la práctica totalidad de legislaciones nacionales no permitían titulaciones conjuntas, desde el principio obligó a los estados a acelerar el proceso de reformas para permitir a sus universidades participar en el programa adecuadamente.

Existen otros programas de la UE que financian iniciativas de dobles titulaciones internacionales, como por ejemplo el programa Atlantis. El programa Atlantis tiene como fin fortalecer las relaciones transatlánticas (UE-EEUU) en materia de redes académicas de formación y estudios *integrados* (organizados conjuntamente), y uno de sus objetivos principales es el de fomentar la cooperación entre instituciones de educación superior (y vocacional) para promover estudios y movilidad dobles entre la UE y los EEUU. Su vigencia es para el periodo 2006-2013, y su ámbito de educación es tanto la educación superior como la profesional (vocacional). Concretamente, la Acción 1 del programa Atlantis (ACTION 1 – Transatlantic Degree Consortia Projects) es la que tiene como fin apoyar la implementación de este tipo de estudios, que además puede incluir ayudas para becas de movilidad a estudiantes y PDI por un máximo de 4 años y de 408000€. El requisito para participar en esta acción es que participen en el título interuniversitario universidades de al menos dos países UE y una de EEUU.

Todos estos programas han potenciado en sus últimas ediciones la necesidad de crear un marco de cooperación entre las instituciones que forman el consorcio de forma que se prioricen las propuestas en las que el grado de cooperación entre las instituciones está más consolidado (por ejemplo, formalizando la cooperación por medio de un convenio o *Memorandum of Understanding*). Además, si bien en la mayoría de los casos son los estudios de máster los más susceptibles a este tipo de colaboraciones, últimamente se dedican también esfuerzos a estudios de grado e incluso de doctorados conjuntos.

En la evaluación de todos estos programas se presta especial atención a criterios que miden el grado de cooperación entre las diferentes instituciones, aunque el criterio de la calidad académica y su atractivo para los mejores

estudiantes es el que tiene un peso de al menos un 50% en la calificación final de los proyectos.

2.4. Consideraciones relevantes en materia de títulos interuniversitarios

Se revisan a continuación algunos conceptos que deben tenerse en consideración especial en las titulaciones interuniversitarias, y que son especialmente relevantes de cara al diseño e implementación de títulos interuniversitarios.

2.4.1. El concepto de Integración

La experiencia europea en cuanto a cooperación de instituciones de educación superior demuestra que uno de los aspectos diferenciadores más significativo a considerar cuando se evalúan titulaciones interuniversitarias es el de la integración. Este aspecto de la integración es mucho más importante en este tipo de titulaciones dobles o conjuntas que en las que son de una sola institución, y son, si cabe, más importantes cuando las instituciones cooperantes son extranjeras.

La integración se podría definir como la necesidad de que los estudiantes perciban el máster como un único título, y no como la mezcla de diferentes títulos que se imparten y se gestionan de forma separada y descoordinado por diferentes instituciones universitarias. Esta integración debe percibirse sobre todo en dos áreas, la académica y la organizativa (en términos del grado de coordinación de las universidades), aunque en el caso de los programas europeos tienen una tercer componente relacionada con la propia gestión de la iniciativa como proyecto europeo que analiza la gestión del proyecto en su conjunto.

El concepto de integración engloba diferentes ámbitos o estamentos de cada institución de educación superior, requiriendo que esta se muestre a nivel de departamento o centro, de rectorado (sobre todo en materia de postgrado, y relaciones internacionales), así como a nivel de consorcio (global de la asociación que imparte la titulación en conjunto). Precisamente debido a la complejidad que tiene la gestión de una titulación interuniversitaria, todos estos estamentos deben ser conscientes de la implicación que ello requiere y aceptarlo, para un correcto funcionamiento de la misma

Finalmente, desde la experiencia de EM se ha identificado el riesgo de al existir titulaciones locales similares que se imparten en paralelo al título interuniversitario, se considere que la oferta de un título interuniversitario no requiere de un gran grado de preparativos al impartirlo de forma compartida con otras universidades. Así por ejemplo, en EM se pregunta sobre esta cuestión en el formulario de solicitud, requiriendo a los solicitantes especifiquen en qué son similares/diferentes, si se sustituirán/mantendrán con el nuevo, cómo compaginarán la docencia con los diferentes grupos de estudiantes, y todo esto sobre todo en términos académicos desde el punto de vista del valor añadido a estudiantes. De entre todos estos aspectos, el hecho de poder mezclar en una misma aula estudiantes de los diferentes títulos es necesario clarificarlo, explicando que la posible diversidad de contextos es compatible y complementaria, y que no resultará en una complicación añadida para ninguno de los dos tipos de estudiantes. En definitiva, la existencia de títulos locales en paralelo no tiene por qué ser negativo de cara a la integración, como la casi totalidad de los conceptos ya descritos; lo esencial es aclararlo y anticiparnos a las preguntas que nos pueden plantear en este sentido los evaluadores que evalúen nuestra titulación.

2.4.2. Factores externos que condicionan los títulos transnacionales internacionales

Legislaciones nacionales sobre estructuras de titulaciones

En los acuerdos para implementar el Proceso de Bolonia se estructura el sistema de titulaciones en tres ciclos, de forma que se permitía a los estados un margen de decisión en los famosos esquemas de 3+2 ó 4+1. A estas alturas del Proceso de Bolonia la convergencia en los dos primeros ciclos ya es una realidad en prácticamente todos los 46 países firmantes de Bolonia, aunque existen algunas diferencias en la estructura elegida de un país a otro, e incluso alguno de los países que firmaron la declaración de Bolonia aún no ha tenido tiempo de completar esta reforma en su legislación nacional.

El último estudio de Eurydice [3] nos muestra muy claramente cuáles son las tendencias en las legislaciones nacionales, siendo este un aspecto que debemos tener en consideración al diseñar la duración de las titulaciones interuniversitarias y transnacionales. En las titulaciones de grado predominan las legislaciones que tienden a 180 créditos ECTS (3 años), que es el elegido en 19 países, mientras que el modelo de 240 créditos ECTS es el elegido en 11 países. En cuanto al nivel de máster, el modelo de 2 años es claramente el predominante debido a que 29 países lo han establecido.

Curiosamente, si se observa la combinación de duraciones de grado y postgrado (figuras 2.3 y 2.4), se observa que el esquema de 180 + 120 créditos ECTS (3+2 años es el modelo predominante por estar en vigor en 17 países (Andorra, Croacia, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Vaticano, Hungría, Islandia, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Montenegro, Noruega, Polonia, Eslovaquia y Suiza), mientras que el esquema de 240 + 60 créditos ECTS (4+1 años) se establece en Bulgaria, el esquema de 240 + 90 créditos es la norma en el Reino Unido y el esquema de 240 + 120 créditos (4+2 años) es el modelo en vigor en 5 países (Armenia, Georgia, Lituania, Rusia y Turquía). En el resto de países se permiten otro tipo de esquemas, si bien en el caso español el esquema posible es el de grados de 4 años y postgrados con una duración entre 60 y 120 créditos.

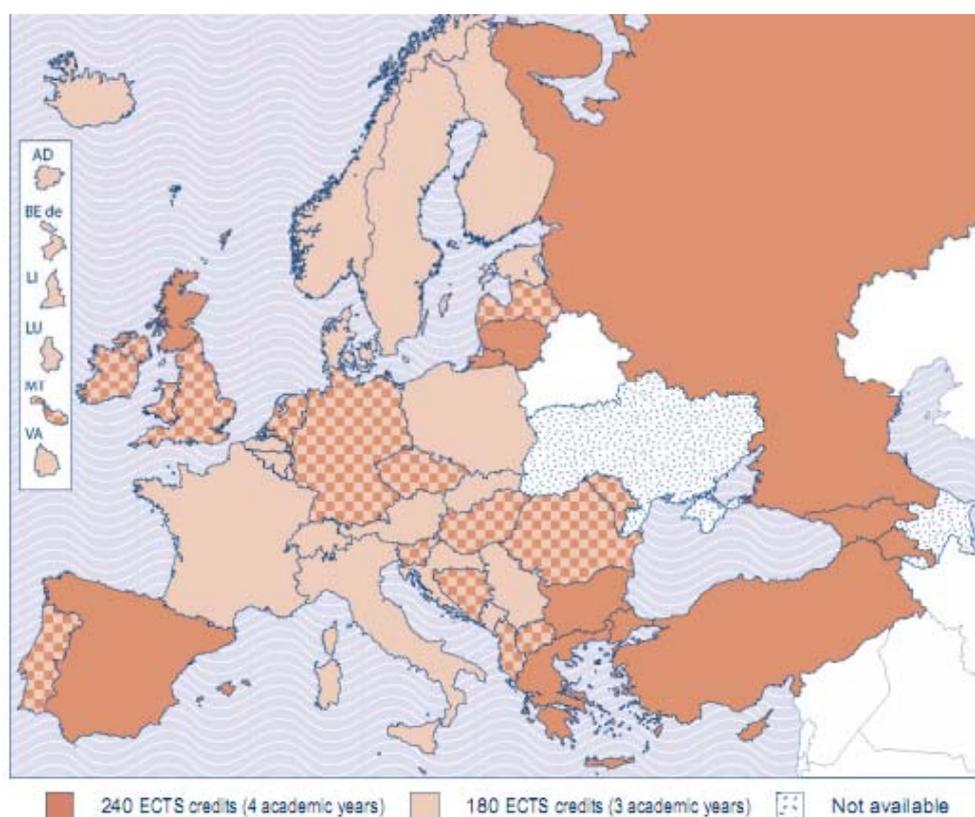


Figura 2.3 Duración de títulos de grado en la legislación nacional de cara a las reformas del Proceso de Bolonia. Extracto del informe de Eurydice [3]

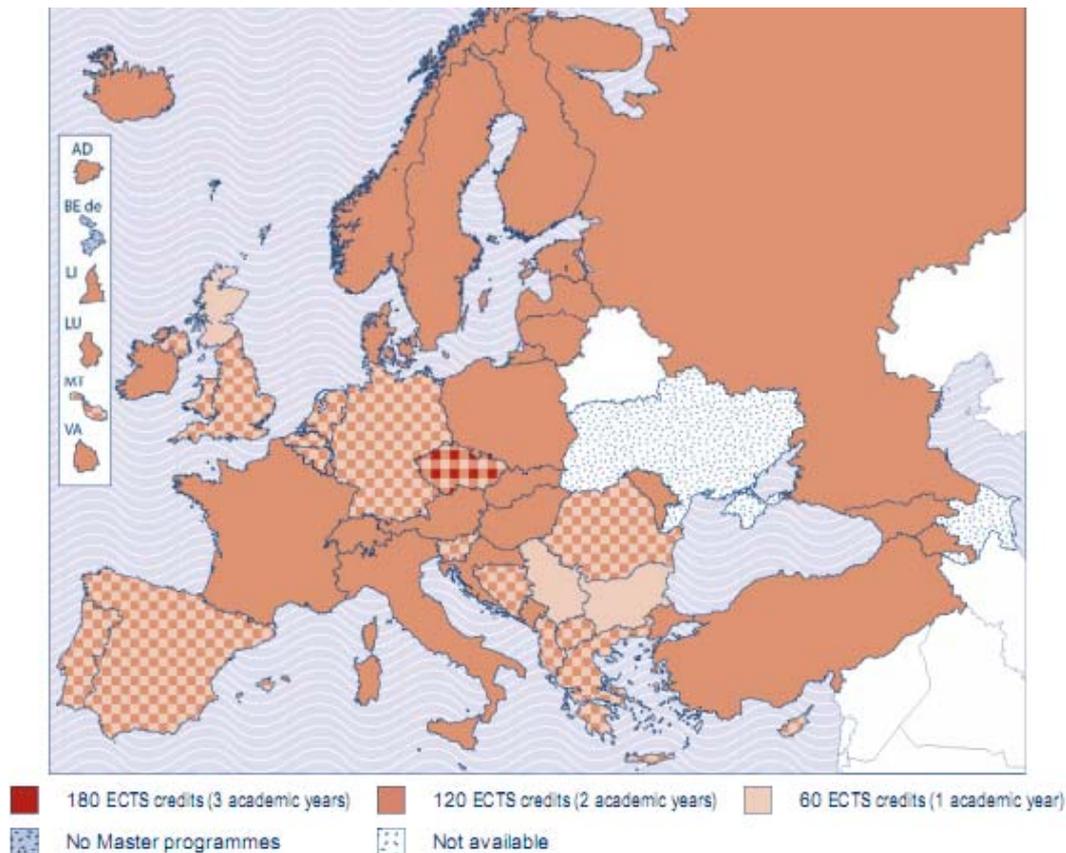


Figura 2.4 Duración de títulos de postgrado en la legislación nacional de cara a las reformas del Proceso de Bolonia. Extracto del informe de Eurydice [3]

Diferencia del concepto grado/máster entre países

En los diferentes países de la UE existe una diferencia conceptual fundamental en lo que corresponde a contenidos de grado o de postgrado. Así, mientras en algunos países el nivel de grado corresponde al comienzo de la formación profesional en una profesión, en otros países como en España el grado se entiende como una primera fase de la formación universitaria que no siempre permite el acceso directo al ejercicio profesional.

A nivel de máster también existen diferencias conceptuales: mientras en algunos países el máster corresponde realmente a un nivel que permite al estudiante optar por una especialización en una u otra línea profesional/investigadora, en otros países el nivel de máster corresponde ya de hecho a una opción concreta en estas dos direcciones.

Aunque estas diferencias no son insalvables, sí son fuente de problemas entre las instituciones si no se clarifican estos términos desde el inicio de la cooperación. Para ello, la formación basada en competencias impulsada por el Proceso de Bolonia es una herramienta que está permitiendo a las universidades de diferentes países poner más claridad en este asunto. Es

esencial utilizar estos conceptos en el diseño de titulaciones transnacionales para evitar malentendidos entre los socios.

Visados

La problemática causada por las dificultades para obtener visados por parte de los estudiantes en movilidad sin ciudadanía UE ha condicionado el desarrollo muchos programas académicos de calidad en Europa, ya que no permiten que los estudiantes puedan viajar libremente entre países europeos. Esta problemática ha obligado a varios másteres EM a tener que modificar su estructura para que los estudiantes decidan sus opciones de movilidad en un momento más temprano del inicialmente planificado, y permitir así obtener más tiempo para la tramitación de los visados correspondientes. Si bien esto es uno de los problemas que más intervención ha requerido por parte de la Comisión Europea en los últimos años, a pesar de que su solución se está analizando al más alto nivel desde la UE, hoy en día constituye un condicionante trascendental y que debe considerarse a la hora de diseñar titulaciones transnacionales.

2.4.3. Aplicabilidad de sistemas de calidad a los títulos interuniversitarios

En ciertos foros se ha debatido la posibilidad de utilizar metodologías de área de la gestión de calidad bajo los principios de la calidad total o *excelencia*² para asegurar una mayor calidad de una titulación universitaria.

Un ejemplo de ello, es el modelo EFQM³ es un marco metodológico para la gestión de organizaciones que proporciona un diagnóstico de las actividades de las mismas, lo cual es útil para la planificación ya que relaciona lo que una organización hace y los resultados que obtiene, señalando cómo se han conseguido.

Se trata de un modelo no preceptivo ya que no se trata de seguir estrictamente un conjunto de reglas. No es una norma como puede ser la ISO 9001:2008. Cada organización puede utilizar el modelo según su propia manera de entender la gestión y la mejora. Respeto la personalidad de cada

² El concepto de excelencia es el término acuñado en Europa para singularizarse y designar a los mismos principios de la calidad total.

³ El Modelo de Excelencia EFQM es una marca registrada de la fundación EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

organización dado que reconoce que existen distintos enfoques para lograr la excelencia de manera sostenida.

No es objeto de esta sección describir en todo su detalle la arquitectura del modelo –las referencias [9] y [10] contienen más detalles sobre ello– sino mostrar el grado de aplicabilidad de este tipo de metodologías a la calidad de las titulaciones interuniversitarias, sobre todo en lo que respecta a aspectos de gestión de la asociación. Para ello, debemos tener en cuenta que la arquitectura del modelo se sustenta sobre dos pilares: una estructura compuesta por un conjunto de nueve criterios que abarcan todas las áreas de la gestión de la organización y una metodología para evaluar el comportamiento de la misma.

Los nueve grandes bloques o criterios que articulan la estructura se ordenan en dos grupos, los criterios agentes y los criterios resultados. Los criterios agentes o facilitadores hacen referencia a cómo la organización desempeña su labor y son: (1) Liderazgo, (2) Política y estrategia, (3) Personas, (4) Alianzas y recursos, y (5) Procesos. Han de tener un enfoque bien fundamentado e integrado con la estrategia y su efectividad ha de revisarse periódicamente con objeto de aprender y mejorar. Los criterios de resultados representan los logros de la organización, tanto económicos como operativos: (6) Resultados en los clientes, (7) Resultados en las personas, (8) Resultados en la sociedad, y (9) Resultados clave. Han de mostrar tendencias positivas y sostenidas, que se alcanzan los objetivos establecidos y que estos son apropiados.

En lo que respecta a su aplicación a titulaciones de educación superior, es importante tener en cuenta que el modelo se desarrolló inicialmente para el sector comercial e industrial, por lo que existen dificultades para traducir algunos conceptos y vocabulario del modelo a organizaciones de otros ámbitos y naturaleza, como pueden ser las universidades públicas. A veces el propio lenguaje suele producir rechazo: clientes, liderazgo, calidad, estrategia,... Es una buena práctica hablar de “áreas de mejora” y no de “puntos débiles”, porque hace que sea más fácil diagnosticar los problemas sin buscar culpables.

Debe tenerse en cuenta que, si bien es lo suficientemente flexible como para ser utilizado en organizaciones de diferentes tamaños, puede ser, y lo es, costoso para entidades pequeñas.

En el caso de titulaciones interuniversitarias, este modelo puede resultar más útil que en las titulaciones de una única universidad, ya que las necesidades de gestión coordinada y de mejora de procesos y de procedimientos tiene un peso específico más importante. Es decir, su aplicabilidad concierne sobre todo a la mejora de la integración organizativa y

de los servicios ofrecidos a los estudiantes, aunque no se adapta adecuadamente a la mejora de la calidad e integración académica.

Este modelo incorpora una metodología de evaluación que define el ciclo de aprendizaje –denominada REDER⁴– y que es necesaria para gestionar el cambio y proporcionar una herramienta de medición de la coherencia entre las actividades y los objetivos de la organización. La filosofía que subyace en la herramienta REDER establece que una organización necesita realizar una serie de etapas de manera iterativa: determinar los resultados que quiere lograr, planificar y desarrollar enfoques sólidos para conseguir los objetivos, desplegar dichos enfoques de manera sistemática, y evaluar y revisar los enfoques empleados en base al seguimiento y análisis de los resultados obtenidos. Esto no es más que una adaptación de la herramienta básica de la mejora continua, que formalizó Walter A. Shewhart y que difundió W. Edwards Deming, que se conoce como ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*).

Sin embargo, es importante destacar que REDER no es una metodología de auditoría, sólo es una herramienta de evaluación. Esto significa que no indicaría si las cosas se hacen mal ni cómo se deberían hacer, sino que sólo mediría en qué punto del camino hacia la excelencia se encuentra, siendo responsabilidad de cada organización tomar las decisiones que crea convenientes. La lógica REDER se aplica de manera recursiva en cada criterio y subcriterio porque la idea es trasladar el proceso de aprendizaje de manera sistemática a cada nivel de la organización.

Dado que un principio fundamental del modelo es la autoevaluación, no precisa de validación externa y puede ser utilizado internamente como un instrumento de reflexión permitiendo que una organización pueda valorar su rendimiento. Sin embargo, muchas veces se ve el modelo como algo estático y determinista, y se suele manejar exclusivamente la estructura de los nueve criterios olvidándose del aprendizaje y de la herramienta REDER.

Otra de las características que identifica al modelo son los *EFQM Excellence Awards*. La concesión del Premio EFQM a la Excelencia se basa en un proceso de evaluación externa que permite reconocer públicamente a las organizaciones excelentes, aunque muchas veces sólo se conoce el modelo como “premio EFQM” desvirtuando la naturaleza del mismo y convirtiendo el modelo en una meta, en un objetivo mediático y publicitario.

En definitiva, el Modelo de Excelencia EFQM es una metodología para la gestión de organizaciones en su globalidad que requiere una visión sistémica

⁴ REDER proviene de Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión. Es una traducción del término anglosajón RADAR (*Results, Approach, Deployment, Assessment and Review*) que es más metafórico.

de la misma; por lo que pierde su razón de ser cuando se pretende aplicar aisladamente a un área o proceso. Por esta razón el Modelo EFQM no es el más adecuado para la evaluación de todos los aspectos de calidad en el diseño e implementación de titulaciones interuniversitarias, aunque puede ser de ayuda para la evaluación de la calidad de la gestión de un consorcio.

Además su principal virtud, que es la no prescriptividad y la adaptabilidad, es al mismo tiempo su mayor inconveniente como elemento de comparación. Una herramienta de medida que permita establecer una clasificación debe ser sistemática y normalizada.

2.4.4. Evaluación de titulaciones en la Comisión Europea: objetivos y procedimiento

Debido a que la Comisión Europea no es un organismo de acreditación y que sus evaluaciones se limitan a la asignación de *labels* de calidad (que se traducen en subvenciones para ejecutar un proyecto de cooperación), los objetivos de la evaluación de las titulaciones así como los criterios e indicadores para medirlos no coinciden a menudo con los que se utilizan a nivel nacional por los estados miembro para evaluar las titulaciones. Sin embargo, es necesario que las diferentes evaluaciones sean conscientes de las características de estos certificados para poder valorar la validez de algunos de los aspectos valorados a nivel europeo.

En los programas europeos la evaluación de titulaciones siempre se realiza desde la perspectiva del estudiante. Es lo que se denomina un “*outcome-based approach*” en la evaluación de titulaciones y proyectos. Esto se valora en términos de input de ingreso y output de salida, tanto para estudios de grado y postgrado, y se valora especialmente los mecanismos de monitorización y mecanismos de control de la calidad de la titulación en su conjunto.

La mayor diferencia en objetivos entre las evaluaciones de calidad y acreditación nacionales y las de los programas europeos son su naturaleza: en las evaluaciones de Bruselas el objetivo es el de realizar un ranking de propuestas de titulaciones que obtendrán el *label* de calidad en base a la cantidad de presupuesto de la convocatoria y la cuantía solicitada, por lo que se trata de una evaluación de máximos; en cuanto a las evaluaciones de acreditaciones nacionales (o de homologación de las CCAA) se trataría de evaluaciones de mínimos. Así, muchas propuestas de titulaciones europeas no obtienen el *label* de calidad no porque no tienen la calidad suficiente para ello, sino porque existen otras propuestas de mayor calidad en base a los objetivos de la convocatoria. Un buen ejemplo de ello es EM, cuya concesión permite acceder automáticamente a financiación comunitaria para ese título de máster, de forma que el número de consorcios de instituciones a las que asignaba el

mismo está limitado por la cantidad del presupuesto asignado a cada convocatoria. Sin embargo, también es cierto que existen algunos casos de certificación por parte de la UE, como son el *ECTS-label* y el *DS-label*.

Criterios

La diferencia en objetivos entre los programas evaluados en la Comisión Europea y los empleados en evaluaciones o acreditaciones de la ENQA (o la ANECA) se traduce también en que se emplean criterios de evaluación que pueden ser en ocasiones muy diferentes. Esto implica que la práctica totalidad de las evaluaciones de calidad de las titulaciones por parte de Bruselas no pueden sustituir, ni en su totalidad ni en parte, a las evaluaciones de acreditación nacionales de las agencias de cada estado miembro.

La evaluación de titulaciones y de los programas europeos se orienta en Bruselas siempre desde la perspectiva del estudiante, y prácticamente muy poco en el beneficio institucional o de los profesores. Esta perspectiva se dice que sigue un *outcome-based approach* (una aproximación orientada a resultados), de forma que se valora la titulación desde la perspectiva del input y output (el perfil de ingreso de los estudiantes y las competencias que adquirirán, valorando para ello la validez y calidad del programa de estudios y las instituciones participantes junto con su profesorado). Estos criterios se aplican a la evaluación tanto de grado y postgrado como a la valoración del plan de control de la calidad que se presenta como parte íntegra de la propuesta de titulación.

Procedimiento

Esta diferencia en cuanto a la evaluación influye también en el tipo de procedimiento de evaluación que se realiza en Bruselas y en los estados miembro de la UE.

Así, por ejemplo, en las evaluaciones realizadas por las agencias de la ENQA (por ejemplo la ANECA) o sus filiales autonómicas en el caso español, la evaluación de la titulación se realiza por un comité de expertos en base a la calidad individual de cada propuesta. En Bruselas es necesario crear un ranking de propuestas de mejor a peor de entre las propuestas que se consideran satisfacen un mínimo de nivel.

Para ello, si bien el procedimiento puede cambiar de un programa europeo a otro, en general el procedimiento que se emplea es similar al siguiente:

1. Comprobación de requisitos (*eligibility check*): consiste en un filtro previo a la evaluación de cada propuesta para descartar aquellas que no cumplen los requisitos de la convocatoria

2. Ejercicio de evaluación:
 - a. Evaluaciones independientes e individuales: un mínimo de dos evaluadores por propuesta emiten una evaluación completa por separado siguiendo los criterios del programa. Las propuestas son asignadas de acuerdo a la afinidad del área de conocimiento (y en ocasiones se tiene en cuenta el dominio del idioma de la solicitud)
 - b. Reuniones de consenso: los evaluadores independientes se reúnen para debatir discrepancias de opinión sobre la propuesta tanto en la calificación como en cada uno de los criterios de evaluación.
 - c. Paneles sectoriales (temáticos): los evaluadores se reúnen en grupos por afinidad disciplinar para analizar la equidad en cuanto a la valoración de las propuestas correspondientes a cada subgrupo. En Erasmus Mundus esto se realiza en cuatro grandes grupos denominados Hard sciences, Life sciences, Business & law, y Humanities. Se nombra de entre los evaluadores a un *Lead Expert* que hace las funciones de coordinador y representante del grupo.
 - d. Panel general: todos los evaluadores se reúnen y se vuelve a analizar el ranking de todas las propuestas aprobadas en su conjunto para asegurar que se han aplicado los criterios de forma similar entre las propuestas de cada subgrupo. Cada *Lead Expert* hace de portavoz de su subgrupo de evaluadores.
3. *Selection Board*: Se trata de un comité de expertos que por su experiencia previa revisan el procedimiento anterior para validarlo y para proponer (en su caso) modificaciones al ranking final de propuestas. En el caso de Erasmus Mundus está formado por doce personalidades de reconocida experiencia académica de toda Europa. Los *Lead Experts* participan y tienen voz, pero no voto.
4. Toma de decisión final: la Comisión Europea toma la última decisión, que se basa en la calidad académica relativa de cada propuesta (según evaluaciones de los expertos independientes y el *Selection Board*) y en el presupuesto total destinado a la convocatoria. En esta última decisión las agencias (o estructuras nacionales) de los estados que se encargan de la gestión del programa a nivel nacional también pueden facilitar una valoración de las propuestas emitidas por su propio país.

En cuanto a la selección de evaluadores independientes, los criterios para su selección tienen en consideración el grado de conocimiento de diferentes sistemas de educación superior europeos, el conocimiento de lenguas, la experiencia en relaciones internacionales y ECTS, la experiencia en evaluación

de otros programas europeos de las DGs de educación y cultura, ayuda a la cooperación e investigación (programas Sócrates, Leonardo, Tempus, Programa Marco...). Además, se establece una política periódica de renovación de evaluadores, de forma que existe una renovación obligada periódicamente de todos los evaluadores.

Referencias bibliográficas

- [1] Bengoetxea, E., y Arteaga, J. (Eds.) (2007). *Diseño, Solicitud e Implementación de Postgrados Erasmus Mundus en la Universidad Española*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 84-8373-884-8.
- [2] Arteaga, J., y Bengoetxea, E., (Eds.) (2007). *Claves del Éxito para las universidades españolas de una propuesta Erasmus Mundus*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISBN: 978-84-690-57-6
- [3] EURYDICE, European Commission. *Higher Education in Europe 2009: Developments of the Bologna Process* (2009).
- [4] Teichler, U. (2004). *The changing debate on internationalisation of higher education*. Higher Education Vol. 48, pp. 5-26.
- [5] European Commission (2009). European Credit System and Accumulation label (ECTS) and Diploma Supplement (DS) labels 2009-2013. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc938_en.htm
- [6] European Commission/ Education and Training. *Erasmus actions - Multilateral projects: Curriculum Development Projects*. 2009. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc906_en.htm (Último acceso: 6/2009)
- [7] *Erasmus Mundus web site*, (2004) European Commission, General Directorate for Education and Culture, http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html.
- [8] European Commission (2006), *The New EU-US Cooperation Programme in Higher Education and Vocational Education and Training 2006-2013*. http://ec.europa.eu/education/programmes/eu-usa/index_en.html
- [9] Fundación EFQM. Página web oficial. <http://www.efqm.org/> (Último acceso: 6/2009)
- [10] Club Excelencia en Gestión. Página web oficial. <http://www.clubexcelencia.org/> (Último acceso: 6/2009)

Capítulo 3

Internacionalización de la educación superior: énfasis en titulaciones interuniversitarias.

Revisión bibliográfica

Jesús Arteaga, Endika Bengoetxea, Néstor Rodríguez

En este capítulo haremos un repaso de las publicaciones sobre la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior, haciendo especial hincapié en los Títulos Interuniversitarios.

Aún siendo una bibliografía no excesivamente extensa, como reseñan en la literatura algunos autores, encontramos una amplia variedad de aspectos tratados (desde organizativos, calidad, conceptos, etc.), si bien no existen muchas referencias en cada área en cuanto a variedad y número.

Este capítulo comienza haciendo una breve introducción histórica de la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior, para continuar con la aclaración de tres términos importantes en esta temática: “Internacionalización, Globalización y Europeización”. Seguidamente, expondremos los estímulos y barreras a la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior, así como las que muchos autores describen como ventajas y desventajas que obtienen o se encuentran.

El siguiente apartado de este capítulo trata sobre las estrategias y acciones que las diferentes instituciones de educación superior siguen para expandir su actuación a través de la Internacionalización de sus servicios.

Tras revisar las diferentes estrategias y acciones que conlleva la internacionalización de estas instituciones, pasamos a estudiar los requerimientos organizativos para posteriormente analizar los caminos más apropiados para llegar a la consecución de los mismos.

Es conveniente mencionar que en la literatura habitualmente no se utiliza el término *Universidades* sino el de *Instituciones de Educación Superior* (IES). Ello es debido a que en varios países en Europa existen instituciones que son consideradas como Instituciones de Educación Superior que no se distinguen en su estatus legal de las universidades.

Por otro lado, es importante señalar que a veces en la literatura se utiliza el término *joint degree* para referirse tanto a los Títulos Inter como Intrauniversitarios (es decir, un título entre dos facultades distintas dentro de una misma universidad), y sin distinguir entre títulos dobles y conjuntos como se hace en Europa. En este capítulo utilizaremos el término *dual degree* o *titulación dual* que también se utiliza en la literatura para referirse a este concepto, con el propósito de facilitar la lectura, y respetar la amplitud que los diferentes investigadores han querido dar al término en sus artículos.

3.1. Introducción

Si hacemos una búsqueda bibliográfica nos encontraremos con que la literatura contiene pocas contribuciones sobre la materia de titulaciones interuniversitarias, siendo esto además una característica resaltada por la mayoría de los investigadores [1, 2, 3, 4]. No obstante, aunque la literatura sobre políticas de gestión de IES no destaca a menudo la internacionalización de forma explícita, si se entiende como un componente inherente a los conceptos de movilidad académica y cooperación, entonces podemos encontrar una bibliografía algo más extensa y específica [5].

Esto último se debe a que “Internacionalización” y “globalización” son dos términos clave en la década de los 90, tanto en los debates sobre políticas de Educación Superior como en investigaciones sobre la misma [6], de forma que la internacionalización pasa de ser una actividad marginal dentro de las IES a convertirse en un elemento central en sus políticas con un valor estratégico importante [7].

Sin embargo, para algunos autores es sorprendente que la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior sea algo sobre lo que ahora se considere tan novedoso y esté cada vez más presente en los

foros de debate. Por ejemplo, según Musselin [8] en Europa la movilidad académica ha tenido una larga tradición, incluso remontándose su inicio al nacimiento de las universidades europeas en la edad media. Así, este mismo autor nos expone las reformas llevadas a cabo en el siglo XIX en Francia, alguna de las cuales fueron las experiencias de movilidad de muchos miembros de estas instituciones que pasaron un tiempo en las universidades alemanas y escribieron sobre las ventajas del modelo de *Humboldt*.

También en este sentido, Teichler [9] muestra su sorpresa por afirmaciones sobre que la educación superior se está internacionalizando o debería hacerlo, porque las universidades han sido consideradas históricamente como la institución más internacional de la sociedad, debido a que el conocimiento atesorado, generado y transmitido es casi siempre universal. Sin embargo, el mismo autor reconoce que las IES tienen un gran enfoque nacional y que durante los doscientos años de dominio del concepto de estado nacional (siglos XIX y XX) la movilidad ha tenido menor incidencia. Incluso Neave [10] llega a concluir en sus estimaciones que la movilidad intraeuropea de estudiantes, que actualmente se podría situar en torno al nivel del 4% en los países de la UE según datos de la Comisión Europea [11], en el siglo XVII llegó a alcanzar niveles del 10%. Es por ello que en opinión de Teichler [9] el término “reinternacionalización” reflejaría de forma más adecuada la descripción de las tendencias actuales.

Un problema añadido en este sentido es el hecho de que actualmente este sector carece de definiciones claras y son difíciles de encontrar estudios o datos estadísticos [4]. Las actuales reformas educativas motivadas por el proceso de Bolonia han motivado que algunos organismos europeos como la Asociación Europea de Universidades (EUA por sus siglas en inglés) y Eurydice, así como estudios y proyectos financiados por la Comisión Europea, hayan publicado algunos estudios y análisis en los que se estandarizan conceptos para el ámbito de los 46 países firmantes de la Declaración de Bolonia [12,13] y se presentan algunos datos estadísticos en cuanto a movilidad, de entre los que destacan los del programa europeo Erasmus [14]. Sin embargo, esta terminología está ya actualmente llegando a inspirar el trabajo de otros ámbitos geográficos más allá de Europa, e incluso se empieza a homogeneizar esta terminología en regiones tan distantes como América Latina y Oceanía.

La actual tendencia de las IES a la internacionalización la justifica [15] en el proceso de globalización, que conduce a la proliferación de acuerdos internacionales entre distintas instituciones, como es el caso de las IES. Además, según destaca Kelly [16], más que ningún otro criterio el estatus de las IES está determinado por la reputación internacional de sus profesores e investigaciones.

Pero la internacionalización no es un hecho aislado que sólo afecta a una sección concreta de una IES, sino que afecta a todas las áreas de acción de estas instituciones en un sentido o en otro [17], de forma que aunque éste ha impactado sobre todo en la oferta curricular y estructura administrativa de muchas IES, es de esperar que se expanda más ampliamente en los siguientes años [18].

Las razones que han lanzado a las Universidades a la internacionalización son varias y diferentes en cada época. En su revisión de la evolución histórica de las razones para la internacionalización, Jane Knight and Hans de Wit [19] y Caruana [20] destacan que en la edad media imperaban motivaciones académicas y socioculturales; las cuales dieron paso a las aspiraciones políticas después de la Segunda Guerra Mundial y la hegemonía de EEUU. Sin embargo, estos autores señalan que después de la Guerra Fría prevalecen las consideraciones económicas como razones principales, reflejando la necesidad percibida de una fuerza de trabajo global y la carrera hacia la supremacía tecnológica global.

En este sentido, predominante en la actualidad, varios autores comentan el creciente reconocimiento de la importancia central de la formación de capital intelectual en la creación de economías intensivas en conocimiento, lo cual, a su vez, ha expandido e intensificado la participación de diferentes agentes en la discusión de la dimensión internacional de la educación superior [3, 4, 17, 18, 21].

En Europa, una de las razones más importantes para la internacionalización ha sido el propio empuje de la Comisión Europea a través de sus programas comunitarios tal y como reconocen autores como Musselin [8]. Desde que el programa Erasmus se inició en el año 1989, las políticas europeas han estado cada vez más orientadas hacia la incentivación de la movilidad estudiantil y académica, y a fomentar la creación de redes de cooperación en proyectos de educación e investigación, inicialmente entre países de Europa [14] y posteriormente también con países externos [22].

3.1.1. Internacionalización, globalización y europeización.

El trabajo de McTaggart [17] es una referencia importante en la definición del concepto de internacionalización de la educación superior. En este sentido, y basándose parcialmente en el trabajo *Monash Working Party* [23], y recopilando las diferentes definiciones de varios autores y añadiendo aportaciones propias nos presenta las siguientes conclusiones:

1. La internacionalización es el proceso que prepara a la organización para una exitosa participación en un creciente mundo interdependiente [24].
2. La internacionalización puede ser definido como un proceso de transformación en el cual, las áreas de actividad, son cada vez más orientadas a operar en entornos internacionales [25].
3. La internacionalización de la educación superior es el proceso de integración en la enseñanza, la investigación y los servicios de la institución de la dimensión internacional/intercultural [26].
4. Internacionalización incluye profesores y estudiantes aprendiendo unos de otros, conociendo las necesidades de los estudiantes extranjeros y locales, creando interdependencias entre ellos, observando nuestra práctica profesional desde diversas perspectivas, usando practicas inclusivas culturales de enseñanza, accediendo a recursos de enseñanza y aprendizaje, las cuales reflejan diversidad y ofreciendo cursos de alta calidad, los cuales son internacionalmente relevantes.
5. Internacionalización no es solamente el hecho de captar estudiantes internacionales, aunque estos representen un enorme recurso para las universidades. El propósito de la internacionalización es el de que sus graduados sean capaces de solventar problemas en diferentes ámbitos geográficos con sensibilidades cultural y del entorno en el que se encuentran [27].

Frølich [28] propone una aproximación al término internacionalización desde otra perspectiva, que según esta autora se utiliza para describir la transformación de la educación superior en tres niveles:

- Como un cambio a nivel macro, describe los entornos cambiantes en políticas de educación superior e investigación, así como en las actividades de investigación y enseñanza.
- Como un cambio entre los niveles macro y micro, la internacionalización hace referencia al intento de integrar la dimensión internacional en las actividades de los investigadores y las IES.
- Como un cambio a nivel micro, la internacionalización se refiera a las actividades tales como la cooperación y publicaciones internacionales, así como a la movilidad de estudiantes.

Frølich [28] además sugiere que la adaptación organizacional en el área de la internacionalización puede considerarse un doble proceso de adaptación a las nuevas realidades: Primeramente puede percibirse como una respuesta

institucional de adaptación a las condiciones del entorno –la denominada *tesis isomórfica*– que conllevan expectativas reducidas sobre el impacto de las políticas institucionales sobre las prácticas internacionales. Por otro lado dicha respuesta podría considerarse la adaptación inherente a la necesidad de alianzas académicas internacionales –la denominada *tesis autónoma*– que considera la convergencia de las políticas de internacionalización institucionales como una cuestión de relacionar las políticas con las prácticas que se ya están llevando a cabo.

Autores como Beerkens [15] proponen definir la internacionalización de la educación superior junto con el término de globalización, de forma que este término es definido como el proceso en el cual acuerdos sociales básicos se expanden de su contexto geográfico debido a la aceleración, masificación y flexibilización de los flujos transnacionales de personas, productos, finanzas, imagen e información, conllevando un acercamiento más generalista del término.

Por otro lado, en ocasiones en la literatura se hace especial énfasis a utilizar los términos de internacionalización y globalización junto con el de europeización. Así, Teichler [9] diferencia estos tres términos de significado común y a la vez distinto, defendiendo al igual que otros autores [29, 30, 31 y 32] que los términos internacionalización, globalización y europeización son similares en dos aspectos:

- Primero, los tres términos hacen referencia a tendencias políticas más o menos lejanas de un sistema nacional único de educación superior, así como al creciente rol de la transferencia de conocimiento internacional en educación superior en un complejo escenario de actores de diferentes niveles.
- Segundo, estos tres términos deberían referirse al reto que supone para las IES de cambio de contexto, o al cambio que ocurre dentro de las IES en sí mismas.

También según Teichler [9], el uso de estos tres términos difiere además en dos aspectos también. Por un lado, los tres son diferentes en su significado:

- Internacionalización tiende a señalar un incremento de las actividades transfronterizas frente a la menor o mayor persistencia de los sistemas nacionales de educación superior.
- Globalización tiende a asumir que las fronteras y los sistemas nacionales como tales pueden llegar a desaparecer.

- Europeización es la versión regional tanto de la internacionalización como de la globalización. Sin embargo en la literatura la versión regional de internacionalización es la predominante [33].

Por otro lado, propiedades específicas de estos términos tienden a ser englobadas con el uso diferenciado de estos términos:

- Internacionalización es habitualmente utilizado en relación a la movilidad física, cooperación académica y transferencia de conocimiento académico así como educación internacional.
- Europeización se refiere frecuentemente a la movilidad junto con la cooperación. Además llega a cubrir incluso otras acciones como integración, convergencia del entorno, diferentes dimensiones (“dimensión Europea”, “cultura Europea”, “ciudadano Europeo”, “espacio Europeo de educación superior”) o segmentos de regiones del mundo (fortaleza Europea).
- Globalización es asociada frecuentemente a la competición y la dirección del Mercado, la educación transnacional, y a la transferencia comercial de conocimientos [34, 35, 36 y 37].

3.1.2. Estímulos y Barreras a la Internacionalización de las IES

Tras nuestra revisión de la literatura, podemos identificar los estímulos y barreras que se pueden encontrar las IES cuando implementan su estrategia de la Internacionalización.

Estímulos para la Internacionalización de la Educación Superior

- El proceso de integración económica regional también integra la movilidad de estudiantes [21], que en el caso de la Europa está especialmente vinculada a las políticas e iniciativas de la Unión Europea [28]. A través de éstas así como de políticas y normativas nacionales, la educación superior de los países europeos ha tendido a armonizar sus sistemas educativos, permitiendo esto una mayor movilidad de estudiantes y de los trabajadores titulados.

- Debido a la reducción de los fondos gubernamentales para financiar las IES, la internacionalización se presenta como una compensación de entrada de fondos [4, 6, 21].
- La propia competencia existente en el mercado es uno de los mayores estímulos para la internacionalización [28].
- Los cambios en las nuevas tecnologías han facilitado la internacionalización de las IES, al eliminar las barreras de espacio y tiempo y creando nuevas modalidades de aprendizaje e investigación [6]; Según subrayan McTaggart [17] y Rizvi [38], las nuevas tecnologías y el incremento de prácticas transnacionales han empujado a organizaciones nacionales como las IES a adaptarse para sobrevivir.
- El prestigio académico obtenido por llevar a cabo el proceso de internacionalización, es otro de los estímulos encontrados [16].
- Frølich [28] defiende que en el caso de las universidades noruegas la justificación económica no es la predominante para la internacionalización, sino que estas instituciones estaban profundamente arraigadas en razones académicas para internacionalizarse.

Sin embargo, también encontramos una gran cantidad de barreras que se destacan especialmente en la literatura con una mayor proliferación de argumentos:

Barreras para la Internacionalización de la Educación Superior

- La mayoría de IES están creadas y establecidas según un contexto institucional nacional [6, 8 y 15].
- Se evidencian diferencias en el entorno institucional, estructuras y jerarquización de las universidades [8 y 15], que se suelen traducir en multitud de problemas administrativos que impiden el adecuado funcionamiento de los planes de internacionalización [21].
- Van Damme [21] enumera una serie de barreras directas para la internacionalización:
 - o Falta de adecuados recursos financieros para la mayoría de las iniciativas internacionales

- o Los gobiernos tratan de limitar los costes de la movilidad de estudiantes cuando existe un desequilibrio en la reciprocidad entre estudiantes de envío y acogida
- o Falta de estrategias explícitas y coherentes, tanto a nivel nacional como institucional
- o Restricciones legales y administrativas
- Kelly [16] sugiere que dentro de la propia estructura del profesorado, si bien los académicos son considerados como pensadores liberales en sus propias disciplinas, son generalmente los más conservadores en su resistencia a cambiar la estructura y procedimientos académicos de sus propias instituciones, creando de esta manera una resistencia organizacional al cambio
- Sheila Embleton [42] describe las barreras que existen desde el punto de vista del estudiante y que podrían trasladarse al resto de estructuras de una Universidad: idioma, choque cultural, coste económico añadido, compromisos familiares y laborales, que los estudios de postgrado supongan otro año más de estudios, burocracia, y la resistencia a pasar períodos extensos lejos del lugar habitual de residencia

3.1.3. Ventajas y Desventajas de la Internacionalización de las IES

Tras analizar los Estímulos y Barreras a la Internacionalización, a continuación se presenta esa misma revisión desde la perspectiva de ventajas y desventajas que ofrece la Internacionalización a las Instituciones de Educación Superior.

Ventajas de la Internacionalización

- Una de las ventajas más repetidamente subrayadas en la literatura es la ampliación del mercado educativo y la generación de una fuente de ingresos extra [4, 6, 8, 21, 28 y 41] ya sea por las ayudas públicas como por las tasas completas que pagan estos estudiantes extranjeros. Así, algunos autores consideran que el flujo de estudiantes internacionales se ha convertido más en un comercio que en una acción de ayuda para la mayoría de los países receptores [21], sobre todo desde que los estudiantes internacionales son los únicos que pagan las tasas completas.
- La internacionalización está reconocida como un símbolo de calidad [28]. Las disciplinas que gozan de la mayor consideración se caracterizan por

una intensiva colaboración y por disponer de los mejores acuerdos de intercambio de estudiantes, [16 y 41].

- Las nuevas habilidades y competencias que adquieren los estudiantes son muy importantes [42], aspecto este que Van Damme lo extiende también a todos los agentes involucrados en este proceso [21], destacando las competencias multiculturales y de nuevos conocimientos, mejoras en las competencias lingüísticas, establecimiento de redes profesionales y personales, familiarización con otras culturas y países, etc. [41]. Kameoka [18] presenta un caso-estudio de empresas internacionales estadounidenses en la que se destaca que los empresarios dan un importante énfasis a las competencias multiculturales como preparación para trabajar en una economía sin fronteras. McTaggart [17] insiste en este aspecto resaltando que estas competencias no son sólo importantes para los recién titulados, y que tiene un efecto multiplicador al apoyarse los estudiantes entre sí mismos entre quienes necesitarán apoyo para desarrollar las habilidades, competencias y valores necesarios para trabajar en organizaciones, sistemas y comunidades muy diferentes a las propias. Van Damme [21] resume de forma muy adecuada esta cuestión destacando que vivir en el extranjero es una de las acciones más importantes para preparar futuros egresados a una vida profesional internacional en una economía global.
- Por otro lado, las Universidades también se benefician al colaborar entre sí [15], como describiremos más adelante al referirnos a la Teoría Basada en los Recursos y las Capacidades y las Universidades en la Sección 3.5

Desventajas de la Internacionalización

Existen muchas menos referencias sobre las desventajas de la internacionalización de la educación superior, de forma que en nuestra búsqueda bibliográfica sólo hemos podido encontrar una que comenta los elementos cuestionables que implica la internacionalización [9]:

- Destrucción del patrimonio cultural
- Disminución de la diversidad de lenguas
- Reducción de la variedad de culturas y estructuras académicas
- Disminución de la calidad
- O incluso apoyar la toma de poder del imperialismo.

3.2. Estrategias y acciones enfocadas a la Internacionalización de las IES

Cuando una organización decide aplicar políticas encaminadas a la Internacionalización puede llevar a cabo diferentes estrategias y acciones. Las Instituciones de Educación Superior no son organizaciones aisladas diferentes al resto, pero sus acciones y estrategias sí se pueden diferenciar al estar aplicadas a esta actividad.

Teniendo en cuenta los diferentes trabajos de la literatura y la terminología que aportan, presentamos a continuación una diferenciación de las estrategias (al conllevar diferentes acciones para poder realizarlas) y acciones. Dos de las estrategias las abordamos separadamente en los apartados siguientes, como son los Títulos Duales y la Internacionalización del Curriculum, debido a que su importancia en la literatura revisada es mucho más extensa que el resto.

3.2.1. Estrategias enfocadas a la Internacionalización de las IES

En este apartado veremos los diferentes grados de cooperación que se pueden ir escalando según la intensidad y complejidad de la misma, que constituyen diferentes estrategias que pueden tomar las Instituciones en su camino hacia la Internacionalización.

En este sentido, el trabajo de Beerkens [43] es una referencia muy completa sobre la categorización de acuerdos, que destaca por los pocos estudios publicados que intentan clasificar los diferentes modelos de cooperación de las IES. De entre las diferentes categorizaciones que recoge sobre otros autores Beerkens [43], nosotros destacamos sólo dos de ellas, debido al objeto de nuestro estudio.

Una primera categorización de los acuerdos internacionales que refleja Beerkens [43] se basa en el trabajo de Neave [44], presentando las diferentes formas de cooperación en forma de cinco pasos en el desarrollo de una red:

1. Uniones monodisciplinarias
2. Intercambios
3. Redes profesionales
4. Redes profesionales multidisciplinares
5. Consorcios.

Esta clasificación esta principalmente basada en la complejidad organizativa de la cooperación interorganizacional. La importancia de esta clasificación se encuentra en que relaciona la complejidad con el número de participantes y con las disciplinas implicadas.

La transición desde la primera fase a la segunda esta determinada por la existencia de una estructura organizativa formal y permanente, operando al nivel de las instituciones. Sin embargo, su centro de operaciones continúa arraigada en la base de las unidades de la Universidad.

La siguiente fase, las redes profesionales, mueve el modelo de cooperación internacional desde la clásica unión bilateral a la asociación multiinstitucional. Esta debería de ser monodisciplinar, pero puede convertirse en multidisciplinar en esencia.

La fase final, el consorcio, esta caracterizado por la existencia de una unidad o decisión coordinada, común para todas las instituciones asociadas con sus propias competencias financieras. Más allá, la coordinación no es realizada en las unidades localizadas en cada institución, sino que constituye un estrato administrativo por encima de las instituciones.

La segunda categorización mencionada por de Beerkens [15] fue desarrollada por de Wit [45] y está basada en las tipologías de cooperación interinstitucional en Europa de Van Ginkel [46]. Van Ginkel distingue entre asociaciones, proyectos de cooperación interuniversitaria, acuerdos de iniciativas de enseñanza universitaria y redes institucionales. Por su parte, De Wit nos describe tres categorías: asociaciones académicas, consorcios académicos y redes institucionales. Dentro de la primera categoría, de Wit hace una completa distinción entre tres tipos de asociaciones. La primera asociación la define como organización de académicos o administradores y/o sus unidades académicas. Estas asociaciones tienen una larga historia dentro de la educación superior, están basadas en una participación individual, y se caracterizan por tener el objetivo único de ser académica, basada en la disciplina de los miembros y conducidazas desde el nivel de las facultades.

Un segundo tipo, los consorcios académicos, consisten en los acuerdos de una entidad de naturaleza administrativa, tales como la *International Association of University President*. Este autor describe un consorcio académico como un grupo de unidades académicas las cuales están unidas por un único propósito de satisfacer un contrato y se caracterizan por un tiempo determinado de existencia. De acuerdo con de Wit, este tipo de consorcios evolucionarán hasta convertirse en la forma más común de organizaciones internacionales de educación superior, y aumentando a ser parte de asociaciones académicas o redes institucionales.

La última categoría que establece de Wit consiste en asociaciones que son institucionales, multipropósito, basadas y conducidas por los dirigentes de las universidades, como la *International Association of Universities*. Las redes institucionales son grupos de unidades académicas que se unen para colaborar con diversos propósitos y tienen una vida ilimitada.

3.2.2. Estrategias Institucionales de *Branding* Internacional

Una vez hemos visto como se pueden materializar la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior en sencillas categorías, en esta sección analizaremos las diferentes terminologías y definiciones en materia de Internacionalización de la Educación Superior, alguna de ellas ya mencionadas en secciones anteriores como puede ser el caso de los consorcios.

Debido a la peculiaridades de que las Instituciones de Educación Superior no pueden abrir una sucursal sin sopesar las consecuencias a largo plazo, –tal y como pueden hacer otro tipo de organizaciones, éstas deben de tomar otras estrategias a la hora de expandir la marca a nivel internacional. Para revisar estas estrategias, tomaremos como referencia, principalmente, los trabajos de Mc Burnie y Pollock [47] y Van Damme [21].

Branch Campus

Van Damme [21] comenta que cada vez más universidades en el centro del mundo académico, sobre todo en los países anglosajones, tienden a adoptar una mayor orientación al mercado a través de una estrategia empresarial para atraer a estudiantes. Estas instituciones combinan el incremento de matrícula de estudiantes extranjeros con la implantación de campus locales en otros países subordinados al campus matriz, posibilitando en este sistema los programas educativos completos [21 y 47].

Van Damme destaca que en algunos casos estos campus son considerados como intrusos dentro de la cultura y las políticas educacionales del país de implantación [21].

McBurnie y Pollock [47] entienden que el significado de *branch campuses* es ambiguo, ya que a veces este término se utiliza como sinónimo de programas de hermanamiento (“*twinning programs*”).

Acuerdos de cooperación y redes institucionales

La colaboración entre universidades no puede ser considerada como un hecho reciente, sin embargo sí son novedosas algunas modalidades de cooperación en el campo de la enseñanza. Así, hoy en día es habitual que las IES firmen acuerdos negociando diferentes aspectos educativos y procesos de enseñanza. Cada vez más frecuentemente estos acuerdos se gestan en el contexto de proyectos de cooperación negociando intercambios de estudiantes y/o profesores, y muchos de ellos han evolucionado hacia redes interuniversitarias estables, tales como los grupos de universidades Santander, Coimbra o Utrech. En la literatura encontramos referencias a estas redes que se aprecian como una expresión de voluntades y puntos de encuentro perdidos [21].

Redes universitarias transnacionales

Dentro de la clasificación que hace Van Damme [21] sobre estrategias de cooperación universitaria se describen algunos acuerdos de reconocimiento transnacional (se revisan con mayor profundidad en la Sección 3.4), que pueden llegar a ser tan cohesionadas que la cooperación entre partes se transforma en una auténtica red transnacional de instituciones. Es probable que las redes transnacionales de IES a gran escala se desarrollen en el futuro articuladas alrededor de una Universidad de prestigio, especialmente en regiones periféricas del mundo académico. Los títulos y diplomas ofertados a los estudiantes se otorgarían dentro del sistema legal de la IES nacional.

Sistemas de educación superior transnacional virtual

Van Damme presenta la oferta de estudios de educación superior desde una institución a través de la enseñanza a distancia basada en TICs como el desarrollo más prometedor en educación transnacional [21]. Este autor percibe el futuro de la educación superior a escala global como un número limitado de universidades globales virtuales diseñadas por poderosas corporaciones.

Este tema de la educación a distancia y la internacionalización de la universidad lo abordan varios autores en la literatura desde diferentes perspectivas.

Las llamadas '*Open Universities*' han sido pioneras en este campo, aunque autores como Van der Wende aprecian que, al nivel de definición de las políticas, la unión entre la internacionalización por un lado las TICs y la educación a distancia por el otro, se pierde a menudo [48].

Pease [49] propone que el ejemplo más claro de forma virtual de internacionalización de cursos es el establecimiento de auténticas

ciberuniversidades, poniendo el caso de La Universidad Internacional ‘*The University of the Web*’, creada en 1993, como el primer ejemplo de este tipo.

Por otro lado, McBurnie y Pollock [47] insisten en que no podemos olvidar la educación a distancia “tradicional”, en la que el material del curso es transmitido desde la Universidad creadora y los deberes son devueltos a la Universidad proveedora.

Finalmente, otra variante de la enseñanza a distancia transnacional es la ***Locally Supported Distance Education***, también conocida como “educación impartida a distancia” McBurnie y Pollock [47], y consiste en una combinación de ambos modos de estudio basada en títulos independientes, usando el material y curriculum de la universidad proveedora de estas enseñanzas.

3.2.3. Acciones enfocadas a la Internacionalización de las IES

Movilidad de estudiantes

Si bien algunos autores destacan que el desarrollo cuantitativo de la movilidad de estudiantes es impresionante Van Damme [21], no debemos olvidar lo comentado por Teichler [9] en cuanto a que la movilidad de estudiantes tiene una larga tradición en Europa.

Contrariamente a lo que opina Teichler, para Kelly [16] la movilidad de cientos de miles de estudiantes de todo el mundo es un fenómeno extraordinario del escenario contemporáneo de las universidades de hoy, el cual está promovido y dirigido por una gran variedad de organizaciones nacionales e internacionales, así como por las propias universidades individualmente.

Autores como Van Damme [21] destacan que la movilidad de estudiantes ha sido vista como una poderosa herramienta para apoyar la creación de un mercado de trabajadores profesionales y cualificados, así como la creación de una actitud Europea. Por lo que ésta fue un vehículo de la estrategia de europeización de la educación superior. Sin embargo, este autor destaca que el movimiento global más importante sigue siendo el que se desarrolla a través de Estados Unidos, que es el país de acogida con mayor número de estudiantes recibidos, con un 34% del total de estudiantes recogido según la OCDE [50]. Aún siendo el líder, otros países de habla inglesa reciben una gran cantidad de estudiantes, lo cual es debido al dominio del inglés como lengua franca en la ciencia y enseñanza científica contemporánea, además de

ser el idioma más enseñado como segunda lengua en el mundo. Esto contribuye a que Gran Bretaña, Canadá y Australia estén entre los países de acogida más importantes del mundo [21].

El ejemplo de Australia muestra como la creciente aparición de políticas orientadas al mercado hacia estudiantes extranjeros, a través del cual las universidades se han ocupado del reclutamiento de estudiantes y estrategias de marketing, fue un empresa exitosa por lo menos desde el punto de vista de la financiación, donde la educación en Australia se percibe como una de las industrias exportadoras más crecientes [21].

El incremento producido en la movilidad de estudiantes ha reforzado la convicción de que estudiar y vivir en el extranjero es una experiencia que prepara a los futuros graduados para una vida profesional internacional. Numerosos valores tales como la internacionalización en sí misma, la creencia de que la educación multicultural y intercambio científico es bueno en sí mismo o la convicción de que promueve el entendimiento internacional y la sensibilidad multicultural entre los estudiantes residentes y la sociedad en su conjunto, van de la mano con muchas consideraciones económicas tales como el creciente mercado educacional y la generación de otra vía de financiación, ya que, como comentamos con anterioridad, la movilidad de estudiantes se ha convertido más en un mercado que en una ayuda a otros países, y más desde que estos se han convertido en estudiantes que pagan completas las tasas de estudio [21].

Movilidad de profesores y personal universitario

Van Damme [21] complementa su trabajo sobre movilidad abordando la problemática de la movilidad de profesorado, comentando que si bien se han realizado menos investigaciones que para la movilidad de estudiantes, la movilidad de docentes (como describiremos para sintetizar la movilidad de profesores y personal universitario) debe ser considerada como la segunda forma de internacionalización más importante de las IES.

La movilidad entre docentes se considera un hecho natural en su profesión debido al carácter internacional de la investigación científica y la enseñanza. Tradicionalmente, la movilidad internacional entre docentes estaba enfocada a becas e investigaciones, mientras que la actividad docente ha sido objeto de movilidad internacional sólo recientemente. El desarrollo de ésta ha sido estimulado por el crecimiento de la competencia internacional en los proyectos de investigación, además de conferencias, jornadas y proyectos conjuntos de investigación [21].

Como en el caso de la movilidad de estudiantes, existe una gran desigualdad geográfica en los flujos de docentes. Estados Unidos y Gran Bretaña son los

grandes “exportadores” de docentes, pero comparado con la movilidad de académicos altamente cualificados la comparación es menos desigual. Los países en desarrollo y del Este de Europa se enfrentan al problema de la emigración de fuga de cerebros a centros globales de investigación. La movilidad de profesores y científicos parece haber alentado un mercado de la ciencia emergente, mucho más que haber avanzado en la internacionalización de la IES a escala global, según [21].

Musselin [8] y Van Damme [21] comparten la opinión de que muchos de los posdoctorales utilizan la movilidad como una estrategia personal, con el propósito de mejorar sus posibilidades de ser empleados en sus propios países.

En el caso concreto de Europa, Teichler aprecia que para la Comisión Europea la movilidad de docentes no es un fin en si misma, sino que a través de desarrollar redes e instrumentos interinstitucionales se persigue el propósito de desnacionalizar el curriculum y desarrollar programas europeos [51].

3.3. Internacionalización del Curriculum

En esta sección definimos primeramente el concepto de Internacionalizar el Currículo y las diferentes características que se resaltan en la literatura, para posteriormente revisar las aproximaciones más comunes a la Internacionalización desarrolladas sobre todo por Caruana y Hanstock [2], para finalizar con las motivaciones que se referencian en la literatura para internacionalizar el currículo de las universidades.

3.3.1. Definición del concepto de Internacionalización del Curriculum

Como primera aproximación a una definición de este termino, Less [52] propone que la internacionalización del curriculum es el proceso de diseño del curriculum de tal manera que conozca las necesidades de un cuerpo de estudiantes internacionales [53].

Inicialmente este concepto se refería a satisfacer de forma equitativa las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su nacionalidad, etnia, cultura, clase/casta social o género [54]. En esta idea se apoya y se extiende el significado de la lucha contra la inclusión social, pluralismo cultural y sentido de ciudadanía mundial [55].

McTaggart [17] describe la internacionalización del curriculum como un proceso dinámico que facilita la elección de conocimientos y aprendizaje de personal docente y estudiantes; este mismo autor comenta además que *Curriculum* se refiere tanto al contenido (habilidades, contenidos y valores) como al proceso de enseñanza y aprendizaje –es decir, el qué y el cómo del aprendizaje y la enseñanza.

Por otro lado, OECD [56] propone una tipología de internacionalización que identifica nueve características que deben valorarse al considerar la internacionalización de un curriculum:

1. Curriculum con contenido internacional
2. Curriculum que aporta un valor añadido en cuanto a los contenidos tradicional
3. Curriculum orientado a la carrera profesional en el ámbito internacional
4. Curriculum que aporta a los estudiantes habilidades interculturales
5. Carácter interdisciplinar del plan de estudios desde la perspectiva de los estudiantes
6. Curriculum que conlleva el reconocimiento internacional de las profesiones
7. Curriculum que otorga títulos conjuntos o dobles
8. Curriculum impartido por profesorado de instituciones extranjeras en facultades de otro país
9. Curriculum especialmente diseñado para las necesidades formativas de estudiantes extranjeros

Además de estas nueve características de un curriculum internacional, en el trabajo citado [56] formulan los denominados *Principios para un Curriculum Internacional e Inclusivo*, que serían los siguientes:

- Da valor a la diversidad cultural
- Sigue los principios de desarrollo, revisión, mejoramiento y autoevaluación: la internacionalización del curriculum no puede concebirse como una actividad aislada o un fin en sí mismo, sino que es un ambicioso proceso universitario con continuado desarrollo, revisión, mejoramiento y autoevaluación.
- Combinación de orientaciones equilibrada: debe seguirse el principio de que no todos las asignaturas pueden o deben tener una dimensión

internacional, si bien que todas las asignaturas deberían estar diseñadas para ser culturalmente inclusivas.

- Es adecuado para el área de estudio: cada uno de los cursos o módulos deben incorporar perspectivas, valores, contenidos y habilidades internacionales e interculturales más apropiadas para poder satisfacer los objetivos del título (académicos y/o profesionales) y su grado de especialización más adecuado.
- Conciencia en los valores y los propósitos de la profesión para la que está diseñado

En definitiva, según este trabajo [56], los docentes y los coordinadores de titulaciones y asignaturas deberían asegurar la coherencia entre los objetivos del curso y las asignaturas propuestas para que, donde sea apropiado, los resultados formativos incluyan el desarrollo de competencias, habilidades y valores que: (1) permitan a los titulados desenvolverse por sí mismos en un entorno global, (2) sean conscientes de la existencia de otras culturas y perspectivas, y (3) desarrollen la toma de consciencia de su propia cultura y perspectiva.

3.3.2. Estrategias comunes hacia la Internacionalización

Caruana y Hanstock describen en su contribución “*Internationalising the Curriculum: From Policy to Practice*” varias estrategias comunes hacia la internacionalización (*Common Approaches to Internationalisation*) [2], comentando diferentes estrategias y/o caminos para internacionalizar el Curriculum y haciendo un repaso a lo publicado por otros autores, si bien estas estrategias no son necesariamente excluyentes entre ellas, según comentan otros autores [57]. Se describen a continuación éstas y otras estrategias.

1. **La Aproximación Ethos:** Asume una orientación “cultural” de los campus [57] a través de enfocarse en atraer a estudiantes y personal docente de origen internacional. Teichler [58] considera que ésta es la forma Británica tradicional de “**internacionalización a través de la importación**”. Esta aproximación no se basa en tener en cuenta las variaciones culturales en conceptos pedagógicos, teniendo poca influencia en el curriculum en términos de prácticas académicas y no proveyendo de una experiencia de aprendizaje [60].
2. **Movilidad de estudiantes:** En Europa, el debate de cómo internacionalizar el curriculum, se ha relegado a un segundo nivel ante la

postura de que la participación en la movilidad de estudiantes, a través de los programas de intercambio, es el único camino, o al menos el mejor, de internacionalizar el currículum. La movilidad permite a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y conductas que difícilmente pueden reproducirse en otro tipo de actividades. Por otro lado, plantea el debate de que es difícil tener certeza de que un módulo o programa impartido en otro país realmente desarrolla la conciencia internacional o las competencias de interculturalidad en los estudiantes, concluyendo que aunque el hecho de estudiar en otro país aporta al estudiante experiencias que no podría tener en su país, para que estas conciencia competencias surjan del currículum tienen basarse en estrategias de aprendizaje y enseñanza específicas que provoquen el pensamiento crítico [2].

3. **Internacionalización a través del contenido:** esta acción tiene como fin preparar a los estudiantes para desenvolverse en entornos internacionales y multiculturales, y se diseña para estudiantes tanto extranjeros como nacionales [62]. La ventaja de esta opción es que es capaz de aportar una dimensión internacional tanto a los estudiantes internacionales como locales, incluyendo a aquellos estudiantes que por cualquier motivo no pueden optar a la movilidad académica. Sin embargo, en [20] se señala que no debe confundirse la dimensión de la globalización de las IES con el proceso general de globalización de la educación superior: el reconocimiento internacional de cualificaciones profesionales provoca que, profesiones definidas internacionalmente, influyan en los currículum tradicionales de los estudios (por ejemplo, en estudios como los MBA) para poder ofrecer una visión comparativa internacional. Así, según [63], esta estrategia pasa por alto la necesidad de considerar el propósito de la internacionalización del currículum como distinto y una forma separada, no complementariamente, a las asignaturas del currículum en sí.
4. **Definición de competencias en internacionalización:** La estrategia de definir competencias en internacionalización es lo que Hayden y Thompson [62] definen como el enfoque pragmático (*pragmatic approach*) hacia la internacionalización, centrándolas en el desarrollo de habilidades internacionales para los negocios, perfeccionamiento de idiomas, etc. Se definen en esta estrategia varios rangos de competencias a adoptar, incluyendo actitudes y dimensiones interculturales en el proceso de aprendizaje tales como diversidad de valores culturales y lingüísticos. Esta forma de abordar la internacionalización supone un valor añadido en términos de diseño del currículum y conlleva un compromiso mayor que las aproximaciones anteriores de ‘*ethos*’, ‘movilidad’ o ‘contenido’.

5. **Priorización de la empleabilidad internacional:** Teniendo en un extremo la estrategia '*ethos*' y en el otro 'competencias', propone, en un paso más ambicioso, que se planteen objetivos en términos de empleabilidad internacional. Esta recomendación busca enriquecer la extensa experiencia de los estudiantes mediante la integración de los conocimientos y las experiencias internacionales [2].

3.3.3. Motivaciones para la Internacionalización del Curriculum

La literatura revisada nos presenta visiones muy diversas sobre las motivaciones para proceder a la internacionalización del currículo. Un ejemplo de ello es Salehi [39] que destaca el creciente interés de los educadores por proveer a los estudiantes con más habilidades internacionales para la dirección y la investigación, las cuales son cada vez más necesarias según avanzamos en el siglo XXI. Pero para este autor, la internacionalización del curriculum no se puede entender solamente como el hecho de internacionalizar unos estudiantes en nuestra propia universidad, sino que también implica conocer las necesidades de los estudiantes extranjeros en acogida, satisfacerlas en la medida de lo posible, y sobre todo la necesidad de orientar los conceptos de ciertas materias desde una base internacional.

Van Damme [21] se centra más en el modelo Europeo, donde los proyectos de movilidad de estudiantes y profesorado se impulsaron porque se esperaba que introdujeran cambios en los departamentos e instituciones de envío y acogida. Sin embargo, este autor destaca que la europeización del curriculum no es uno de los resultados observables claramente por parte del programa Erasmus, en su opinión debido a que las IES han sido muy celosas en ceder en su autonomía a la hora de la reforma del curriculum. Así, Field [65] opina que la adaptación del curriculum por parte de las IES ha sido motivada más por la idea de negocio que por los ideales europeos.

Sin embargo, Van Damme [21] va más allá considerando que la internacionalización del curriculum no debe verse como un mero desarrollo curricular hacia contenidos internacionales como lo ven muchos autores, y entiende que la armonización internacional del curriculum es en sí misma una motivación añadida. Esta motivación está apoyada especialmente por la Unión Europea, que trata cada vez más de establecer estándares mínimos en educación superior de cara a fomentar la movilidad de trabajadores europeos y el reconocimiento competencias profesiones específicas en el conjunto del territorio europeo.

3.4. Colaboración Inter y/o Intra Institucional para el diseño de titulaciones duales interuniversitarias

En este apartado presentamos un repaso de las diferentes definiciones sobre títulos duales interuniversitarios (es decir, títulos dobles, múltiples y conjuntos), analizando diferentes variantes según los diferentes autores, para terminar revisando las ventajas, desventajas e impedimentos para el desarrollo de estos títulos que se presenta en la literatura.

No obstante, de la misma forma que la revisión bibliográfica de los conceptos clave sobre la internacionalización de la educación superior la literatura no es muy prolífera, tampoco lo es la colaboración inter y/o intra institucional con el fin de diseñar e implementar titulaciones duales.

3.4.1. Definiciones

Según destacan autores como Michael y Blaraj [3] la bibliografía sobre títulos duales no es muy extensa y, además, no ofrece información muy completa para los líderes institucionales que contemplan llevar a cabo una iniciativa de este tipo. En muchos casos, los trabajos existentes realizan una definición genérica de los títulos dobles o conjuntos existiendo una falta de uniformidad en la literatura.

Las definiciones más extendidas en el conjunto de la UE son las adoptadas por los 46 estados firmantes de la declaración de Bolonia, cuyos grupos de trabajo han contribuido a estandarizar la terminología sobre los títulos interuniversitarios. Así, en las referencias de los seminarios oficiales de Bolonia [64] se definen los títulos dobles y conjuntos de acuerdo con la definición de la sección 2.2 en los que se subraya la cooperación de dos o más IES, en base a un programa de estudios diseñado y/o impartido conjuntamente por las IES, con la posible colaboración de otras instituciones. En lo que respecta a las entidades que emiten el título, en los títulos interuniversitarios además se especifica que podría ser emitido como: (1) un título conjunto como añadido a uno o más diplomas nacionales, (2) un título conjunto emitido por las IES que ofrecen el programa de estudios sin estar acompañado por ningún diploma nacional, ó (3) uno o más diplomas nacionales emitidos como la único testigo de la calificación conjunta en cuestión.”

Si bien esta es la definición oficial cara al Espacio Europeo de Educación Superior, la *European University Association* (EUA) propone una definición complementaria [65] según la cual un título conjunto es un programa de

estudios desarrollado e implementado conjuntamente por varias IES de diferentes países, con reconocimiento automático del período de estudios y evaluación en común por las IES asociadas, y que conlleva a la obtención de un título único. Además, en la descripción posterior la EUA introduce el concepto de la cultura en conjunto (“*culture of jointness*”) para referirse a que el conjunto es más que la suma de las partes, y que la calidad del conjunto debe tenerse en consideración más allá que evaluar separadamente la calidad de cada una de las partes.

En la bibliografía científica encontramos también autores que revisan las diferentes acepciones que se dan a estos conceptos, como por ejemplo Michael y Balraj, de la *Kent State University*, en su artículo “*Higher Education Institutional Collaborations: an analysis of models of Joint degree programs*” [3], en el que se describe el panorama actual y pasado de las titulaciones interuniversitarias. En este sentido, si lo comparamos con la definición de *título conjunto* que se da tanto en el Seminario Oficial de Bolonia [64] como en la expresada por la EUA [65], podemos apreciar que la dada en Europa es solamente uno de los tipos que se dan en Estados Unidos, y, ni siquiera, los mayormente realizados. Estos autores aclaran que toda iniciativa en la que los docentes de varias IES combinan sus esfuerzos para integrar un currículum, conllevando algún tipo de certificación o titulación, suele generalmente referirse en la bibliografía científica generalmente como *joint degree*, si bien proponen hacer una distinción entre los términos *joint degree* y *collaborative degree programmes*, definiendo estas últimas como programas académicos ofrecidos entre instituciones que realizan cualquier tipo de cooperación, donde al menos una de estas instituciones tiene la capacidad de otorgar titulaciones a los estudiantes. Siguiendo esta idea, en una titulación *colaborativa* una IES con la capacidad de emitir títulos podría cooperar con empresas, colegios oficiales, o centros tecnológicos (socios que en principio no tienen capacidad de emitir títulos) para ofertar una titulación. Para el propósito de su estudio, Michael y Balraj [3] definen con el término *joint degree program* a un programa académico ofertado en colaboración entre, al menos, dos IES autónomas con capacidad de otorgar títulos de educación superior de grado, master, doctorado o un diploma profesional. Según esta definición, todos los *joint degree programs* serían colaborativos por naturaleza, si bien no todas las titulaciones colaborativas son *joint degree*.

Van Damme [21] comenta que este último tipo de programas ha crecido exponencialmente sobre todo en Europa, en donde asistimos a una rápida expansión de este tipo de acuerdos entre las IES, aunque las variantes en las que estas titulaciones se llevan a cabo no son siempre claramente distinguibles. En este sentido, Van der Wende [66] aprecia que es más fácil proceder al diseño, implementación, y certificación de programas conjuntos, dobles o múltiples en la Unión Europea que en otras regiones del mundo como la del Asia-Pacífico.

3.4.2. Modelos de títulos duales interuniversitarios

La literatura presenta varios modelos de articular titulaciones duales interuniversitarias, de entre los que destaca el trabajo de Van Damme [21] bajo el epígrafe de “*Mutual recognition agreements*”. En esta publicación se revisan varias posibilidades de acuerdos interinstitucionales encaminadas a reconocer de una manera u otra los programas educativos de cada una de las IES. La ‘*Global Alliance for Transnational Education*’ (GATE) distingue los siguientes formatos de cooperación [49, 67]:

- **Franquicias:** bajo los acuerdos de franquicia, una IES concede a otra IES en otro país el permiso para impartir algunos de los programas o titulaciones bajo condiciones acordadas entre ambas partes. Esto podría resultar en una imagen muy confusa, donde en ocasiones no están claramente definidas las tareas y responsabilidades de cada IES en la titulación.
- **Hermanamiento:** los acuerdos de hermanamiento entre IES de diferentes países permiten ofrecer programas conjuntos. En ambas IES los estudiantes tienen la misma oferta académica, mismos materiales y pasan los mismos exámenes, pero el personal docente es a menudo contratado localmente.
- **Articulación** (Articulation): contrariamente a los acuerdos de hermanamiento, estos programas de estudio no son desarrollados conjuntamente y reconocidos mutuamente. Los estudiantes pueden seguir un primer año en una IES, conllevando a créditos o diplomas reconocidos por esta institución, en la que realizan este primer año, y que una segunda institución reconoce para acceder a programas más avanzados.

Michael y Balraj [3] definen otro esquema de modelos de cooperación para títulos interuniversitarios que se ilustra en la Figura 3.1, y que se basa en dos variables: el número de instituciones que participan y el número de títulos (diplomas) que se otorgan. Según esto, cuando un título interuniversitario se ubica en una sola IES, los autores lo describen como un **programa intrainstitucional**, mientras que si el título se imparte entre dos o más IES se consideraría un **programa interinstitucional**. Por otro lado, los autores denominan titulación conjunta intra-programática (*intra-program joint degree*) a una titulación interuniversitaria que se traduce en un único título para los estudiantes, mientras que cuando se obtienen al menos dos certificaciones hablan de titulación conjunta inter-programática (*inter-program joint degree*). La Figura 3.1 hace un repaso de estos conceptos, mostrando los nombres que se

dan a los cuatro tipos de titulaciones interuniversitarias que se encuentran más habitualmente en las IES de Estados Unidos, donde:

- Cuadrante I, describe la mayoría de las titulaciones ofrecidas en las IES. Estas titulaciones tradicionales no son títulos conjuntos, por lo tanto, no está sujeto a lo que se expone en este apartado.
- Cuadrante II, describe una única titulación ofrecida conjuntamente por dos instituciones diferentes.
- Cuadrante III, describe dos titulaciones diferentes que se combinan en un formato de colaboración de forma que se presenta como una titulación ofertada por una sola institución.
- Cuadrante IV, describe dos titulaciones separadas que se ofrecen por diferentes IES, pero combinadas de forma que se presenta como una titulación conjunta para los estudiantes.

		Instituciones	
		(Una)	(Dos o más)
Programas	(Una)	I <i>Traditional Degree Programs</i>	II <i>Joint Degree Programs</i>
	(Dos o más)	III <i>Dual Degree Programs</i>	IV <i>Joint Dual Degree Programs</i>

Figura 3.1 Tipología de titulaciones según Michael y Balraj [3].

Nota: Los cuadrantes III y IV corresponderían a titulaciones interuniversitarias objeto de estudio de este trabajo. El cuadrante III corresponde a títulos dobles y el IV a conjuntas, según la terminología europea.

Además, Michael y Balraj [3] destacan en su estudio que las IES en Estados Unidos ofrecen sobre todo títulos duales en los que una IES emite el título aunque en su docencia participan otras (*dual degree programs*, tercer cuadrante), y que aunque muchas de estas instituciones tienen los recursos adecuados para colaboraciones en materia de estudios de grado, muchos de ellos prefieren combinar sus esfuerzos en materia de postgrado. De entre estas últimas, destacan además que las titulaciones más comúnmente elegidas para la colaboración en materia de postgrado son los MBA así como las titulaciones profesionales.

El predominio de la cooperación en materia de postgrado (incluyendo los estudios de doctorado) se explica por los siguientes motivos [65]: (1) la madurez de los estudiantes es suficiente para obtener más valor añadido, (2) el mayor grado de especialización que habitualmente tienen los postgrados, y (3) el menor marco temporal. Michael y Balraj [3] añaden que la flexibilidad de los

postgrados en comparación con los grados es otro aspecto que facilita la cooperación en postgrado.

El ejemplo de este tipo de titulaciones más antiguo de Estados Unidos que Michael y Balraj dicen haber encontrado en su estudio es el JD/MBA ofrecido por la Paul University, establecido en la década de los sesenta. Muchos de los ejemplos de títulos interuniversitarios son recientes, sobre todo establecidos en las décadas de los noventa y dos mil. Con el boom de la tecnología, los programas de educación a distancia y la globalización, es de esperar que el número de títulos interuniversitarios crezca de forma importante en el siglo XXI [3].

Por otro lado, centrándonos en la particularidad de Europa, el *Official Bologna Seminar* (2006) [64] destaca que en Europa se están impulsando varios modelos de programas de estudios con diferentes tipos de titulaciones interuniversitarias, aunque la diferencia fundamental con respecto al caso de Estados Unidos consiste en que independientemente de su topología, la gran mayoría de titulaciones interuniversitarias los estudiantes deben pasar una parte sustancial de sus estudios en una IES de acogida en el extranjero. No obstante, las prioridades políticas del proceso de Bolonia tienden a fomentar sobre todo la tipología de títulos conjuntos “reales”, entendidos como un único certificado otorgado conjuntamente por más de una universidad.

3.4.3. Motivaciones para la puesta en marcha de titulaciones interuniversitarias

Michael y Balraj [3] opinan que una razón muy importante en el contexto social de la implantación de un título interuniversitario, es la aceptación general de que una persona cambiará de profesión durante su vida laboral, y también que muchas de esas profesiones todavía no han sido creadas. Consecuentemente, las IES han intensificado su esfuerzo en realizar titulaciones de carácter más interdisciplinar, que a su vez combina muy bien con la creación de titulaciones interuniversitarias, por lo que la demanda futura en educación superior obligará a los líderes institucionales a fomentar este tipo de colaboraciones.

Según estos autores, las instituciones instauran títulos interuniversitarios para satisfacer las necesidades de las cambiantes profesiones, reestructurar las titulaciones para convertirlas en más interdisciplinarias, responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes matriculados, y mejorar el grado de especialización de algunas titulaciones.

En el caso concreto de Europa, el proceso de Bolonia ha impulsado la implementación de títulos interuniversitarios en muchos países y

universidades bajo los marcos de Erasmus y Erasmus Mundus [66]. Se considera que estos programas conjuntos son un paso adicional cualitativo hacia la convergencia europea y la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en una aproximación bottom-up, satisfaciendo así objetivos de la política europea de asentar la identidad europea en materia de educación superior por el hecho de combinar experiencia internacional y competencias lingüísticas, culturales y sociales.

3.4.4. Ventajas, desventajas y barreras de la implantación de un título interuniversitario

En el trabajo de Michael y Balraj [3] se presenta un profundo análisis de las diversas ventajas, desventajas y barreras de la implantación de un título interuniversitario, a las que deberíamos de añadir además las ya comentadas de la internacionalización de las IES descritas en la Sección 3.1.2 y 3.1.3 de este capítulo.

Ventajas

Las mayores ventajas son sobre todo para los participantes en la titulación según Michael y Balraj [3], entre las que destaca que los estudiantes obtienen experiencia más enriquecedora, obtención de una titulación de al menos dos IES, y acceso a los recursos docentes e investigadores de más de una IES.

Por otro lado, las IES participantes también se benefician de su participación en un título interuniversitario ya que mejoran su oferta académica a través de la combinación de esfuerzos junto a otras instituciones. Cuando docentes de dos instituciones se ponen a colaborar en materia de diseño e implementación curricular las sinergias producidas tienen el potencial de aumentar la productividad global de estos y mejorar la efectividad institucional. En los Estados Unidos también podemos encontrar ejemplos de muchas instituciones extranjeras que encuentran beneficios a las relaciones que tienen con las universidades americanas. Esto en cierta forma reduce la fuga de talentos de esos países, al ofrecer la posibilidad de obtener un título interuniversitario en cooperación con una universidad estadounidense de prestigio.

Esta colaboración permite a las universidades diversificar sus programas académicos, además de otros beneficios como la entrada de fondos y aumentar su prestigio, ya que como comentan Michael y Balraj [3], los títulos interuniversitarios se han convertido en una atracción mayor para los proveedores de becas externas.

Desventajas

Michael y Balraj [3] mencionan los problemas de desorientación de los estudiantes que pueden surgir en titulaciones interuniversitarias como consecuencia de una mala organización y planificación. Estos autores destacan además que como consecuencia de la falta de integración organizativa –los autores describen este concepto como sistemas fragmentados– se crean problemas de diversa índole, como que los estudiantes tengan que lidiar con dos burocracias diferentes y los inconvenientes de asistir a clases en dos emplazamientos diferentes, con el potencial de aumentar la frustración y ansiedad de los estudiantes. Estos problemas son evidentes, aunque si existe un sistema de gestión efectivo no deberían ocurrir.

En lo que respecta a la calidad académica, según estos autores una mala organización del sistema de enseñanza-aprendizaje en los títulos interuniversitarios tienen el riesgo de resultar en experiencia curricular superficial para los estudiantes, haciendo valer el refrán “aprendiz de todo, maestro de nada”.

Barreras

Salehi [39] y Kwok et al. [40] sugieren que es difícilmente posible lograr una internacionalización del currículum si el profesorado no muestra interés por el conocimiento de su disciplina a nivel internacional, siendo esta una barrera importante. Sin embargo, de nuevo Michael y Balraj [3] hacen un análisis más en profundidad describiendo algunas de las barreras que los títulos interuniversitarios deben superar habitualmente:

1. **Regulaciones muy institucionales:** Cuando existen políticas y/o reglamentos limitando la cooperación en la docencia reglada a personal docente externo a la institución.
2. **Burocracia estatal:** Se refiere a la rigidez de la reglamentación estatal para aprobar titulaciones. Su efecto es la de desmotivar al profesorado a explorar la posibilidad de realizar titulaciones interuniversitarias.
3. **Resistencia del cuerpo docente:** Cuando el profesorado no comparte el interés por esta iniciativa, el programa de estudios seguramente será muy poco atractivo. Una iniciativa de título interuniversitario requiere el desarrollo curricular en colaboración y una gran interacción con los docentes de otras instituciones.

4. **Propiedad Institucional:** Las instituciones tienden a proclaman la propiedad de todas las titulaciones que ellos ofrecen aunque sea parcialmente La propiedad podría entenderse como conjunta por parte de todas las IES participantes y, en realidad, no es propiedad de ninguna; sin embargo, la importancia de la propiedad de las titulaciones suele ser objeto de discusión a menudo.
5. **Reparto de la carga docente:** el encargo docente serían compartidos entre varios cuerpos de docentes de las IES participantes, pero inicialmente hay que definir quién imparte qué y por qué. Este problema surge si no se afronta el debate necesario en la fase de diseño de la titulación, y puede constituir una de las mayores barreras para la buena marcha del programa.
6. **Infraestructuras de comunicación:** Cuando el profesorado experimenta demasiados problemas al contactar con sus colegas de las otras instituciones o estudiantes de esas instituciones, la titulación interuniversitaria tendrá el riesgo de que los estudiantes y profesores no tengan una coordinación adecuada por un inadecuado apoyo institucional.
7. **Acreditación:** En Estados Unidos, muchas IES dependen de una acreditación externa, al igual que ocurre también en Europa. El mayor problema de este aspecto es que el organismo de acreditación está diseñado sobre todo para la evaluación de títulos tradicionales y en mucha menor medida para las interuniversitarias.

3.5. Organización, dirección e implantación de Títulos Interuniversitarios

El éxito o fracaso de un título interuniversitario depende en gran medida de una organización eficiente y eficaz, aunque más allá de los aspectos organizativos la elección y compenetración con el resto de socios del consorcio es un factor fundamental [15]. Beerkens y Derwende nos presentan en su trabajo “*The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment*” [15] una profunda reflexión sobre las razones que llevan a que dos o varias universidades se unan para llevar a cabo una acción internacional y conjunta.

Según [15], esta problemática se puede analizar desde varias disciplinas académicas, pero tras aplicar en su estudio aproximaciones de varias disciplinas su conclusión fue la de tender a las teorías del área de dirección estratégica y negocios internacionales, ambas pertenecientes a la rama de la organización de empresas. Cuando estos autores [15] examinaban los

determinantes de un consorcio interuniversitario, su estudio se enfocó en un único aspecto asociado con la característica de los socios involucrados en la alianza, denominada *diversidad interorganizacional* [68]. La paradoja principal de esta conclusión es que las alianzas o consorcios están basados tanto en compatibilidad como complementariedad, sugiriendo que la organización puede mejorarse al elegir preferentemente socios diferentes, y no similares.

Esta idea se basa en los principios de comportamiento de las IES. La idea de que las organizaciones cooperan para lograr el acceso a recursos encuentra su origen en la teoría de la visión de los recursos de las empresas (RBV, acrónimo del inglés *resource-based view*). De acuerdo con Barney [69], el RBV introdujo una alternativa a la perspectiva que prevalecía en los modelos de dirección estratégica de los ochenta. Primero, el RBV supone que las compañías dentro de un sector podrían ser heterogéneas con respecto a los recursos estratégicos que ellos controlan. Segundo, esta perspectiva supone que esos recursos podrían no ser del todo compartibles a través de la compañía, de forma que la heterogeneidad puede ser duradera. Así, aplicando estos principios a las IES, el RBV sugiere que una titulación heterogénea tiende a ser perdurable a través del tiempo [70]. Otra implicación clave del RBV es que las organizaciones tenderán a buscar socios con algún tipo de encaje o sinergia entre los recursos de la compañía buscadora y los que ofrecen sus potenciales socios. Así, las universidades preferirán buscar socios que disponga de recursos físicos, tales como infraestructuras investigadoras, laboratorios con equipamiento docente específico, recursos bibliotecarios, e incluso recursos educacionales tales como un programa específico o un modelo de enseñanza.

Con todo ello, estos autores formulan cuatro hipótesis básicas para describir las tendencias de cooperación en los consorcios [15]:

Proposiciones explicatorias

1. Cuanto mayor el nivel de complementariedad entre los socios de un consorcio, mayor es el rendimiento del mismo.
2. Cuanto mayor es el nivel de compatibilidad entre los socios de un consorcio, mayor es el nivel de rendimiento del mismo.

Proposiciones exploratorias:

3. Si no existe suficiente complementariedad, los socios del consorcio tenderán a poner en marcha mecanismos de copia estratégico en vez de mejorar el rendimiento.

4. Si no existe suficiente compatibilidad, los socios del consorcio tenderán a mecanismos de copia institucional en vez de mejorar el rendimiento.

3.5.1. Liderazgo Institucional

Cada una de las acciones en los diferentes niveles requiere decisiones de agente competente (una persona en una posición definida, el cual es competente, formado y responsable). Según [65], conviene que cada uno de los socios institucionales identifique desde el principio este agente clave para cada uno de los niveles. En una universidad este agente sería la figura del Rector, que algunos autores identifican como el agente clave más importante de todos [16, 21, 28]. Por ejemplo, Kelly nos dice: “El Rector es, por supuesto, el mayor interlocutor en la universidad. El Rector tiene la responsabilidad de liderar, pero esto toma considerables recursos y cualidades personales de liderazgo, y la resistencia al cambio en el sistema puede ser enorme” [16]. Van Damme [21] nos indica que la involucración de las autoridades académicas, especialmente el rol del rector o vicerrector, como parte integral de su liderazgo estratégico parece ser un factor decisivo en cuanto al liderazgo institucional.

El papel del Rector para promover la internacionalización de la Universidad se centra principalmente en la aplicación de su liderazgo e influencia dentro de su comunidad académica para el establecimiento de los procedimientos y estructuras apropiados, y por asegurar en la medida de lo posible que recursos suficientes estarán disponibles para sus fin [16].

Y todo ello debe realizarse dentro de la estructura de la Universidad, con las peculiaridades que ello conlleva. Como nos comenta Kelly [16], hoy en día el Rector tiene que lograr un equilibrio entre una estrategia de extremado conservadurismo hacia esas estructuras tradicionales –que definen un particular *ethos* de la universidad; y por otro deben promover iniciativas que hagan evolucionar esas estructuras para dar respuesta a los retos actuales. Frølich [28], nos hace otras indicaciones importantes sobre la tarea de este líder dentro de la organización, acentuando el hecho de que el mayor objetivo del liderazgo organizacional es guiar y controlar el proceso de cambio del entorno, transmitir las diferentes demandas que son hechas en la organización. El rol de los líderes debería de ser receptivo (debe regular la acción organizacional para cumplir las obligaciones impuestas por el contexto social) y discrecional (creando un entorno más favorable para la organización) [28].

En definitiva, la revisión de la literatura nos muestra que en un nivel macro, el Rector tiene que jugar un papel crucial, pero existen otras variables muy importantes que se deben satisfacer para el buen funcionamiento de las titulaciones interuniversitarias. Por ejemplo, Kameoka [18] nos indica que las

acciones requeridas para hacer frente a los retos del nuevo escenario institucional en titulaciones interuniversitarias se pueden hacer frente sobre todo desde el liderazgo institucional. Primero, se necesita un líder fuerte e innovador que involucre la institución en el cambio. Segundo, la institución tiene que dotarse de los recursos necesarios (preferiblemente reforzado con fondos definidos para ese fin). Y tercero, el personal académico debe estar fuertemente involucrado y comprometido. Según concluye Kameoka, si una de estas tres condiciones no se cumple, el cambio no será sustancial o disminuirá el beneficio potencial de éxito para los participantes.

3.5.2. Desarrollo de un título interuniversitario

A la hora de desarrollar un título interuniversitario, como con la mayoría de los desarrollos académicos, es necesaria la implicación de la institución a todos los niveles, desde el profesorado hasta el líder institucional, pasando por los departamentos y centros. Esto es importante para lograr con éxito la implantación de cualquier iniciativa académica. Esto se aplica particularmente al desarrollo curricular, pero, a menudo, en la ausencia de movimiento desde la base, promovido desde la figura del Rector o quizás también desde el Consejo de Gobierno, puede conseguir resultados [16].

Una vez lanzada la iniciativa, nos adentramos en la planificación e implementación de este tipo de programas. De la poca bibliografía existente en este sentido uno de los documentos más útiles es el desarrollado por la Asociación Europea de Universidades (EUA, del acrónimo inglés *European University Association*), los cuales editaron las “*Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*”, como los resultados de los grupos de trabajo del *Joint Master Project* del EUA 2003-2004 [65]. Este importante documento dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, parte de guía indispensable para el Aseguramiento de la Calidad de cualquier *joint master degree*, es también se relatan los pasos claves para el establecimiento de una titulación de este estilo.

De esta forma el desarrollo de un nuevo *joint master* o *joint degree programme* implica un conjunto de actos creativos: no es solamente la creación de un concepto curricular nuevo e innovador, sino también el diseño de Nuevo tipo de programa, por el cual los estudiantes esperan moverse entre diferentes localizaciones [65].

En cualquier casos, los socios involucrados en la planificación del *joint master programme* deberían expresar su compromiso hacia la calidad [65].

Las cinco fases que compondrían esta etapa las podemos apreciar en la figura 3.2:



Figura 3.2 *Setting up a New Joint Degree Programme* (EUA, 2004; *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*, pág. 16) [65]

Primer paso: La idea

Hay un conjunto de puntos cruciales, los cuales serán discutidos en esta fase inicial. Esta fase es, en un principio, una lluvia de ideas. ¿Qué queremos hacer y por qué? ¿En qué se debe enfocar nuestra titulación? ¿Quiénes somos? ¿Cuál será el beneficio de tal iniciativa conjunta? ¿Qué es Nuevo? Etc.

En esta fase inicial, los socios deben de ser conscientes de sus razones para trabajar conjuntamente.

Segundo paso: Definición de la estructura

Un grupo de trabajo debería desarrollar inicialmente la estructura del título así como la definición de los principales itinerarios formativos del título interuniversitario. Además, será necesario revisar las opciones de movilidad que se asocian para cada itinerario formativo.

Tercer paso: Planificación en detalle

En la planificación detallada del *joint degree*, las contribuciones individuales y los acuerdos organizacionales de cada uno de los socios debe ser especificado. Por tanto, los socios involucrados deberían describir la contribución individual en una aproximación más desde la base hasta la cúspide.

La organización del programa también debe ser reflejada a lo largo de esta fase. En cuanto a los diferentes modelos organizacionales, Michael y Balraj [3] nos propone tres tipos diferentes de acuerdos administrativos: dirección única, conjunto o rotacional. La dirección conjunta es el acuerdo administrativo más común de todos. La dirección rotacional es completamente capaz de acomodar las necesidades de las múltiples unidades/instituciones participantes y proveer el beneficio de una sola dirección del programa. El inconveniente de este tipo de acuerdo reside en la transferencia física de los materiales/documentos de organización de un sitio a otro, y la necesidad de

proporcionar orientación en cada momento al nuevo director seleccionado [3].

Cuarto paso: El acuerdo

La temática del programa tiene que ser acordada por todas los socios involucrados. Los líderes institucionales deben firmar un memorando de intenciones o un contrato formal en orden de demostrar su compromiso y confirmar su apoyo al proyecto conjunto.

Quinto paso: Implantando la titulación

Aunque los detalles de la implantación del título la veremos en el apartado siguiente, tenemos que tener en cuenta que estos incluyen la implantación de unas medidas planificadas de aseguramiento de la calidad.

3.5.3. Puesta en marcha de un título interuniversitario

En lo que se refiere a la fase de puesta en marcha o implementación de los títulos interuniversitarios, muchos autores señalan el idioma de docencia como un aspecto muy importante, ya que determina los éxitos en la comunicación y el entendimiento de la enseñanza por parte del estudiante. En muchos casos, la lengua elegida es el inglés como ya se ha señalado anteriormente debido a su dominio como lengua franca en la ciencia y enseñanza científica contemporánea, además de ser el idioma más enseñado como segunda lengua en el mundo. En algunos casos, el inglés está siendo introducido en postgrados solamente como medio para atraer estudiantes extranjeros y permitir la contratación de profesores no nacionales, tanto en modalidades de visita como contratación permanente [16].

La elección del idioma es también relevante en la fase de diseño del curricular por su influencia en la terminología, ya que diferentes significados de términos técnicos pueden llevar a errores: Así, podemos encontrarnos con conceptos que pueden entenderse de diferente manera en diferentes países. En caso de que aparezcan diferencias en el entendimiento y uso de la terminología, una aproximación funcional basada en políticas comunes y resultados prácticos probablemente sea lo más exitoso. Un ejemplo práctico de ello nos lo da Husson en su *Case Study for the Commonwealth of Learning* [41], donde nos cuenta una experiencia real en la que se desarrolló un glosario de términos, de tal manera que el personal a cada lado del Atlántico se familiarizaría con los términos usado por cada institución [41].

Más haya de la terminología, también tenemos que tener en cuenta la elección de los libros de texto a utilizar, factor clave en la comunicación y asimilación del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante. Así, Salehi nos relata en su trabajo comparativo sobre la internacionalización curricular entre universidades de Suecia e Irán [39] la experiencia de estudiantes iraníes que se encontraron con ejemplos y casos de estudio en sus libros de texto completamente diferentes de lo que ellos vivían en Irán. Salehi concluye que la elección apropiada de los libros de texto es muy importante [39].

Una vez hemos visto estos aspectos dentro de la comunicación, pasamos a otros de nivel más organizativo. En el documento de la EUA [65], también nos comentan que la estructura de decisión necesita tomar en consideración las diferentes estructuras institucionales y culturas, así como los intereses y funciones de todos los niveles relevantes de la organización. La toma de decisiones debería proponerse ser tanto eficiente como efectiva, y las decisiones deberían ser claramente comunicadas a todos los agentes involucrados.

Para ello, propone tres niveles de coordinación [65]:

- En términos de coordinación y toma de decisiones: **Nivel de la red**
- En términos de la temática y su implantación: **Nivel de las materias**
- En términos de sostenibilidad y empuje institucional: **Nivel institucional**

Nivel	Retos y acciones (tareas)
Red	Comunicación efectiva
Materias	Temario apropiado
Institución	Empuje sostenible institucional

Figura 3.3 EUA [65]; *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes*, pág. 12)

La EUA nos remarca que las medidas de aseguramiento de la calidad también necesitan ser coordinadas en esos tres niveles [65].

Por lo tanto, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de implantar un *joint degree program*, como ya hemos reseñado anteriormente, es la comunicación [15, 39, 41, 65]. De esta manera, por ejemplo, como nos comenta Beerkens [15], la nueva variable en el modelo es la calidad de la dirección de la relación, o, en otras palabras, la satisfacción con la comunicación, organización y compromiso en el consorcio; ya que como nos indica Husson [41], la lección más importante de todas es ser

extremadamente creativo y mirar a los retos como problemas que necesitan ser resueltos.

Por lo tanto, en palabras de Beerkens [15] podríamos definir la cooperación, como un proceso donde se han tomado decisiones conjuntas en los objetivos del consorcio y correspondiente portafolio de actividades, y donde, posteriormente, las actividades fueron implementadas en orden de hacer uso del valor de los recursos creados.

Cómo resumen a todo lo comentado, la EUA [65] nos da los requisitos clave, los cuales necesitan ser conocidos para conseguir el éxito:

1. *Cooperación y coordinación* son cruciales para la realización de cualquier *joint degree programme*.
2. Una estructura central de coordinación, la cual no estaría institucionalizada, caracterizada como una iniciativa colaborativa con una coordinación central. *La coordinación en los diferentes niveles debería de ser considerada y analizada* de una manera transparente: ¿Quién toma las decisiones? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con quién? ¿En base a el qué?
3. Varias *condiciones previas clave* necesitan ser identificadas completamente antes de que las instituciones alcancen el estado donde se puedan expedir conjuntamente los certificados. La confianza entre las instituciones socias será mejorada a través de un amplio conocimiento y entendimiento de las características, perfiles y fortalezas específicos.
4. La cooperación Europea debería ser *guiada por la curiosidad y confianza en lo que es diferente*. El reto más grande será mantener y enriquecer la riqueza del patrimonio cultural y la diversidad en un programa, coherentemente estructurado.
5. Los socios involucrados deberían basar su *cooperación en los principios de transparencia y honestidad*.
6. *Comunicación confiable entre todos los socios*. Seminarios, conferencias y reuniones conjuntas regulares también incrementarían el sentido de integración.
7. Todos los participantes están comprometidos a compartir el mismo propósito y objetivos, lo cual puede desarrollar un *sentimiento de propiedad compartida*.
8. *Compartir valores académicos*, los cuales podrían ser expresados *como un conjunto de principios de calidad acordados*.
9. La cultura interinstitucional para la calidad podría beneficiarse a partir de *una gran relación y participación de todos los grupos de interés relevantes*.

10. El total debería de ser más que la suma de las partes. *El aseguramiento de la calidad, por lo tanto, debería ser considerada como una responsabilidad compartida e integrada de la red, así como una responsabilidad a ser tomada por cada institución participante.*

Un ajuste final que ha de ser realizado es la inclusión de “círculos de retroalimentación”. Estos pueden tomar la forma de búsqueda de nuevos miembros, encontrar nuevos objetivos, nuevas actividades y/o aplicando diferentes iniciativas en la implementación de actividades. En algunos casos, esto podría implicar ajustes menores, mientras que en otros esto podría liderar a una dirección completamente nueva del consorcio [65].

Referencias bibliográficas

- [1] Rhoades, G., y Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education* 43, pp. 355-390. Kluwer Academic Publishers.
- [2] Caruana, V., y Hanstock, J. (2003). *Internationalising the Curriculum: From Policy to Practice*. Extract from: Education in a changing Environment 17th. Conference Proceedings
- [3] Michael, S. O., y Balraj, L. (2003). *Higher Education Institutional Collaborations: an analysis of models of joint degree programs*. Kent State University, USA. *Journal of Higher Education Policy Management*, Vol. 25, No. 2, pp. 131-145. Carfax Publishing.
- [4] Mallea, J. R. (1998). *International trade in professional and educational services: implications for the professions and higher education*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation, pp. 1-26.
- [5] Van der Wende, M. (1997). Missing Links, *The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General*, in National Agency for Higher Education, Sweden, *National Policies for the Internationalisation of higher Education in Europe*. Netherlands Organisation for International Co-operation in Higher Education.
- [6] Enders, J. (2004). *Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory*. Centre for Higher Education Policy Studies University of Twente, Enschede, The Netherlands. *Higher Education* 47, pp. 361-382. Kluwer Academic Publishers.
- [7] Van der Wende, M. (2001). *Internationalisation policies: About new trends and contrasting paradigms*. *Higher Education Policy* 14(3), pp. 249-259.

- [8] Musselin, C. (2004). *Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility*. Centre de Sociologie des Organisations – FNSP/CNRS, France. Higher Education 48, pp. 55-78. Kluwer Academic Publishers.
- [9] Teichler, U. (2004). *The changing debate on internationalisation of higher education*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs und Hochschulforschung. Universität Kassel, Kassel, Germany. Higher Education 48, pp. 5-26. Kluwer Academic Publishers.
- [10] Neave, G. (2002). *Anything goes: or, how the accommodation of Europe's universities to European integration integrates an inspiring number of contradictions*. Tertiary Education and Management 8(2), pp.181-197.
- [11] European Commission, Education and Training. Erasmus – Statistics http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm (Último acceso: 6/2009)
- [12] Towards the European higher education area bologna process. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (Último acceso: 6/2009)
- [13] Tuning Educational Structures in Europe, project website, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- [14] Erasmus web site, European Commission, Directorate General for Education and Culture, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm
- [15] Beerkens, E., y Derwende, M. (2007). *The paradox in international cooperation: Institutionally embedded universities in a global environment*. School of Policy and Practice, University of Sydney, Manning Road, 2006 NSW, Sydney, Australia. Higher Education 53 (1), pp. 61-79. DOI 10.1007/s10734-005-7695-z.
- [16] Kelly, J. (sin fecha). *The role of the Rector in the Internationalisation of a university*. University College Dublin, Dublin, Ireland. International Association of University Presidents, pp. 1-10.
- [17] McTaggart, R. (2003). Internationalisation of the Curriculum. Pro-Bice-Chancelloro Staff Development and Student Affairs, pp. 1-20.
- [18] Kameoka, Y. (1996). *The Internationalisation of Higher Education*. The OECD OBSERVER No. 2002, pp. 34- 36.
- [19] Kinght, J., y de Wit, H. (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and conceptual Perspectives* de Wit, H., (Ed.) Strategies for Internationalisation of Higher Education – A Comparative Study of

Australia, Canada, Europe and the United States of America, European Association for International Education: Amsterdam.

- [20] Caruana, V. (2004). *International Mission Impossible? ICT and Alternative Approaches to Internationalising the Curriculum*. University of Salford. Networked Learning Conference 2004, Symposium 3, pp. 1-10.
- [21] Van Damme, D. (2001). *Quality issues in the internationalisation of higher education*. University of Ghent, Ghent, Belgium. Higher Education 41, pp. 415-441. Kluwer Academic Publishers.
- [22] Comisión Europea (2009). Página web oficial de programas sobre "External co-operation in education and training: towards a world of learning".
- [23] Comisión Europea (2009). Página web oficial de programas sobre "External co-operation in education and training: towards a world of learning" http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc1172_en.htm (último acceso 6/2/2009)
- [24] Hopper, M., Garnett, G., Walsh, L., Vicziany, M., Rizvi, F., y Webb, G. (1999). *Internationalisation of the Curriculum*. Melbourne: Monash University (mimeo)
- [25] Francis, A. (1993). *Facing the future: the internationalisation of post-secondary institutions in British Columbia*. Vancouver, British Columbia: Task Force Report, Centre for International Education.
- [26] Haarlov, V. (1997). *National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe 1985-2000 (Case: Denmark)*. Stockholm: Hogskoleverket Studies, Hogskoleverket Agency for Higher Education.
- [27] IDP Education Australia (1995). *Curriculum Development for Internationalisation: Australian Case Studies and Stocktake*. Canberra: DEETYA
- [28] Aulakh, G., Brady, P., Dunwoodie, K., Perry, J. Roff, G., and Steward, M. (1997). *Internationalising the curriculum across RMIT University*. Melbourne: RMIT.
- [29] Frølich, N. (2006). *Still academic and national – Internationalisation in Norwegian research and higher education*. Higher Education 52, pp. 405 – 420. DOI 10.1007/s10734-005-3080-1.
- [30] Knight, J. (1996). *Internationalisation of higher education: A conceptual framework*. En Knight, J. y de Wit H. (eds.), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association of International Education.

- [31] Scott, P. (ed.) (1998). *Globalization in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- [32] Teichler, U. (1999). *Internationalisation as a challenge for higher education in Europe*. *Tertiary Education and Management* 5(1), pp. 5-23.
- [33] Van der Wende, M. (2001). *Internationalisation policies: about a new trends and contrasting paradigms*. *Higher Education Policy* 14(3), pp. 249-259.
- [34] Race, J. (1997). *Regional Cooperation in Higher Education: a background and Overview*. Strasbourg: Council of Europe.
- [35] El-Khawas, E. (1994). *Towards a global university: Status and outlook in the United States*. *Higher Education Management* 6(1), pp. 90-98.
- [36] Lenn, M.P. (1999). *The new technologies and borderless higher education: the quality Imperative*. *GATE News* 3(2), pp. 2-3 y 6-8.
- [37] Middlehurst, R. (2000). *The Business of Borderless Education*. London: Committee of Vice Principals and Chancellors.
- [38] Sadlak, J. (2001). *Globalisation in higher education*. *International Educator* 10(4), pp. 3-5.
- [39] Rizvi, F. (2000). *Internationalisation of curriculum*. Melbourne: RMIT University (mimeo).
- [40] Salehi-Sangari, E., y Foster, T. (1999). *Curriculum Internationalisation: A comparative study in Iran and Sweden*. Luleå University of Technology, Luleå, Sweden. *European Journal of Marketing*, Volume 33, Number 7/8, pp. 760-772. ISSN 0309-0566.
- [41] Kwok, C.Y., Arpan, J., Folks, Jr W.R. (1995). "A global survey of international business education in 1990s". *Journal of International Business Studies*, Vo. 25, No. 3, pp. 605-23.
- [42] Husson, W.J. *Case Study for the Commonwealth of Learning: A Joint Degree Program between Regis University, Denver, Colorado, USA and the University of Ireland at Galway, Republic of Ireland*. Vice President and Academic Dean: School for Professional Studies. Regis University, Denver, Colorado, USA.
- [43] Embleton, Sheila (2006). Workshop on Transatlantic Degree Programs, Chicago. York University, Toronto
- [44] Beerkens, H.J.J.G. (2004). Chapter 4: *Inter-Organisational Arrangements in Higher Education*. Doctoral Thesis: "Global Opportunities and Institutional Embeddeness. Univerisyt of Twente, The Netherlands

- [45] Neave, G. (1992). *Managing Higher Education International Cooperation*. UNESCO: Referent Document (sin publicar).
- [46] Wit, H.d. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- [47] Ginkel, H. v. (1996). *Networking and Strategic Alliances; Dynamic Patterns of Organisation and Cooperation*. CRE-Action(109): 91-105.
- [48] McBurnie, G., y Pollock, A. (1998). *Transnational Education: An Australian Example*. International Higher Education, Winter 1998. Center for International Higher Education, Boston College.
- [49] Van der Wende, M. (1997). *Virtual mobility: new Technologies and Internationalisation*. Presentado en la Novena Conferencia Anual de la Asociación Europea para la Educación Internacional 'Boundaries and Bridges in International Education' en Barcelona, España [<http://www.eaie.n/ITHE/vdwende.html>]
- [50] Pease, P. (1998). "A new model for the new media: international university" Presentado en la Conferencia del GATE en 1998 "The Changing Face of Transnational Education: Moving Education – Not Learners' en Paris. [http://www.edugate.org/conference_papers/new_model.html]
- [51] [OECD (1998). *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD
- [52] Teichler, U. (1998). "The role of the European Union in the Internationalisation of higher education" in Scott, P. (Ed.). *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: OUP an SRHE, pp. 88-89.
- [53] Less, D. (2007). "The employability needs and requirements of International Students, compared with home UK Students". Employability Officer, University of Exeter.
- [54] Callan, H. (2000). "Higher education Internationalisation strategies: of marginal significance or pervasive?" *Higher Education in Europe* (UNESCO) 25 (1), pp. 15 – 24
- [55] Haigh, M. (2002) "Internationalisation of the curriculum: designing inclusive education for a small world". *Journal of Geography in Higher Education* 26, pp. 49 – 66.
- [56] Surian, A. (1996). *Education for global citizenship: examples of good practice in global education in Europe* (Strasbourg, Council of Europe, North South Centre) (from World Environment Library CD 1.0 999).

- [57] OECD (1994). *Education in a New International Setting: Curriculum Development for Internationalisation – Guidelines for Country Case Study*. Paris: OECD (CERI)
- [58] Knight, J. (1999). *Internationalisation of Higher Education in IMHE*. Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD, Paris
- [59] Teichler, U. (1996). *The British Involvement in European Higher Education Programmes*. Society for Research into Higher Education. Times Higher Education Supplement, 25 July, 2003.
- [60] Leask, B. (1999). Internationalisation of the Curriculum: Key Challenges and Strategies in *The State of the Art in Internationalising the Curriculum, International Perspective*. IDP Education, Australia, 1999 Australia International Education Conference, 5 October.
- [61] Bremer, L. y van der Wende, M.: (Eds.) (1995) *Internationalising the Curriculum in higher Education: Experiences in the Netherlands*. (The Hague, The Netherlands Organisation for International Co-operation in Higher Education.
- [62] Edwards, R., Crosling, G., Petrovic-Lazarovic, S. O’neil, P. (2003). “Internationalisation of Business Education: Meaning and implementation.” *Higher Education Research and Development* 22 (2), pp. 183 – 192.
- [63] Hayden, M. y Thompson, J. (1995). “International Schools and international education: A relationship reviewed.” *Oxford Review of Education* 21 (3), pp. 327-345. HEFCE, Guidance on submissions for RAE, 2/99.
- [64] Field, J. (1995). “Thinking European: is UK higher education out of step?” in Schuller, T. (ed.), *The Changing University?* Buckingham: SRHE-OUP, pp. 150-160.
- [65] Official Bologna Seminar (2006). “Joint Degree – A Hallmark of the European Higher Education Area?” Berlin, 21 – 22 de septiembre de 2006.
- [66] European University Association (EUA) (2006). “Guidelines For Quality Enhancement in European Programmes”. EMNEM – European Masters New Evaluation Methodology Guidelines for Higher Education Institutions. EUA Publications. ISBN: 9-0810-06982-9
- [67] Van der Wende, M. (1996). “Mobility reviewed: trends and themes in the Netherlands” *European Journal of Education* 31 (2), 223 - 242
- [68] Gate (s.t.) *The Gate Certification Process*
<http://www.edugate.org/certific.htm>

- [69] Parkhe, A. (1991). “Interfirm diversity, organizational learning, and longevity in global strategic alliances”, *Journal of International Business Studies* 22(4), 579–601.
- [70] Barney, J. (1991). “Firm resources and sustained competitive advantage”, *Journal of Management* 17(1), 99–120.
- [71] Peteraf, M.A. (1993). “The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view”, *Strategic Management Journal* 14(3), 179–191.

Capítulo 4

Factores determinantes del éxito en títulos interuniversitarios

Endika Bengoetxea, Jesús Arteaga

4.1. Introducción

Motivados sobre todo por las reformas del proceso de Bolonia, en los últimos años asistimos al florecer de titulaciones interuniversitarias en las que se pretende aunar la experiencia y saber hacer de varias universidades para crear títulos que no podrían tener esa calidad sin la cooperación entre instituciones. Estos estudios requieren un gran grado de coordinación y planificación entre las universidades no sólo en aspectos académicos sino también organizativos, aspecto este al que no siempre se presta suficiente atención muchas veces por la falta de experiencia en esta materia por parte de las instituciones de educación superior.

A pesar de que cada vez son más numerosas las iniciativas de titulaciones dobles o conjuntas entre varias universidades, incluyendo la cooperación transnacional, la ENQA y las agencias que la forman no han propuesto hasta el momento una serie de criterios específicos para evaluar la complejidad añadida de estas titulaciones en cuanto al grado de integración y coordinación que requieren.

En los últimos años la Comisión Europea ha impulsado programas de cooperación entre universidades para fortalecer alianzas internacionales y

acelerar las reformas legales que necesitan las universidades europeas de cara al proceso de convergencia europea de educación superior. Parte de estos programas han tenido como objetivo promover experiencias de titulaciones dobles o conjuntas entre universidades de diferentes estados miembro, y aunque estos proyectos europeos potenciaban el diseño y/o implementación de titulaciones a todos los niveles (grado y postgrado), los esfuerzos que se han dedicado al postgrado son los que mayores frutos han dado.

El objetivo principal de este tipo de programas europeos es el de aunar la experiencia y saber hacer de varias universidades de diferentes países para crear cursos de mayor atractivo y nivel académico, sobre todo si la cooperación de varias instituciones fuera esencial para poder ofertarlas.

Estos programas de cooperación han tenido un gran impacto porque sirven de herramienta para implementar las tendencias de reformas del proceso de Bolonia, pero también están englobadas dentro de la estrategia del proceso de Copenhague al que ya se ha hecho referencia en el Capítulo 1. Así, por ejemplo, iniciativas innovadoras en línea con los objetivos marcados en estos procesos son valoradas muy positivamente en estos programas. Un ejemplo de esto son las propuestas de titulaciones novedosas en el ámbito de la formación continua universitaria.

Los programas europeos demandan a las universidades requisitos adicionales a las titulaciones ordinarias para satisfacer objetivos estratégicos europeos que a su vez pueden dificultar su gestión (por ejemplo, el requisito de movilidad estudiantil obligatoria entre dos países en Erasmus Mundus).

Si bien la experiencia en materia de títulos interuniversitarios de programas europeos se centra sobre todo en promover titulaciones interuniversitarias internacionales, muchas de las lecciones que podemos aprender de estas experiencias transnacionales son relevantes para titulaciones interuniversitarias de un solo país. De entre estos programas europeos destaca sobre todo la experiencia en Erasmus Mundus y Erasmus/Curriculum Development como ejemplo de buenas (y malas) prácticas de las que se pueden extraer conclusiones más útiles en cuanto a evaluación de la calidad de titulaciones interuniversitarias, ya sean nacionales ó transnacionales. Además, la experiencia adquirida por las universidades participantes en estos programas es muy relevante para aquellas otras instituciones que no tienen aún suficiente experiencia en estas iniciativas, y evita que se repitan errores además de poder aprender del saber hacer de los pioneros en estos programas.

Es precisamente esta experiencia europea la que nos permite aprender las lecciones de otras universidades con más experiencia en articular titulaciones universitarias más complejas tanto académica como organizativamente por realizarlas en coordinación entre instituciones, que además no siempre son del mismo país. Una de las fuentes de información más relevante en este sentido

son precisamente las evaluaciones de los programas europeos de titulaciones universitarias, y la lección más importante es la siguiente: los criterios que deben aplicarse para el diseño, evaluación y acreditación de este tipo de titulaciones interuniversitarias, ya sean internacionales o no, no pueden ser únicamente los que se aplican a titulaciones organizadas por una sola universidad, ya que existen varios aspectos de la cooperación que deben analizarse con cuidado. Ejemplos de estas son la coherencia del plan de estudios para los estudiantes en movilidad, pero también la equidad a los estudiantes en cuanto a tasas, requisitos y procedimientos de admisión y selección, entre otros.

Por consiguiente en este capítulo revisamos los conceptos y aspectos que se presentan como más determinantes a la hora de diseñar e implementar una titulación interuniversitaria. Los aspectos aquí revisados así como las recomendaciones que se plantean se basan en la experiencia adquirida a través de los programas de educación de la UE, análisis y estudios en diversos proyectos de investigación de titulaciones interuniversitarias [1, 2] así como a través de consultas y seminarios con expertos en acreditación de titulaciones y en política universitaria.

Categorización de criterios de calidad de títulos interuniversitarios

Para poder analizar todos los puntos que afectan al desarrollo de un título interuniversitario debemos estructurar los factores que influyen en el éxito de las titulaciones interuniversitarias desde perspectivas diferentes. De las varias posibilidades de agrupar todos estos factores, proponemos agruparlas en tornos a tres grandes bloques organizados de la siguiente forma:

1. Calidad académica
2. Calidad organizativa
3. Servicios administrativos

Si bien los aspectos académicos, organizativos y administrativos están relacionados, nuestra propuesta de dividirlos en estos tres bloques se fundamenta en que a menudo las tres son responsabilidad de diferentes estamentos de las instituciones de educación superior.

Por otro lado, aunque nosotros proponemos en este documento dividir los puntos a tratar en estas tres categorías, existen otras referencias sobre titulaciones transnacionales que los subdividen en bloques diferentes. Un ejemplo de ello es el estudio de ECOTEC realizado para la Comisión Europea sobre los aspectos que influyen en la calidad de los másteres Erasmus Mundus [6, 7] en el que se distinguen 4 categorías:

- Facilities, Logistics and Finance
- Quality of Leadership and Institutions
- Quality of Teaching and Learning
- Joined-up Practice and Integration

La división en estas cuatro categorías se fundamenta en las características del programa Erasmus Mundus, en el que se pone especial énfasis en el grado de cohesión (integración) de la cooperación en todos sus niveles.

Como hemos comentado, los tres bloques que proponemos no son compartimentos estancos, de forma que varios criterios a analizar influyen a su vez en más de un bloque. Como ejemplo, la selección de estudiantes influye en dos ámbitos: aunque los criterios de selección de estudiantes corresponden al aspecto de calidad académica, el procedimiento de selección corresponde a la coordinación organizativa, y el uso de posibles herramientas web a los servicios administrativos. Otros puntos como la monitorización y evaluación de la calidad influyen tanto a los aspectos académicos como organizativos, y la política de tasas puede llegar a influir en la calidad académica si se establecen tasas muy altas impidiendo a buenos estudiantes acceder a los estudios.

En lo que respecta a cuáles de estos aspectos es el más importante de cara a medir el éxito de la titulación, no hay una gran experiencia en esta materia, y las únicas referencias son, nuevamente, las de los programas europeos. Así, la calidad académica es el criterio más relevante, llegando a tener un peso de al menos el 50% de la calificación final de las programas europeos en los que se evalúan titulaciones. La tabla 4.1 muestra los criterios que se aplican en el programa Erasmus Mundus así como la ponderación de cada uno de ellos en la nota final de la titulación. La nota que se asigna a cada criterio tiene un rango de 0 a 5, y para que una propuesta se considere recomendable (merecedora de un *label* Erasmus Mundus) debe superar al menos un 3.5 de calificación final mínima.

CRITERIOS	PONDERACIÓN	TIPO DE INTEGRACIÓN QUE SE VALORA
Calidad académica e integración del programa de estudios	50%	Académica
Admisión y movilidad	10%	Organizativa
Gestión de estudiantes y profesores visitantes de terceros países	15%	Organizativa
Monitorización de la calidad y evaluación	10%	Organizativa
Gestión y viabilidad	10%	Administrativa
Otros aspectos	5%	

Tabla 4.1. Criterios de evaluación de propuesta en Erasmus Mundus, y su ponderación en la calificación final de cada propuesta. Fuente: guía de los evaluadores del programa [16].

CRITERIOS	TIPOS DE INTEGRACIÓN QUE SE VALORA
Typology and implementation	Académica
Rationale, Objectives, Target Groups (Justification of need / Objectives, Innovation, Methodology, Target groups)	Académica
Envisaged outputs	Académica
Evaluation and dissemination (Monitoring and evaluation, Dissemination)	Organizativa
Partnership composition and contribution (Pooling of expertise / Role of project team, co-ordinator and partners, European dimension / Country diversity)	Académica / Organizativa
Planning of activities	Administrativa
Satisfaction of annual priorities (General Erasmus annual priorities, Curriculum Development specific priorities)	-
Other aspects	-
Financial aspects	Administrativa
Link to European Policy Statement	-

Tabla 4.2. Criterios de evaluación de propuestas en Erasmus Curriculum Development. En este programa no se pondera la calificación final, sino que es libre a criterios de los evaluadores. Fuente: Web del programa Erasmus [14]

4.2. Calidad académica

La calidad académica del plan de estudios es obviamente la característica más relevante de toda titulación en lo que respecta a la calidad general de la titulación y al atractivo de la misma. Existe un amplio consenso en cuanto a la importancia de las actividades investigadoras o profesionales del profesorado de la titulación a la hora de valorar la calidad del título.

Al margen de los aspectos de calidad académica que son propios de toda titulación, ya sea interuniversitaria o no, se revisan a continuación otras cuestiones clave en las titulaciones interuniversitarias en cuanto a su evaluación en los programas europeos de la UE, y que podrían inspirar novedades en los criterios de evaluación y acreditación de titulaciones interuniversitarias.

4.2.1. Objetivos generales y justificación de la titulación interuniversitaria

Objetivos generales de un título

Cuando se define una nueva titulación es importante partir por los objetivos de la misma, para construir a partir de ellos el perfil de estudiante de entrada, los conocimientos, competencias y habilidades a adquirir al final de la titulación; y a continuación proseguir por el plan de estudio correspondiente. Cualquier propuesta de titulación que no sigue este esquema es muy fácilmente identificada en una evaluación de la titulación.

Lo más significativo en cuanto a la valoración de objetivos es que estos sean claros y convincentes, y que el título interuniversitario se imparta de forma coordinada entre todas las instituciones.

Muchas veces los objetivos se describen desde una perspectiva institucional o del profesorado, sin referirse siquiera al estudiante o al recién titulado una vez finalizados los estudios. Los objetivos de las titulaciones deben tener presente en todo momento la perspectiva de sus estudiantes en términos de contenido ofertado y metodología docente. Aspectos tan importantes como las competencias tanto profesionales como transversales que adquirirán los estudiantes, y el reconocimiento oficial y de las universidades debe estar claro desde la misma descripción de los objetivos, sin dejar lugar a dudas sobre posibles ambigüedades o una planificación precipitada o inadecuada en estos aspectos.

Motivación de la opción interuniversitaria

Las razones que motivan que una titulación se ofrezca como interuniversitaria frente a organizarla en una única universidad deben de ser claros y deben aportar algún tipo de valor añadido que lo justifique, ya sea en términos de valor añadido académico al combinar profesorado o por aspectos relacionados con la movilidad de estudiantes.

Las razones más habituales para ello son la originalidad o el valor adicional respecto a la oferta académica existente. Los másteres orientados a la investigación deben satisfacer especialmente este criterio, pero en cualquier caso se debe destacar qué hace de la titulación ser diferente. Algunos puntos pueden ser:

- Mejora de la calidad académica con respecto a la oferta ya existente en términos de interdisciplinaridad o de apertura a opciones de especialización complementarias

- En casos en que la temática en sí no fuera el único aspecto que lo destacara, pudiera serlo por la combinación de diferentes instituciones punteras. Ejemplo de ello, es un título que abarca una temática que no existe en ninguna universidad por separado
- Casos en los que los estudios tratan un tema que ya se ofrece en otras instituciones, pero el valor añadido puede residir en una metodología didáctica más acorde a las necesidades de la formación, o en la forma de organizar las prácticas y las estancias de los estudiantes entre las diferentes instituciones. Es el caso de títulos muy orientados a especialización profesional, así como por ejemplo a aspectos más relacionados con la formación continua en la que haya que adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes. Un ejemplo alternativo es el uso de herramientas de e-learning y enseñanza a distancia acompañadas de una metodología didáctica adecuada.
- Es conveniente reflexionar sobre fortalezas en la forma en la que la titulación contribuye a mejorar la calidad académica de los estudiantes, de colaborar con las empresas y de mejorar por ende la empleabilidad de los estudiantes. Ejemplos son los aspectos en los que la titulación abarca profesiones pioneras, o en las que la propia temática se ha decidido tras un estudio o encuesta entre empleadores que han identificado una necesidad formativa a cubrir.

La internacionalización como motivación directa de la cooperación interuniversitaria

Dependiendo de la disciplina de la titulación, la internacionalización de los estudios (o su apertura a otro tipo de títulos interuniversitarios entre regiones distantes) puede justificar en mayor o menor medida la movilidad como valor añadido. Podemos distinguir varios tipos de disciplinas en las que la motivación de la cooperación debe orientarse y valorarse de diferente forma:

1. Estudios en los que la experiencia internacional no afecta la esencia de la titulación. Un ejemplo de ello es la física y la universalidad de estos estudios. Sin embargo, el valor añadido de la cooperación puede residir en poder ofrecer equipamientos de laboratorio complementarios entre universidades.
2. Estudios en los que su aplicación está condicionada por el entorno: por ejemplo, en los estudios de económicas, la teoría es universal pero experimentar cómo ésta se aplica en cada país constituye un valor añadido para los estudiantes.

3. Estudios en los que la experiencia internacional constituye de por sí un valor añadido. Un ejemplo de este tipo de disciplinas son las humanidades, en las que la combinación de tradiciones de cada país pueden ser complementarias. Otro ejemplo es el de las ciencias forestales, en las que el contacto con distintos tipos de vegetación justifican en sí mismos la movilidad.

Innovación y valor añadido

En los programas europeos se valora un concepto denominado *Valor Añadido Europeo* vinculado a la innovación que ofrece la titulación sobre lo ya existente a nivel nacional e internacional, pero sobre todo desde la perspectiva europea.

La innovación en las titulaciones europeas no está descrita en documentos de referencia para evaluadores, aunque se hace especial énfasis en subrayar qué no se puede considerar como innovación. Concretamente, se destaca a este respecto que la innovación no puede existir sólo en las herramientas, sino que debe encontrarse en los procesos, metodologías, nuevas aplicaciones, nuevos sectores de aplicación, nuevos beneficiarios, etc. Además, en la Comisión Europea se pone especial interés en destacar la importancia de la transferencia de innovación debido a que experiencias ya existentes en un país o en un área de conocimiento europeo pueden ser innovadoras al trasladarlo a otro país o sector. Por ello se aprecia que existen en ocasiones convocatorias diferenciadas para financiar proyectos de transferencia de innovación sobre los de diseño de innovación (por ejemplo, en el programa Leonardo da Vinci).

La filosofía general sobre la forma de abordar este aspecto es que, debido a que los solicitantes de ayudas europeas son seguramente los que mejor conocen la innovación debe justificarse en la propuesta de forma que debe convencer a los evaluadores.

Aspectos que pueden ayudar a calificar una titulación como innovadora se centran en la temática ofertada (multidisciplinaridad, especialización en una rama determinada, etc.) o en su orientación ya sea ésta profesional (formación continua, conexiones entre universidades y empresas, participación de profesorado de empresas, proyectos de fin de estudios en empresas, etc.) o investigadora (participación de universidades europeas punteras en diferentes áreas, experiencia en programas europeos como el FP7, acceso a equipamiento laboratorio/prácticas, etc.)

Otros aspectos adicionales que pueden contribuir a considerar un título como innovador pueden estar relacionados con la formación en aspectos éticos y legales de diferentes países (materiales radiactivos, datos genéticos de pacientes...) y con la mejora de la empleabilidad (interés e implicación del mundo empresarial en el título, prácticas en empresas punteras, etc.).

4.2.2. Competencias y habilidades a adquirir en la titulación

Las competencias a adquirir por los estudiantes en el título es uno de los elementos básicos de la titulación que debe describirse de forma clara y concisa siguiendo las recomendaciones del proceso de Bolonia.

Es necesario describir las competencias específicas de carácter profesional e investigador para postgrados, según la orientación. Sin embargo, es también necesario describir las competencias transversales o genéricas que se adquirirán, y que en muchas ocasiones son tan importantes como las específicas.

La titulación debe estar diseñada teniendo en cuenta las competencias transversales a adquirirse, y mostrándola como única (académicamente integrada) diseñada a partir de los objetivos a cumplir. Las competencias profesionales que se adquieren deben también reflejarse en los diferentes módulos o asignaturas.

Las competencias y habilidades no siempre se aprenden en una asignatura específica. Así, las competencias en utilización de TICs e internet pueden adquirirse durante las diferentes asignaturas o, también, mediante una asignatura adicional, en caso de ser necesario por los estudiantes.

Al describir las competencias, la solicitud deberá no sólo listarlas sino también describir cómo se adquirirán éstas por parte de los estudiantes en las diferentes materias y en los diferentes destinos. Asimismo, se deben identificar los diferentes tipos de prácticas que se ofrecerán y las relaciones que los estudios tienen con las necesidades de instituciones o empresas a nivel europeo.

Esto debe hacerse desde la perspectiva global interuniversitaria. Muchas veces conviene resaltar la situación de cada uno de los países uno por uno si éstas fueran diferentes, pero demostrando que el plan de estudios se adapta bien a todos estos aspectos independientemente del itinerario formativo de los estudiantes.

En cualquier caso, las competencias que se describen deben ser completamente coherentes con los objetivos del título y deben relacionarse directamente. Igualmente, deben describirse de forma clara y convincente con respecto a los objetivos de la titulación.

El desarrollo de competencias éticas y de aprendizaje

Como una de las competencias clave para poder seguir el desarrollo de los estudios se presenta una problemática en las titulaciones que acogen

estudiantes de terceros países como las Erasmus Mundus. En este caso, la experiencia nos demuestra que un elemento importante del éxito de la integración de los estudiantes es el prepararles en aspectos éticos del funcionamiento universitario europeo, en los estándares y prácticas de aprendizaje de las universidades en las que van a empezar a estudiar, así como los servicios y procesos a los que pueden acceder para ponerse al día en el nivel lingüístico que puedan requerir para seguir las clases.

Los estándares éticos deben incluir aspectos culturales propios de los países de acogida, indicando los mecanismos que articulen un proceso confidencial y transparente para valorar y resolver los problemas (religiosos o culturales). Los estudiantes deben recibir por escrito el código ético a seguir, que deberán leer y aceptar cumplirlo mediante firma.

Las competencias de aprendizaje requieren a menudo un curso inicial sobre estilos de escritura, prevención de plagios, técnicas de preparación de presentaciones y herramientas de búsqueda bibliográfica.

Competencias y habilidades en prácticas en empresas

En muchas ocasiones los estudios se complementan con prácticas en empresas, olvidándose de definir las competencias que se espera se adquieran a través de esta experiencia. En la mayoría de títulos una experiencia de este tipo es un valor añadido que esté importante resaltar.

Si se ofrecen prácticas en empresa como parte íntegra de la formación de la titulación, debe asegurarse que el sistema de prácticas/estancia sea complementario a la oferta académica y que esté adecuadamente tutorizada y supervisada.

En ocasiones es necesario asegurar que las prácticas en las empresas llegan tras una formación previa que prepara a los estudiantes para dicha práctica.

Así, no sería razonable que un postgrado transnacional comience con una estancia en instituciones no académicas, donde estudiantes de realidades socio-económicas muy diversas puedan no encajar en las empresas, pudiendo, incluso, resultarles dicha experiencia traumática.

Ejemplos de situaciones a evitar

Si un título está descrito de forma muy vaga en contenidos y en objetivos, o no está bien identificado el grupo de estudiantes objetivo a los que se dirigen la formación, es habitual que los objetivos generales reflejen una definición de competencias a adquirir demasiado general y pobre.

Uno de los motivos de una pobre descripción de sus competencias a adquirir es la falta de integración académica y que cada institución ofrezca asignaturas con orientaciones diferentes (por lo tanto las competencias no son comunes), o bien que los objetivos sean demasiado ambiciosos e intenten abarcar un campo demasiado extenso. En estos casos, este apartado se describe de forma tan genérica que podría servir para describir cualquier titulación incluso de temáticas muy diferentes. Deben evitarse frases retóricas en lo que respecta a este punto.

En algunos casos, existen títulos que ofrecen la posibilidad de crear itinerarios a medida de los estudiantes según su formación y experiencia profesional previa. Estos itinerarios los determinaría un tutor designado a tal efecto, que determinará también la opción de movilidad más adecuada para los estudiantes. Será necesario aclarar quiénes serán esos tutores o pedagogos que pueden determinar en cada institución tal decisión si queremos que sea realista.

Por último, es necesario destacar que describir el contenido del título no es suficiente para describir las competencias. Este es un error habitual en el que en lugar de describir competencias concretas se describe lo que el estudiante se va a encontrar en los estudios al matricularse. Esto denota claramente la falta de previsión de este aspecto al diseñar la titulación, y muchas veces obedece al hecho de que cada institución describe las competencias como su especialidad investigadora o formativa en lugar de hacerlo desde el punto de vista del estudiante para todo el título interuniversitario.

4.2.3. Integración académica

La integración académica es uno de los aspectos clave a la hora de evaluar la calidad académica de una titulación interuniversitaria. Idealmente, un título interuniversitario debe verse como uno único, como si estuviera organizado e impartido por una única institución. Esto no conlleva que las asignaturas deban ser diferentes en cada institución ya que podrían ofrecerse contenidos similares a distintos grupos de estudiantes de un mismo máster, pero deben formar un programa de estudios común y coherente cualquiera que sea la opción de movilidad elegida por un estudiante del curso.

Cuando un título no es el resultado de un plan de estudios acordado entre las universidades de forma integrada surgen a menudo complicaciones en la implementación de la titulación. El error más común es el de redistribuir asignaturas ya existentes en las instituciones (pertenecientes a postgrados e incluso a grados nacionales) sin reformarlas ni ofrecer contenidos que se adapten a los estudiantes.

Todas estas prácticas tienen consecuencias muy negativas en la estructura y el plan de estudios ofrecido a los estudiantes. Entre ellas destacan la falta de percepción de una estructura clara en los estudios, con contenidos obligatorios o principales muy reducidos y con optatividad desmesurada y sin marco definido. Junto con esto, se aprecia además la no definición de las competencias a adquirir, e incluso se llega en ocasiones a casos en los que se repiten contenidos a estudiantes en movilidad.

Debe tenerse en cuenta que la combinación de buenas asignaturas y profesores de diferentes universidades no siempre implica que unos estudios sean buenos. Para ello las asignaturas deben estructurarse debidamente en la titulación definiendo contenidos obligatorios y optativos de forma coherente a los objetivos de la misma.

Por tanto, un título interuniversitario debe mostrar claramente una estructura única incluyendo todos los itinerarios formativos posibles para el estudiante.

Las asignaturas deben estructurarse en obligatorias, optativas e incluso de libre configuración.

Es una buena idea definir prerequisites en las asignaturas, incluyendo las asignaturas de las otras universidades

Las asignaturas deben articularse siguiendo una lógica académica. Así, si se admiten en la titulación el máster a personas con estudios muy diversos, la titulación debe ofrecer itinerarios especiales para adaptarse a sus necesidades a través de, por ejemplo, diferentes "asignaturas compensatorias" (con ayuda de un tutor).

Contenidos y su estructuración

Tanto la estructura como el contenido de un título tienen que adecuarse a los objetivos que se han descrito y a las competencias que los estudiantes deben adquirir.

La modularidad –con módulos compuestos por diferentes asignaturas– proporciona flexibilidad a los estudios para poder combinar los módulos de manera coherente y dar la posibilidad de orientar el título de forma diversa. Estos módulos están indicados para crear itinerarios formativos que se adapten a las necesidades de estudiantes que acceden con diferentes condiciones.

Las asignaturas y/o módulos deben combinarse con una serie de itinerarios formativos o de ramas de trabajo que aprovechen al máximo la experiencia/especialidad de cada una de las universidades que las imparten,

siempre en torno a un tronco común de conocimientos obligatorios para todos los estudiantes. Así, la estructura complementará de forma óptima el saber hacer de cada una de las instituciones que forman el consorcio.

Es habitual que los estudios finalicen con un proyecto final. Esta actividad es importante y suele reflejar una carga docente importante en el título, si bien esta carga debe ser coherente con lo esperado según los objetivos y la orientación del título.

Todos estos aspectos están claramente relacionados y son completamente dependientes del tipo de estudiantes para los cuales está pensada la propia titulación.

Estructura general en ECTS

Existen másteres que tienen una duración de entre un año y dos y que están proliferando en muchos casos como respuesta a la legislación de diferentes países que han optado por el esquema de 3+2 o 4+1. En muchos países de la UE la legislación obliga a que los másteres sean de 2 años académicos (120 créditos ECTS) [3]. Esto hace que la tendencia de muchos solicitantes sea precisamente la de ofertar los 120 créditos para poder dar un título oficial de máster con un total de 300 créditos superados. Sin embargo, cabe destacar que no todos los países siguen esta idea, como es el caso de España: la opción elegida ha sido optar por la posibilidad de que existan grados de entre 3 a 4 años de duración, y másteres de 2 a 1 año, permitiendo por ejemplo la existencia de grados de 3,5 años y de másteres de 1,5. En el estado, algunas carreras tendrán una duración de 3 años pero otras de 4, y en estos últimos un máster de un solo año debería ser suficiente para obtener el título de máster. Esto no choca con el hecho de que existan másteres de 2 años también para estos últimos supuestos. De hecho, no todos los másteres se dirigen a la formación inicial ya que los hay para la formación continua, para la especialización a alto nivel y para titulados con título de máster anterior. Por ello los másteres de dos años de duración son también válidos para el caso del estado.

Además, relacionado con la duración de los másteres, éstos deben contemplar en su estructura la forma de adecuarse mejor a que los potenciales estudiantes a los que se dirigen. Por ello, un título de formación continua o dirigido a profesionales en activo debería permitir compaginar los estudios y su tarea profesional, poniendo para ello los medios que hagan falta (horarios dedicados, herramientas de educación a distancia, etc.).

Contenidos obligatorios: compromiso teoría/conocimiento profesional

Al diseñar el contenido de cualquier titulación de una disciplina es necesario plantearse el grado de orientación profesional o de carácter teórico (o investigador) que tendrán sus contenidos. Obviamente, esto está íntimamente ligado a las competencias que se han identificado y con el grado de empleabilidad que tendrá la titulación.

Podríamos visualizar este aspecto como una línea en la que en un extremo tendríamos contenidos puramente orientados a la profesión, de alta capacidad de empleabilidad a corto plazo, pero que no aporta la abstracción ni las competencias de autoaprendizaje suficientes a los titulados para poder actualizarse por sí mismos cuando su contexto profesional varíe. Por otro lado tendríamos los contenidos puramente teóricos en los que un titulado podría proseguir estudios de investigación, pero en los que no tendría un conocimiento del estado actual del mercado, lo que dificultaría encontrar un empleo. Es necesario encontrar un equilibrio entre ambos extremos, y que todos los socios que imparten el título interuniversitario estén de acuerdo de en qué punto de entre ambos extremos deben ubicarse cada una de las competencias clave.

En algunas ocasiones los postgrados tienen una doble orientación investigadora y profesional, y son del todo coherentes al justificarlas. Es el caso de títulos como el de ingeniero biomédico, con un perfil de empleo en departamentos de I+D en empresas del sector. En cualquier caso conviene justificar en qué grado se completa la doble orientación, o si es el estudiante quien en un momento dado del título tiene la opción de elegir entre una u otra orientación dependiendo de las especializaciones o proyecto de fin de máster elegido.

4.2.4. Nombre y tipo de título interuniversitario

El nombre y el tipo de título interuniversitario a otorgar (doble o conjunto) deben ser acordados entre todas las instituciones. Es importante que estos dos aspectos estén claros y que sean objeto de debate, ya que en muchas ocasiones están condicionados por las legislaciones de cada país.

En lo que respecta al nombre, y salvando las diferencias de cada país, es importante que si se trata de titulaciones dobles todos sus nombres sean representativos de los contenidos y competencias que ofrecen. De esta forma, si el título interuniversitario fuera el resultado de fusionar dos títulos nacionales de diferentes orientaciones, el conservar los anteriores nombres no resulta siempre coherente, sobre todo en casos de títulos multidisciplinares. Por poner un ejemplo, la combinación de dos másteres en biología genética y en informática no clarifica que los titulados vayan a especializarse en

bioinformática. Este tipo de malas prácticas llevan a la confusión a los estudiantes y pueden generar problemas de acreditación.

Por otro lado, en cuanto al título a otorgar, cada institución debe clarificar qué título es el que emitirá en el marco de la titulación interuniversitaria (oficial o no, doble o conjunto, nombre...) y en qué contexto (qué opciones de movilidad deben escoger los estudiantes en el marco del título interuniversitario para poder obtenerlo).

4.2.5. Duración de las titulaciones

Es importante guardar especial cuidado al especificar la carga en créditos ECTS del conjunto de asignaturas del título, indicando en su caso los diferentes itinerarios formativos que contiene el título y cómo se estructuran estos a través de asignaturas obligatorias y optativas. Además, es imprescindible aplicar adecuadamente los créditos europeos o ECTS. Aún hoy es habitual encontrarse con casos que miden la carga docente en horas de profesor e incluso que utilizan mal los créditos ECTS.

La duración total de una titulación, independientemente del esquema de 3+2 o 4+1, es habitualmente de una duración múltiplo de 60 créditos ECTS, con másteres de 60 o 120 créditos (en algunos países es la única alternativa legal). Sin embargo existen numerosas excepciones a esta tendencia, incluso dentro del programa Erasmus Mundus.

Si bien en Bolonia se plantea la obtención del nivel de máster al superar los 300 ECTS, de igual forma se acepta que algunos estudios de postgrado de alta especialización requieran una duración superior. Esto se plantea por ejemplo en titulaciones multidisciplinares de alta especialización (ej. ingeniería biomédica) en cuyo primer año se centran en las asignaturas básicas (ej. áreas de salud ó técnicas) que se requieren para poder profundizar adecuadamente en un segundo año.

En lo que respecta a la distribución de créditos por cursos, la regla general es la de adaptar la carga docente a los 60 créditos ECTS de máximo anual, y cualquier caso que exceda esta medida excepcionalmente (por ejemplo, el tipo de prácticum que puedan requerir condiciones excepcionales) debe justificarse en términos de carga docente que pueda ser excesiva para el estudiante pero que sea imprescindible debido a las características del máster. Por ejemplo, algunos postgrados justifican duraciones de hasta 90 ECTS en un curso por condicionantes del tema que tratan, sobre todo por la naturaleza de las prácticas que se ofrecen: por prácticas en empresa, por utilizar laboratorios exclusivos, temáticas que por periodo del año lo requieren (como ciencias forestales).

La relación de asignaturas del título debe corresponder con la estructura general del mismo para todos los itinerarios formativos posibles, de forma que la suma de todos los créditos anuales respete el límite de 60 créditos.

En definitiva, cualquier característica que se salga de la norma habitual, de los 60 ECTS y equitativamente distribuidos a lo largo de un curso, debe ser justificada y razonada.

Ejemplos de mala utilización de los ECTS

Además del error más habitual de no respetar la norma de los 60 ECTS anuales sin aportar una justificación, otros ejemplos habituales de mal utilización de los ECTS son los siguientes:

- El sistema ECTS debe ser complementario a la descripción de las competencias y habilidades a adquirir a lo largo de la asignatura/módulo/titulación. No se debe entender meramente como una escala de medición del tiempo.
- Las calificaciones ECTS se describen con porcentajes, y simbolizan el rendimiento del estudiante dentro del ranking de su grupo de la asignatura. Es decir, las calificaciones ECTS no son números absolutos, y siempre existirán algunos estudiantes con la calificación A, incluso aunque no haya estudiantes que hayan obtenido un sobresaliente en ese mismo grupo. La vocación de las calificaciones ECTS es que se sean un complemento al esquema de calificaciones a nivel nacional.
- Los créditos ECTS son precisamente créditos, y no puntos extra a obtener en la calificación final de una asignatura.
- Al asignarse una carga en créditos ECTS a un proyecto de fin de máster, a menudo algunas propuestas de titulaciones intentan darle excesiva o poca carga relativa en la carga total de los estudios. Una carga docente del 50% del total de créditos en un máster es en la mayoría de los casos excesivo.
- No es razonable describir las asignaturas en créditos ECTS con valores muy pequeños e incluso con valores decimales (ej.: una asignatura A con 1 crédito de duración, u otra asignatura B que tiene un total de 13,2 créditos ECTS). Aunque este tipo de cálculos tan exactos estén permitidos no son realistas, sería necesario aclarar una estructura tan peculiar y por qué motivo no se sigue la recomendación habitual de que las asignaturas tengan una longitud múltiplo de 3 créditos ECTS.

Prácticas en empresa y ECTS

En caso de que se vayan a desarrollar prácticas en empresas u otro tipo de instituciones, debe explicarse claramente el peso que esta actividad va a tener en la carga académica en términos de ECTS, siendo ello importante para conocer el grado de implicación de la propia industria en la formación de los estudiantes así como en la tutorización.

Si no se especifican claramente estos aspectos muchas veces las posibilidades de prácticas en empresa no se consideran realistas.

Cursos de verano e introductorios (curso 0)

Los cursos de verano se organizan habitualmente en una única de las instituciones del consorcio. Muchos ejemplos combinan los contenidos obligatorios u optativos con talleres de verano, cursos de verano, o incluso con cursos introductorios del estilo de curso 0 en muchas universidades de España.

No existen indicaciones concretas sobre ventajas o desventajas sobre esta práctica. Como aspecto positivo está la posibilidad de reunir a estudiantes de las diferentes universidades en un lugar, y como negativo, el hecho de requerir una movilidad adicional con el consiguiente coste y necesidad de buscar alojamiento.

Es importante que se indique claramente en la solicitud el carácter obligatorio o no de dichos cursos para los estudiantes, así como su carga en créditos ECTS si es que éstos son reconocidos como créditos lectivos del título. Debe tenerse en cuenta que en cualquier caso el límite de 60 créditos ECTS por curso académico también debe incluir este tipo de eventos en caso de ser obligatorios.

En caso de reconocerse y poder contabilizarse con créditos ECTS para la obtención del título deberá especificarse por qué tipo de materias o créditos se verán convalidados. Obviamente, en caso de ser reconocidos, la relevancia de los cursos se evaluaría como uno de los criterios académicos en la estructura del título.

Del mismo modo, es importante señalar, sobre todo si son obligatorios, si estos cursos serán gratuitos para los estudiantes o suponen un desembolso adicional para los estudiantes.

Se debe especificar asimismo si se van a ofertar o no en todas las instituciones. En caso de que sólo se oferten en una institución, es necesario considerar el coste adicional que supondría a los estudiantes en cuanto a viaje y la estancia, aspecto este crítico para la economía de muchos estudiantes.

4.2.6. Movilidad

El concepto de movilidad está íntimamente relacionado no sólo con los aspectos relativos a la calidad académica sino también con muchos de los de gestión de un título interuniversitario.

En las titulaciones interuniversitarias las opciones de movilidad deben reflejarse en la estructura del propio título, mostrando las diferentes opciones de movilidad para cada tipo de perfil de acceso, y debe ser coherente con la formación requerida.

En cuanto a la estructura en movilidad, no debe existir repetición de materias para los estudiantes por motivos de movilidad.

La movilidad como elemento estratégico

A pesar de que la movilidad se fomenta especialmente en los programas europeos, no siempre es cierto que los programas que incorporan movilidad son mejores que los que no lo hacen. La movilidad es un elemento estratégico de la titulación interuniversitaria que debe considerarse desde el mismo momento del diseño de la titulación, de forma que se valoren las diferentes alternativas y se pueda justificar la fórmula elegida ante las otras posibles.

Muchos títulos interuniversitarios no exigen movilidad obligatoria a los estudiantes, y la cooperación se basa en la utilización de sistemas de enseñanza a distancia, o por la movilidad del profesorado. En programas europeos como Erasmus Mundus la movilidad entre al menos dos países de la UE es obligatoria por el elemento estratégico que la movilidad supone para los objetivos generales de la UE.

Algunos títulos interuniversitarios fomentan la movilidad del profesorado en vez de la de los estudiantes, de forma que los estudiantes no tiene que viajar entre las universidades obligatoriamente y obtienen muchas de las ventajas académicas de la movilidad.

Estratégicamente, y de cara a la calidad académica, los aspectos que deben considerar al elegir o evaluar el componente de movilidad estudiantil incluyen objetivos académicos, su validez desde una perspectiva profesional, y la eficiencia en implementarla en el marco del consorcio. A su vez, estos aspectos son lo que deben referenciarse a la hora de justificar la opción elegida.

Ventajas y desventajas de la movilidad de estudiantes

La movilidad puede constituir un atractivo especial para los estudiantes además de un valor añadido relevante para la titulación, aunque no debe olvidarse que toda movilidad supone un estrés adicional que puede influir en el rendimiento de la mayoría de los estudiantes. Éstos requieren de un periodo de adaptación a la nueva realidad del país y la institución de acogida, sobre todo si su lengua materna no es similar a la de los países de destino. En este sentido, es contraproducente abusar de la movilidad y de forzar estancias cortas de 2 meses o menores, sobre todo si la diferencia cultural entre países son grandes.

Por otro lado, el programa Erasmus Mundus ha servido para mostrar que tener estudiantes no europeos puede llegar a suponer un problema en varios tipos de flujos de movilidad. Estos problemas están relacionados con la obtención de visados, y condicionan el desarrollo de un programa académico de calidad ya que no permiten que los estudiantes puedan viajar libremente entre países europeos. Esta problemática ha obligado a varios másteres Erasmus Mundus a tener que modificar su estructura para que los estudiantes tengan que decidir sus opciones de movilidad en un momento más temprano del inicialmente planificado, y permitir así obtener más tiempo para la tramitación de los visados correspondientes. Si bien esto es uno de los problemas que más intervención ha requerido por parte de la Comisión Europea en los últimos años, y a pesar de que su solución se está analizando desde la UE, hoy en día constituye un condicionante importante a tener en cuenta a la hora de diseñar titulaciones transnacionales.

Impacto de la movilidad

Es evidente que la movilidad en los estudios puede constituir un valor añadido importante en los estudios de los estudiantes móviles, aunque tampoco es cierto que la movilidad justifique en sí misma la conveniencia de esta experiencia. Es necesario planificar las opciones de movilidad de forma adecuada para el aprovechamiento de la misma desde un punto de vista académico.

Se distinguen dos tipos de movilidad de estudiantes dependiendo de la correspondencia de contenidos entre estudios y del valor añadido que la movilidad aporta a los estudiantes:

- Movilidad horizontal: es aquella en la que la movilidad supone la mejora directa de las competencias adquiridas en la formación. Un ejemplo de esto es la movilidad en filologías a los países de origen de la lengua.
- Movilidad vertical: se da cuando la movilidad aporta conocimientos adicionales que son útiles para una profesión pero no esenciales

porque las diferencias entre países son muy grandes. Ejemplos son en medicina el ir al trópico para aprender sobre enfermedades tropicales, o en psicología el aprendizaje de la cultura de la culpabilidad en Japón (un buen médico o psicólogo no es necesario que tenga estos conocimientos).

En el programa europeo Erasmus la movilidad que potencia el programa es sobre todo de tipo horizontal, mientras que en los programas de movilidad como Erasmus Mundus se mezclan estos dos tipos de movilidad en una misma titulación.

Evaluación del impacto de la movilidad

Dependiendo de la temática de los estudios las necesidades formativas y la movilidad conllevan un impacto diferente. Se pueden distinguir los siguientes tres tipos de impacto:

- Estudios en los que la experiencia internacional no afecta la esencia de la titulación (ej. la física por su universalidad).
- Estudios en los que la teoría es universal pero la práctica varía en cada país (ej. estudios de económicas).
- Estudios en los que la experiencia internacional constituye en sí misma un valor añadido y complementario (ej. humanidades, en las que la combinación de tradiciones de cada país pueden ser complementarias).

Estos diferentes tipos de impacto condicionan la conveniencia de movilidad horizontal y vertical, algo que no siempre se tiene en cuenta. Así, de cara al impacto de la movilidad horizontal desde la perspectiva académica, está más indicada en el tercer tipo de disciplinas, mientras que la movilidad vertical es más adecuada para el primer grupo de disciplinas.

Movilidad de profesorado

En ocasiones la movilidad interna al consorcio se extiende también al profesorado. Esto puede estar motivado por la falta de profesorado con conocimientos de alto nivel en alguna de las disciplinas o asignaturas que es interesante impartir en más de una institución. Precisamente para facilitar a los estudiantes estos conocimientos en más de uno de los destinos se opta por la movilidad de docentes.

La movilidad del profesorado dentro del consorcio para impartir incluso por los mismos contenidos o asignaturas en diferentes instituciones puede ser muy beneficiosa para establecer lazos más fuertes entre las instituciones que

forman el consorcio. Esta movilidad ayuda a formar al propio profesorado de la institución de origen y favorece la posibilidad de que se coordine de forma más efectiva en la ordenación académica y docente del título. Además, sirve para que una de las instituciones que ofrezca una carga docente porcentual muy reducida del título pueda incrementarla a través de movilidad del profesorado y contribuir al equilibrio de oferta entre los diferentes países.

Sobrecarga de movilidad a estudiantes

En algunos foros se fomenta la movilidad a toda costa ante la creencia de que forzando la movilidad al máximo se obtiene un mayor reconocimiento en la evaluación del título. Sin embargo existen varios elementos que desaconsejan abusar de la movilidad y de estancias excesivamente cortas:

- Todos los estudiantes requieren un periodo de adaptación tanto al nuevo lugar de estudio como a la lengua, la experiencia Erasmus nos demuestra que es precisamente a partir del tercer mes cuando los estudiantes se encuentran ya perfectamente adaptados. Si además consideramos estudiantes de terceros países, el choque cultural puede ser aún mayor y este periodo de adaptación debe ser más largo.
- Otro elemento a considerar es el hecho de que algunos estudiantes pueden tener familia, lo que hace más traumático la necesidad de tanta movilidad en los estudios.
- Otros factores que están totalmente unidos con la propia experiencia del viaje y del cambio de entorno académico. Tampoco es desdeñable el costo adicional y la necesidad de dedicar más tiempo para buscar algún alojamiento, tarea esta última no siempre fácil para periodos de tiempo excesivamente cortos.

Por tanto, es necesario tener en cuenta estos factores y que los requerimientos de movilidad a los estudiantes sean coherentes con los objetivos de la titulación y su oferta formativa. Así, no es lícito forzar más movilidad por criterios no académicos, como la necesidad de repartirse los estudiantes entre instituciones, incluso por encima de las opciones de itinerarios o materias que ellos hayan elegido o sin tener en cuenta sus conocimientos de lenguas.

4.2.7. Reconocimiento

Reconocimiento oficial

Desde la perspectiva que se sigue en la UE para poder solicitar ayudas a programas europeos, la implementación de un máster transnacional, sobre todo en el caso de que sean conjuntos, necesita de la aprobación por el consejo de gobierno de la universidad o del senado de la misma. Este visto bueno es necesario, aunque no suficiente, y debe completarse con la obtención de la oficialidad del título interuniversitario. Se debe indicar las medidas que se han tomado en cuanto a procedimientos de evaluación externa o acreditación a los que se haya procedido para poder hacer efectiva dicha oficialidad.

El reconocimiento del título por parte de colegios oficiales o redes internacionales de universidades e institutos de investigación puede considerarse a menudo como un valor añadido, aunque no suficiente para satisfacer la necesidad de reconocimiento oficial. Lo mismo ocurre con certificaciones no oficiales tales como las derivadas de modelos EFQM, ISO, y similares: son procedimientos de certificación de calidad de instituciones independientes, pero no oficiales.

Suplemento al Diploma

El uso del Suplemento al Diploma (o Suplemento Europeo al Título según se denomina en España) es una práctica que se menciona en todas las recomendaciones del proceso de Bolonia y que facilita la movilidad de profesionales y estudiantes entre los diferentes países de la UE. Su uso se hace imprescindible en el caso de titulaciones transnacionales, y además según los acuerdos adoptados en Bolonia este debe ser gratuito y generado automáticamente por las instituciones.

El formato estándar del Suplemento al Diploma incluye el tipo de competencias o los objetivos de las titulaciones y deben describirse de forma concreta en cada país, aspecto este esencial para poder obtener la oficialidad en muchos de los países.

En una titulación interuniversitaria se debe describir qué institución es la que emitirá el Suplemento Europeo al Título, sobre todo en el caso de titulaciones conjuntas que tendrá que ser un único documento. Es habitual que este formato se detalle en el MoU y esté firmado por los Rectores de las instituciones que forman el consorcio.

Nivel de especialización: equivalente vs. similar

Las diferencias en competencias profesionales de cada profesión en Europa hacen que los títulos transnacionales tengan que valorar el nivel de especialización de cada una de las competencias para asegurar que los

estándares de reconocimiento de cada país se recojan adecuadamente. Esta diferencia también se da por el hecho de que cada tradición nacional es diferente, y mientras que para una misma profesión algunos países tienen planes de estudio cerrados, otros los tienen más flexibles.

Este aspecto es crucial desde el punto de vista académico, ya que para la acreditación adecuada de una titulación interuniversitaria y transnacional, lamentablemente a nivel académico se habla mucho de contenidos pero no del nivel de especialización. Así, las competencias que se van a adquirir en los diferentes itinerarios formativos de un título interuniversitario en general debería de distinguirse entre formaciones similares y equivalentes:

- Similitud: los estudiantes en movilidad adquirirán un nivel de profundización en la materia similar pero no igual, en los diferentes itinerarios posibles.
- Equivalencia: los estudiantes en movilidad adquirirán un nivel de profundización en la materia si no igual, al menos equivalente en los diferentes itinerarios posibles.

El último es el aspecto relevante de cara al reconocimiento entre itinerarios formativos, por lo menos en lo que respecta a los contenidos obligatorios de la titulación. Precisamente por facilitar esta tarea algunos planes de estudio interuniversitarios presentan un alto grado de optatividad, aunque como ya se ha señalado, una optatividad desmedida va en detrimento de la integridad académica de la titulación.

Por otro lado, en lo que respecta al nivel de grado y postgrado, puede parecer a primera vista que contenidos de grado sólo puedan convalidarse con otros grados. Sin embargo, debemos tener presente que existen diferencias importantes en la concepción de a qué corresponde un nivel de grado o máster entre los países, y que hay esquemas diferentes de 3+2 o de 4+1. Esto puede suponer que a efectos de reconocimiento un título transnacional podría conllevar convalidación de créditos de grado con máster. Este tipo de combinaciones puede llegar a estar justificados en términos de equivalencia de competencias generales y específicas, pero es muy importante justificarlas explícitamente ante los organismos de evaluación o de acreditación.

4.2.8. Mecanismos de evaluación académica

En el procedimiento de evaluación académica de una titulación el criterio de la integración es esencial, ya que es difícil que existan criterios comunes de evaluación académica si las materias que se imparten en las instituciones son totalmente distintas y de naturaleza completamente diferente.

En referencia a los criterios y procedimiento de evaluación académica, en Europa se premia aquellos consorcios que muestren claramente el reconocimiento mutuo de los estudios y de los exámenes realizados en las demás instituciones, aspecto que debe ser destacado en los convenios de colaboración que puedan realizarse para la formalización del consorcio además de utilizar de forma adecuada los créditos europeos como créditos de acumulación.

Un buen ejemplo de coordinación académica en procedimientos de evaluación académica es la formación de un comité que se reúna para asignar las calificaciones de fin de máster a todos los estudiantes de forma conjunta, si bien esto no siempre es implementable en todas las instituciones europeas. Cualquiera que sea la fórmula, debe realizarse de forma integrada entre todos los socios.

Evaluación académica de conocimientos teóricos y profesionales

Los procedimientos de evaluación académica pueden ser muy diferentes de un país a otro dependiendo de su legislación de trabajo, y la evaluación de titulaciones no puede ignorar este aspecto. Así, existen profesiones en las que el conocimiento teórico lo evalúan las universidades, pero existen organismos como Colegios Profesionales que son los únicos que pueden examinar el conocimiento profesional. Este contexto es muy cambiante de un país a otro y es importante conocerlo por cada país participante en el título interuniversitario para asegurar su reconocimiento.

4.2.9. Requisitos de admisión y criterios de selección de estudiantes

Los criterios de admisión y selección de estudiantes son críticos para medir la calidad académica de un título. No podemos olvidar que la calidad de una titulación está íntimamente relacionada con la calidad de los estudiantes seleccionados.

Los criterios y condiciones de admisión deben de ser claros, compartidos por todos los socios, y coherentes con las características del título. Así, por ejemplo, si se tratara de un máster claramente orientado hacia la especialización a alto nivel de un tipo de graduados, no sería coherente que estuviera abierto a cualquier tipo de estudiante de grado sin solicitar algún requisito adicional.

Estos requisitos formativos de estudiantes a los que se dirigen los estudios deben describirse en términos de la naturaleza del título de grado que deban poseer, materias relacionadas que también puedan ser aceptadas o

reconocidas, y requisitos mínimos de formación descritas en términos de ECTS.

Falta de definición de los criterios de admisión y selección

No es aconsejable que los criterios de admisión no estén descritos claramente, o señalar que se “valorarán” las solicitudes, para que el consorcio determine de forma poco transparente si la formación previa de cada solicitante es suficiente para considerar su solicitud. Aunque siempre existe un grado de incertidumbre sobre algún tipo de condiciones, al menos los criterios más importantes deben definirse de forma clara y concisa para evitar las dudas en la medida de lo posible. Es conveniente señalar una relación de titulaciones que satisfagan los requisitos de admisión a la titulación.

Otro ejemplo de malas prácticas son másteres en los que se indica que cada universidad escogerá por separado un número máximo de alumnos. Esto demuestra la posibilidad de tener disparidad de criterios e incluso diferentes posibilidades de acceso por el mero hecho del lugar donde se deposite la solicitud.

Criterios de admisión demasiado estrictos o poco exigentes

Existen casos de solicitudes que proponen criterios de admisión tan estrictos que en ocasiones es difícil creer que exista una bolsa de estudiantes potenciales suficiente para asegurar un mínimo número de estudiantes para su impartición.

Si fueran necesarios requisitos tan estrictos, deberán señalarse los motivos para tales restricciones, además de indicar cómo se asegura el consorcio de que existirán suficientes estudiantes que, cumpliendo las condiciones, estén interesados en matricularse y estudiarlo.

Un ejemplo de ello es el de la exigencia del dominio de lenguas con la exigencia de una certificación de nivel de idioma concreta a los estudiantes. En Erasmus Mundus algunas propuestas llegaron a exigir el dominio absoluto de hasta tres lenguas.

Formación continua y postgrado

Cuando una titulación está orientada a la formación continua, podemos querer abrir un título de postgrado a estudiantes que pueden no tener una titulación de grado, ya que podría incluso ir dirigido a personas con una serie de cualificaciones concretas adquiridas en la práctica profesional. Por otro lado, algunos másteres pueden estar dirigidos a personas con formación de más alto nivel, solicitando incluso un título de máster previo.

Las condiciones de acceso de estas personas no se pueden describir de la misma forma que un máster de especialización profesional para formación inicial cuyo objetivo primordial es que los estudiantes obtengan los cinco años de estudios que les permiten acceder a un título de máster.

En este sentido, puede ser de interés considerar la posibilidad de reconocimiento de competencias y habilidades adquiridas en la práctica profesional para aquellas personas que no pudieron realizar sus estudios (bien porque no existían en sus tiempos, bien porque han ido progresando en la industria desde niveles con requerimientos formativos menores y que han aprendido sus habilidades en el día a día). Estas personas pueden contar con un diploma profesional y con muchos años de experiencia en un área de alta especialización. Para ello, los requisitos de acceso deben destacar qué tipo de características deberán cumplir estos profesionales experimentados y cómo se van a evaluar sus cualificaciones de cara al acceso, de forma que demuestren que los criterios de admisión para este tipo de colectivos son también comunes, claros y transparentes en todas las instituciones.

4.2.10. Profesorado

Calidad del profesorado

Aunque las instituciones son importantes, lo son más aún el profesorado de las mismas que imparte clases en la titulación. La experiencia y relevancia del profesorado en relación con las asignaturas que imparten es esencial para la calidad académica. Algunas temáticas punteras o innovadoras requieren la presencia e implicación de profesorado muy experimentado en la misma, incluso en algunos casos de personas que hayan estado implicadas en investigación, si no existen apenas aplicaciones en el ámbito puramente docente o empresarial.

Es necesario describir al profesorado e incluir una breve reseña sobre el CV de cada uno de ellos para poder evaluar la capacidad de cada profesor para impartir docencia en esas materias. La descripción debe incluir las materias que imparte cada uno. Dependiendo de la estructura de la titulación, puede haber más de un profesor por materia debido a que algunas asignaturas se repitan en los diferentes países, y deberá mostrarse cómo se coordinan estos para que el contenido y los criterios de examen sean los mismos.

Es interesante mostrar la motivación del profesorado para colaborar en un título internacional, sobre todo de aquellos que tengan un buen CV y que vayan a dedicar una parte importante de su tiempo a la marcha del máster y a iniciativas docentes relacionadas con el mismo. En ocasiones, se propone que

el profesor viaje a más de una institución debido a que no en todas las instituciones se cuenta con personal formado en todo tipo de materias.

Si bien la calidad y trayectoria de cada institución es relevante, no siempre es realista pensar que las máximas personalidades (por ejemplo de institutos de investigación) van a poder estar disponibles para impartir clases en el máster. Estos apoyos no se corresponden con el profesorado real del máster y en ocasiones no es creíble que la dedicación de personalidades sea tan grande. La lista del profesorado sirve para poder evaluar la categoría de las personas que impartirán docencia en el máster y no tanto las personalidades que trabajan con ellos.

Se debe reflejar quién es el coordinador general de todo el máster, su CV no debe ser muy extenso y deberá reflejar la experiencia del mismo en la gestión de titulaciones así como en la experiencia del mismo en la asignatura o materias que le corresponda impartir. La experiencia investigadora en general no es relevante si se orienta a áreas de conocimiento que no estén relacionadas claramente con la orientación temática del máster. Además, es importante identificar el coordinador institucional de cada socio del consorcio a nivel local, así como aportar su CV completo, ya que sobre estas personas recaerá una gran parte de responsabilidad en la cooperación y coordinación académica y organizativa.

La relación de los profesores del máster con la investigación que se desarrolla en el ámbito temático de la titulación es también un dato importante a destacar de cara a la relevancia del profesorado con las materias. Cualquier colaboración en proyectos financiados en el marco de programas europeos tales como el Programa Marco u otros son interesantes de hacer constar en este apartado. Es también positivo que el consorcio provenga de alguna red de investigación internacional en la que los profesores dan el paso de desarrollar un máster con su saber hacer investigador.

Es importante mencionar la colaboración de profesionales de empresa o industria como profesorado adicional al máster, sobre todo para el caso de másteres orientados a la especialización profesional.

Presencia y disponibilidad del profesorado

En titulaciones interuniversitarias este aspecto es necesario en cuanto a los casos de los profesores externos al mundo puramente académico y que provienen, por ejemplo, del mundo empresarial y que debido a sus obligaciones pueden no tener la misma disponibilidad del profesorado a tiempo completo de las universidades. También se dan circunstancias similares con aquellos profesores que provienen de institutos de investigación

y tienen su dedicación casi al completo en la dirección de los mismos o en materia de investigación de alto nivel.

Los estudiantes en movilidad pueden necesitar más asesoramiento y atención, sobre todo si se trata de titulaciones transnacionales por su diferencia cultural o bien porque no dominan del todo el idioma. Esto hace que las tutorías puedan ser una vía imprescindible para poder seguir las clases de forma adecuada en el día a día. Es más, el origen tan lejano de algunos de ellos puede requerirles un periodo de adaptación durante el cual pueden estar algo desconcertados, sobre todo en las primeras clases de cada país, y hasta que se acostumbren al sistema formativo de cada institución. Por esto la importancia de la disponibilidad del profesorado para estos estudiantes es un criterio que se valora dentro de la calidad académica que se ofrece a los estudiantes.

4.3. Calidad de la organización y liderazgo de las instituciones participantes

De la misma forma que los criterios que miden la calidad académica, otros aspectos que deben valorarse están relacionados con la organización y la coordinación general de la titulación, y deben estar suficientemente claros y resueltos en una titulación transnacional.

Se revisan a continuación algunos aspectos relevantes de este tipo de calidad organizativa que se muestran como los más importantes desde la experiencia adquirida en títulos interuniversitarios, sobre todo los transnacionales.

4.3.1. Liderazgo Institucional

La importancia de la estrategia institucional

Una titulación interuniversitaria requiere de la implicación de las instituciones participantes de forma clara, sobre todo si el título es también transnacional. Experiencias como la del programa Erasmus Mundus nos demuestran que es muy difícil que una titulación de estas características funcione bien si la institución no está implicada de lleno, tanto desde el Rectorado como desde los centros universitarios y los departamentos. En cada nivel las tareas de coordinación y gestión a realizar requieren que los títulos interuniversitarios sean realmente parte de la estrategia institucional para poder reaccionar de forma adecuada ante imprevistos y problemas.

Por ello, en la evaluación de titulaciones interuniversitarias se presta especial atención a que la puesta en marcha del título encaje en la estrategia institucional de las instituciones participantes, tanto en sus objetivos educativos como en la proyección internacional.

No sólo es necesario que todas las instituciones muestren que el título interuniversitario tiene valor estratégico, sino que también es necesario que el profesorado de mayor nivel esté implicado en el mismo para, así, asegurar que la importancia del título se articula en los distintos estamentos de cada institución.

Es importante destacar que la implicación institucional es importante para crear y asegurar el mantenimiento (sostenibilidad) de un título interuniversitario transnacional. Sin embargo, en las experiencias más exitosas en Erasmus Mundus se aprecia que en el momento del diseño y arranque la institución puede liderar y aportar autoridad, aunque también debe delegar en el grupo de coordinación del máster la toma de decisiones más relevantes, como las académicas. Por otro lado, cuando las universidades participantes se centran sobre todo en la rentabilidad financiera, el apoyo institucional suele ser más escaso.

Implicación institucional

Es esencial que cada institución participante muestre su determinación en implicarse en la buena marcha del título interuniversitario. Si no hay una implicación institucional suficiente podría hacerse imposible resolver las dificultades para un director de máster.

En ocasiones la participación se limita a la aportación de profesorado, pero esto no es suficiente para certificar la implicación institucional necesaria sobre todo en títulos transnacionales.

Para medir el grado de implicación de las instituciones en esta estrategia de títulos interuniversitarios podemos considerar fundamentalmente los criterios que se presentan a continuación:

- **Implicación del profesorado de mayor nivel académico:** Es importante que el curso sea capaz de atraer al profesorado de mayor nivel de las instituciones participantes en las disciplinas relevantes a la titulación. Esto denota su apoyo al título interuniversitario.

Los académicos más relevantes para la buena marcha de un título son los que tienen mayor currículum investigador o docente en el tema del máster, quienes tienen mayores relaciones con el mundo de la empresa en la materia, o quienes pueden ayudar más fácilmente a superar las posibles barreras institucionales y culturales.

- **Creación de una marca de títulos interuniversitarios:** A nivel de rendimiento institucional una única titulación transnacional puede costar mucho esfuerzo, y la mejor forma de rentabilizarlo es creando una imagen o marca para distinguir estas iniciativas más estratégicas. Un ejemplo de ello es el caso de las universidades españolas que más másteres Erasmus Mundus tienen en Europa, y que tienen folletos donde publicitan los mismos de forma especial.
- **Mecanismos de asegurar la determinación institucional de apoyar el título:** Muchos títulos Erasmus Mundus aseguran su sostenibilidad a través de apoyos externos que avalan el esfuerzo, como por ejemplo parques tecnológicos que apoyan a posibles futuras empresas spin-off que pudieran surgir, empresas potenciales contratantes de titulados, instituciones públicas, socios de difusión de buenas prácticas, asociaciones de profesionales del sector, etc.

Sin embargo, para que un título sea exitoso es esencial que exista un consorcio fuerte con gran liderazgo intelectual, y que la implicación de buen profesorado en la iniciativa resulte beneficiosa a la institución.

En cualquier caso es imprescindible que las instituciones sepan también valorar el considerable esfuerzo en tiempo y energía que los coordinadores de títulos transnacionales realizan para que el título salga adelante, así como al profesorado en general que dedica especial esfuerzo en atender a estudiantes extranjeros y a impartir docencia muchas veces en lenguas extranjeras.

- **La existencia de procedimientos de sucesión:** El esfuerzo que realizan los profesores y coordinadores de un título interuniversitario es tal, que es necesario prever una rotación en la coordinación institucional del curso. Junto con esto es importante que exista un plan para que en caso de que la disponibilidad del profesorado de implicarse en el título disminuya éste pueda seguir en marcha.
- **Sostenibilidad financiera:** es evidente que, más allá de la implicación del profesorado y personal, es importante que la sostenibilidad financiera se mantenga en el tiempo para que el título siga siendo parte de la estrategia institucional.

La existencia de socios externos de apoyo (por ejemplo, en materia financiera son los poderes públicos y empresas) puede ser una solución, pero ante todo es importante que el curso siga siendo atractivo a estudiantes a lo largo del tiempo, por lo que los mecanismos de aseguramiento de la calidad y monitorización son esenciales.

En los últimos años en los programas europeos se está prestando especial atención a este punto, distinguiéndose la sostenibilidad del programa de estudios y la sostenibilidad de la financiación europea como dos aspectos separados, de forma que la primera cobrará cada vez más importancia en los futuros programas.

4.3.2. Integración organizativa

En la cooperación de todo título interuniversitario es esencial que todas las universidades participantes se integren plenamente en la cooperación. Es por ello que en la Comisión Europea se habla del concepto de consorcio como término que denota una cooperación más estrecha que el de grupo o asociación. El grado de cooperación del consorcio se recoge casi siempre en un único convenio (*Memorandum of Understanding – MoU*) en el que todas las partes firman conjuntamente, y que se dota en ocasiones del equivalente de entidad legal para permitir así el cobro de tasas a través de este organismo supra-institucional. Es evidente que este tipo de colaboración tan estrecha requiere de un importante grado de preparativos y de cohesión entre los socios

4.3.2.1 Términos de la cooperación

Los aspectos referentes a la calidad de la organización que determinan lo que se denomina el grado de integridad organizativa, se evalúan con especial cuidado en Erasmus Mundus. Además, estos resultan especialmente relevantes para evaluar la percepción del estudiante en cuanto a si se muestra realmente la titulación como si estuviera ofertada por un consorcio de universidades o si se trata de un conjunto de instituciones diversas. Por ello, en la evaluación se presta especial atención a que estos aspectos hayan sido objeto de debate y a que estén acordados y bien reflejados en el MoU.

Los aspectos organizativos de la cooperación más relevantes en cuanto a valorar la integridad organizativa del consorcio se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Definición de requisitos de admisión
- Preselección de estudiantes: criterios y si se realiza en la universidad de origen, o si está centralizada
- Coherencia en la definición de los contenidos obligatorios de las dobles titulaciones

- Duración de los estudios y reparto de la docencia en ECTS
- Política de tasas del consorcio para todas las opciones de movilidad.
- Tipo y oficialidad de títulos a expedir
- Política de reparto de estudiantes, de matriculación y de gestión de expedientes académicos

Ejemplos de MoUs

Un MoU correcto debe reflejar los términos de la cooperación entre las diferentes instituciones que forman el consorcio. Tal descripción se adjunta en el mejor de los casos aportando el convenio de colaboración firmado por los responsables legales de las diferentes instituciones de educación superior que lo forman, y en ella se incluyen aspectos relacionados con el reparto de estudiantes, gestión administrativa y reparto de tareas, coordinación docente y ordenación académica conjunta, reconocimiento mutuo de la docencia entre instituciones del consorcio, así como cualquier otro aspecto adicional como podría ser por ejemplo el de movilidad de profesorado.

Los consorcios que presentan una coordinación más detallada son a menudo los que gestionan másteres que ya cuentan con algo de experiencia en la colaboración.

En otras ocasiones se trata de consorcios con experiencia previa en otro tipo de colaboraciones internacionales (por ejemplo: acciones Sócrates/Erasmus, etc.), que siempre requieren un gran conocimiento y confianza mutua.

En otras ocasiones la confianza mutua para diseñar el máster y organizarse en torno a un consorcio se consigue por otro tipo de actividades no relacionadas con docencia, pero que son claves para el desarrollo del proceso de Bolonia, como redes de investigación donde algunos socios hacen esfuerzos para realizar una oferta docente internacional de calidad.

Otra característica de un buen MoU es que se presenta un reparto claro de tareas entre los socios, que a su vez es fruto de un acuerdo entre todos ellos.

Es aconsejable describir la organización y gestión interna del consorcio, y dar explicaciones claras. No es suficiente con describir buenas intenciones y palabras sin concreción ninguna.

Comunicación entre los socios

Es necesario aclarar cuáles serán los medios y la frecuencia de comunicación entre los diferentes socios. Puede no ser suficiente describir que se mantendrán contactos frecuentes entre las instituciones por email u otros mecanismos telemáticos. El consorcio debe hacer un esfuerzo en planificar la gestión interna para plasmarla en la propuesta de titulación.

Aspectos que deben abordarse en un MoU

Se aprecian los siguientes aspectos que deben describirse en el MoU del consorcio, o que al menos deben ser objeto de debate para asegurar la buena cooperación del consorcio. En todos ellos lo importante es describir el mecanismo elegido para aclarar que ha sido debatido y acordado, sin que existan fórmulas universales que sirvan para todos los casos.

- Es necesario acordar cómo se llevará a cabo la coordinación académica de los distintos módulos o asignaturas del máster a nivel global, y no solo a nivel local. Algunos másteres proponen la designación de una comisión de coordinación docente o científica con este objeto, y que es además la encargada de la evaluación y el control de calidad del mismo.
- Es práctica habitual que exista un comité general de coordinación que se reúna una o dos veces al año para supervisar la buena marcha de la titulación. Si éste fuera el caso, debería describirse su composición y margen de actuación en caso de detectar algún problema. Además, si existieran comités locales en cada institución, deberían describirse los cauces de coordinación con los mismos.
- Debe explicarse en detalle la organización administrativa de matrículas y expedientes de los estudios, es decir, aspectos como dónde se matricularán los estudiantes, si los expedientes académicos se centralizarán en una sola institución o no, y sobre todo cómo se coordinan los diferentes organismos responsables de la gestión académica de cada institución habida cuenta de que los estudiantes habitualmente ingresan el dinero de la matrícula en una sola institución.
- Es necesario describir los mecanismos se prevén en el consorcio para que ante cualquier imprevisto o situación crítica que se detecte se pueda reaccionar cuanto antes (plan de contingencia). Así por ejemplo, un imprevisto que puede poner una titulación interuniversitaria en riesgo es que un socio no esté respondiendo de forma adecuada.

- Si existieran otro tipo de comités de cualquier tipo, es necesario describir los miembros que la componen, y debe explicarse claramente su función.

Si se describen las reuniones periódicas que se planifican para hacer algún tipo de seguimiento de la titulación, debe de describirse el propósito de las mismas y la capacidad de intervención tanto a nivel local como internacional del grupo de personas que se reúne.

Reparto de roles entre los socios del consorcio

Los convenios de colaboración de los mejores títulos definen en el MoU en anexos los términos en los que se desenvuelven todos los participantes, las tareas de cada miembro y su grado de responsabilidad, incluyendo aspectos de compromiso de oferta y coordinación académica, reconocimiento mutuo de estudios, y de gestión académica. Este tipo de títulos presentan frecuentemente un buen equilibrio de participación de los socios.

Cuanto más socios, más difícil es la integración y la gestión. Por ello es conveniente aclarar qué aporta cada socio a la titulación y no añadir socios que no aportan algún valor añadido.

La labor que desempeñan los diferentes socios que forman el consorcio debe ser equilibrada, aunque haya una institución coordinadora con un papel más destacado que el resto en cuanto a administración. Sin embargo, a nivel de toma de decisiones debe existir un relativo equilibrio en lo que respecta a la participación e implicación en la titulación.

Coordinación del consorcio: centralizada/descentralizada

En los másteres interuniversitarios europeos predomina la centralización de la práctica totalidad de las tareas de gestión en aquellos consorcios que son más noveles y que prefieren depositar todas las labores en una sola institución para evitar descoordinaciones, lo que implica a su vez que esta institución tiene un peso relativo mayor en el reparto de los ingresos por cuestiones de matrícula de estudiantes.

La centralización de la mayoría de las tareas no denota la falta de integración organizativa, siempre y cuando se presente como la mejor alternativa para poder llevar a cabo la gestión de un consorcio. Así por ejemplo, la centralización de la gestión no es considerada en Erasmus Mundus como un punto negativo en absoluto, ya que el consorcio tiene total libertad de coordinarse y organizarse como mejor lo considere. Incluso existen casos en los que el papel de coordinación general del título tiene carácter rotatorio entre las instituciones cada año.

Sin embargo, todos los socios deben tener un peso específico mínimo en los procedimientos de toma de decisiones. Para ello, es importante que la distribución de roles y de tareas se describa con claridad en el acuerdo del consorcio.

Socios de carácter secundario

En ocasiones se presentan algunas instituciones como parte de la asociación que participan con un carácter secundario, es decir, no como una de las instituciones que ofertará una proporción relevante de la carga académica total del máster. En este sentido, en Erasmus Mundus un socio no se considera que participa plenamente si no imparte al menos un 30% de la docencia de un máster.

Estas tareas secundarias constituyen por ejemplo la de ofrecer únicamente la posibilidad de hacer el proyecto de fin de máster, a algún otro tipo de actividades complementarias (académicas o no) tales como organización de prácticas en empresas de la región.

4.3.2.2 Procedimientos de solicitud, selección y admisión de estudiantes

Los criterios de admisión y selección de estudiantes son críticos para medir la calidad académica del máster, pero los procedimientos para ello influyen también de forma muy directa en la integración organizativa.

Para que los procesos de solicitud, selección y admisión se consideren integrados en la titulación interuniversitaria, los criterios y procesos de admisión, solicitud y selección deben estar claros y tienen que haber sido acordados por todos los socios del consorcio. Estos criterios y procedimiento deben ser comunes independientemente de la institución en la que el candidato presente su solicitud.

Acceso e integración organizativa

Procedimiento de acceso

El procedimiento de solicitud debe ser claro y realista independientemente de si se realiza para una opción de movilidad u otra. El proceso de selección de estudiantes debe ser justo, claro y transparente, además de común para todo el consorcio.

En una titulación interuniversitaria es importante que se plantee un procedimiento equitativo para la admisión de estudiantes independientemente de la universidad en el que presente su solicitud de ingreso. La experiencia europea nos muestra que si esto no se respeta pueden crearse conflictos entre los miembros del consorcio, que en ocasiones han llegado a provocar la finalización de la colaboración entre las universidades.

El procedimiento más habitual es el de crear una comisión de admisión formada por representantes de todos los socios en la que se toma la última decisión de los alumnos admitidos, aunque en ocasiones se incluye además un filtro previo en las diferentes instituciones para descartar candidatos que no cumplan los requisitos mínimos de acceso. Sea cual sea el procedimiento, en ningún caso los estudiantes deberían tener más posibilidades de ser elegidos por entregar su solicitud en una institución concreta, ya ello iría en detrimento del aspecto de programa integrado del título.

En cualquier caso, no es recomendable en titulaciones transnacionales describir los criterios de admisión desde una perspectiva nacional y con términos que sólo pueden entenderse en el sistema de una de las instituciones pero no en la de las otras. Los criterios de admisión y los procedimientos administrativos deben explicarse desde una perspectiva internacional de forma comprensible para personas de terceros países.

Para ello, algunos consorcios optan por centralizar todas las solicitudes en una sola institución, de forma que a los estudiantes se les aplica criterios comunes pero a través de una comisión formada por integrantes de todas las instituciones. Son ejemplos de formas válidas de cooperación en este sentido, y muchas otras fórmulas son también posibles.

Estructuración y comisiones para procedimientos de acceso

Es habitual que exista una comisión conjunta de admisión y selección formada por miembros de todas las instituciones que forman el consorcio y que toma la decisión final de los estudiantes que serán admitidos en el máster. También es válido que existan comisiones de acceso locales en cada institución como filtro inicial siempre y cuando estén totalmente coordinadas por una comisión a más alto nivel formada por todas las instituciones y que tomará la decisión final de forma consensuada y según los criterios comunes ya descritos. Estas formas de organización son igualmente válidas como muchas otras, aunque lo importante para este criterio en cualquier caso es que los criterios y procedimientos que se aplican sean comunes y consensuados. La fórmula puede ser más o menos centralizada, pero debe asegurar el reparto de responsabilidades entre socios y la integración.

Un ejemplo de falta de integración organizativa sería el caso de que no exista una única comisión sino que se reúnan independientemente comisiones

de cada universidad de forma que cada una sólo decida sobre los estudiantes que vayan a pasar por sus clases (y gestionen la admisión y la selección por separado). Este tipo de prácticas no evita el problema de que un estudiante tenga más oportunidades de ser seleccionado dependiendo de la opción de movilidad elegida.

Por otro lado, un procedimiento de admisión problemático puede ser el que un estudiante de un máster de dos años deba solicitar su admisión el segundo año de forma independiente y su renovación quede condicionada a la marcha en el primero. Estos tipos de procedimientos deben explicar claramente el fundamento para tal situación así como las consecuencias que acarrea la denegación (al cerrarle la opción de obtener el título de máster).

Acceso de estudiantes de terceros países

Los estudiantes de terceros países provienen de esquemas educativos muy diferentes, por lo que si una titulación se diseña para acoger a estudiantes de países muy diversos es habitual especificar condiciones de admisión y selección especiales para ellos. Entre las diferencias podemos mencionar aspectos como plazos y documentación a presentar.

En Erasmus Mundus cada consorcio gestiona la admisión de los estudiantes de terceros países de forma muy diferente, aunque lo más habitual es que los candidatos europeos y de terceros compitan en igualdad de condiciones, si bien es también usual que existan dos procedimientos completamente diferenciados, incluso llegando a definir un porcentaje mínimo de participación entre los dos grupos de estudiantes.

Algunos másteres como los Erasmus Mundus fomentan que los estudiantes sean de orígenes geográficos diversos, en la que los consorcios se imponen a sí mismos condiciones u objetivos más ambiciosos del estilo de porcentajes mínimos de presencia de continentes o regiones de terceros países. Sin embargo, este tipo de medidas puede dejar fuera a buenos estudiantes, aspecto éste que debe valorarse con cuidado.

Tampoco es práctica común en Erasmus Mundus solicitar a estudiantes de máster de terceros países que sus títulos universitarios previos tengan que estar homologados por algún Ministerio de Educación de los países del consorcio, por lo complicado y tedioso de estos procesos.

Criterios éticos en la selección de estudiantes de terceros países

Desde el inicio de programas como Erasmus Mundus en el que se dan becas con dinero público a estudiantes de terceros países para estudiar en másteres

Europeos, se ha planteado la necesidad de un debate ético sobre la selección de estudiantes siguiendo criterios no puramente académicos.

La lógica académica de la mayoría de instituciones favorece la elección de estudiantes que tienen como vocación un doctorado o llegar a ser investigadores. Sin embargo, cada vez más a menudo se aplican criterios para que estudiantes que tienen un perfil menos brillante pero más profesional y que puedan influir de mejor manera en el desarrollo de sus países de origen a su regreso tengan también opción de estudiar en Europa.

Este concepto de reciprocidad pretende evitar la fuga de talentos en los terceros países, al mismo tiempo que se han empezado a aplicar como criterio específico en la evaluación de algunos programas europeos como el *Erasmus Mundus External Cooperation Windows*.

Así, cada vez está más extendida la impresión de que en los programas de fondos públicos se debe penalizar a los consorcios que sólo planifican las titulaciones para atraer perfiles encaminados a estudiar doctorados, por considerarse en algunos foros como una perspectiva elitista del éxito de una titulación.

Procedimiento de matriculación

El procedimiento de matriculación influye en varios de los criterios, y en este caso se refiere a la equidad en el tratamiento de los estudiantes independientemente de la institución de acogida dentro del consorcio.

En este sentido, hay que distinguir los trámites propios de la administración de las matrículas y el de abono de tasas. Podría darse el caso que un estudiante tuviera que matricularse en una o más instituciones a lo largo de su periodo de estudio como un trámite administrativo para asegurar su acceso a los servicios de cada una de las instituciones por las que pasa.

En cuanto al abono de las tasas, bien si se pudiera hacer de forma fraccionada en el tiempo o no, debería ser la misma independientemente de la opción de movilidad y la cantidad de instituciones por las que pase el estudiante, para preservar la integración organizativa de cara al estudiante.

Es importante insistir en el hecho de que los estudiantes no deben percibir en ningún momento del procedimiento de matrícula que el máster no esté coordinado entre las diferentes instituciones que forman el consorcio. Si el estudiante va a pasar por dos de estas instituciones, a lo sumo puede que tenga que realizarse internamente dos matrículas diferentes, aunque no sería razonable que el estudiante abonara tasas de forma completamente separada pagando doblemente tasas en cada destino por créditos estudiados y de nuevo por convalidados. La mayoría de estos aspectos deben reflejarse en el

convenio de colaboración de las universidades que forman el consorcio (MoU) haciendo transparente al estudiante la fórmula de cooperación económica y de gestión académica interna al consorcio.

Es habitual encontrar en las solicitudes el concepto de universidad de origen al referirse al lugar en el que el estudiante ha entregado su solicitud. Este término se utiliza a menudo en intercambios de estudiantes entre universidades, pero en títulos dobles/conjuntos es conveniente no abusar de este concepto, asegurando que los estudiantes tengan condiciones diferentes de cara a su admisión, solicitud, selección, evaluación, y tasas académicas.

4.3.2.3 Reparto de estudiantes entre socios del consorcio

En muchas ocasiones los socios definen en el propio MoU las condiciones en las que se repartirán los estudiantes en las diferentes opciones de movilidad. El número de estudiantes de cada socio, el número de créditos impartidos por estudiante, un porcentaje a abonar por estudiante proporcional al tiempo que pasa el estudiante en cada institución, y/o una prima por los servicios ofrecidos a cada estudiante son a menudo criterios que se asocian a la cantidad de dinero que ingresa cada socio por parte del consorcio, por lo que se suele prestar mucha atención a este reparto.

Debido a que los estudiantes extranjeros suelen requerir más servicios que los nacionales, es posible que el consorcio determine reparto de estudiantes de países terceros para poder gestionarlos de forma más adecuada.

En otras ocasiones se define un número máximo de estudiantes que pueden escoger una opción concreta de movilidad por limitación de recursos docentes. Esto puede resultar controvertido en un máster en el que no existen claros itinerarios formativos o incluso no haya posibilidad de una misma asignatura pueda cursarse en más de una institución, aunque si este condicionante se deja claro desde un primer momento se considerará razonable por estudiantes y organismos de evaluación.

En cualquier caso, es importante que se tengan en cuenta los criterios académicos relacionados con la formación inicial del estudiante (que debería determinar en gran medida los itinerarios formativos puedan cursar en un máster interdisciplinar) y sus preferencias de optatividad o especialización del título. Así, en programas como Erasmus Mundus se penaliza que las razones económicas primen sobre los criterios académicos o de gestión académica.

Como criterio muy justificable en títulos internacionales está el del dominio de lenguas, ya que la falta de dominio del idioma de docencia perjudicaría el rendimiento académico del estudiante. Esta circunstancia es importante

dejarla clara en la información promocional del máster para evitar equívocos a los estudiantes.

4.3.2.4 Política de tasas y gestión financiera

La política de tasas del consorcio es uno de los aspectos más relevantes que debe describirse en el MoU, ya que determina claramente el entendimiento institucional y la marcha satisfactoria de la titulación en su conjunto.

Políticas de tasas comunes

La tendencia más extendida en Europa es la de aplicar una política común de tasas, en la tasa académica será la misma independientemente de los países a visitar en la opción de movilidad elegida. Es esta misma política la que se exige en Erasmus Mundus, y su exigencia viene motivada por el hecho de que varias experiencias pioneras en materia de titulaciones transnacionales han fracasado por problemas causados en este sentido entre los propios socios del consorcio.

Esto puede parecer problemático a primera vista ya que existen grandes diferencias entre las políticas de tasas tradicionales de los diferentes países europeos, de forma que es conocido que las tasas universitarias británicas son unas de las más caras de Europa, los países nórdicos como Suecia tienen una política de gratuidad de tasas a sus estudiantes, y que otros países como España tienen una política de tasas públicas en la universidad pública para permitir precios accesibles a sus estudiantes. Ante esta realidad, la forma para que los estudiantes abonen una tasa igual independientemente del país de acogida se soluciona en la mayoría de másteres Erasmus Mundus de forma que los estudiantes no abonan tasas a las universidades directamente, sino que se matriculan y abonan sus tasas al consorcio. Así, como entidad jurídica diferente, es el consorcio el que reparte el dinero proveniente de las tasas entre las universidades asociadas en base a criterios de costos de cada país y de número de créditos ofertados en docencia, y todo ello de forma transparente al estudiante. Es por ello que la mayoría de MoUs recogen también la existencia de cuotas mínimas en el reparto de estudiantes para asegurar que todas las instituciones ingresarán un mínimo de dinero en concepto de tasas.

Sin embargo, la política de tasas comunes no implica la existencia de una misma tasa para estudiantes europeos y no-europeos, como hacen la mayoría de másteres Erasmus Mundus.

Problemática de tasas excesivas

En cuanto a la cuantía de las tasas, si bien no existen límites específicos a nivel de Erasmus Mundus y de la mayoría de organismos públicos en muchos países, es importante destacar que habitualmente los organismos de evaluación y acreditación reaccionan muy negativamente ante titulaciones cuyas tasas son extremadamente altas, ya que impiden que buenos estudiantes con no muy altos ingresos puedan acceder a dichos estudios.

Por otro lado, si el estudiante va a pasar por varias instituciones debe asegurarse que no se verá obligado a abonar doblemente tasas en cada destino. Estos aspectos deben reflejarse en el MoU.

Plazos de pago de tasas

Es importante que se indique a los estudiantes claramente cómo, cuándo y dónde deben efectuar el pago de las tasas. En los títulos interuniversitarios en los que participan estudiantes de varios países las instituciones deberían tener en cuenta los plazos de obtención de becas en sus respectivos países. Esto es además más importante en estudiantes de terceros países.

Variación de tasas a lo largo de los cursos

Las tasas de los títulos pueden tener variaciones durante los años que transcurran desde su evaluación inicial, así como durante los años que dure una mención específica como Erasmus Mundus.

Debido a que la política de tasas del consorcio es un criterio que se evalúa con especial atención por su relación con criterios organizativos e incluso académicos, es necesario que la variación que se espera durante el periodo de acreditación o certificación se refleje en los formularios de solicitud. Así, no es aceptable, sobre todo en casos de titulaciones transnacionales, señalar de forma genérica que se seguirá la reglamentación existente en cada institución, porque esta condición puede variar enormemente entre países e instituciones. Sí es lícito indicar que las tasas pueden variar debido a la reglamentación existente, si bien debe especificarse cuál es la variación esperada en base a los años pasados.

Política de tasas con precios públicos en España

Teniendo en cuenta que en España las universidades públicas aplican tasas públicas, y que estas además son diferentes entre las diferentes comunidades autónomas, ello deriva en cierta diversidad de los precios. En este sentido, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia, el rango de cuantías por año académico en el curso 2007/08 de 800 a 1700€.

Gestión financiera del consorcio

En un consorcio interuniversitario es necesario aclarar cómo se reparten los miembros del consorcio el dinero que se ingresa (tasas académicas, programas académicos, etc.) indicando los criterios que se utilizan para el cálculo de la cifra final para cada uno (si es en base a una proporción fija y permanente, o si por ejemplo se establece en base al número de estudiantes de terceros países que acogen, según el tiempo proporcional que éstos están en cada institución, etc.)

La mayoría de consorcios asocian directamente la distribución de estudiantes de universidades a la gestión financiera interna a cada uno, y en muchas ocasiones esto se establece en el MoU.

Independientemente del mecanismo acordado, lo principal es que el mecanismo esté claro y haya sido acordado para evitar imprevistos y malentendidos de última hora entre las instituciones.

Por otro lado, si bien existen multitud de fórmulas razonables de articular esta gestión financiera, no está bien considerado en programas europeos que los estudiantes se vean forzados o limitados en sus estudios por criterios económicos de gestión interna del título ajenos a aspectos académicos.

4.3.2.5 Monitorización y evaluación de la calidad del máster

La estrategia de monitorización y evaluación de la calidad es necesaria para asegurar que el título interuniversitario está coordinado académicamente, que se seguirá manteniendo el estándar esperado en el título en cuanto a calidad académica, así como que los estudiantes están recibiendo del título lo que ellos esperaban. Es la forma en la que una titulación puede mejorarse a sí misma a través del *feedback* de todos los actores.

Estructuras para el seguimiento y evaluación de la calidad

Es habitual que la tarea de monitorización y evaluación del título en su conjunto se encargue a un comité creado para la coordinación académica y organizativa. Este comité suele estar formado por miembros de los socios e incluyendo en ocasiones a un evaluador/asesor externo.

Es también habitual en los máster Erasmus Mundus más exitosos que los socios se reúnan al menos anualmente para realizar una revisión crítica de la experiencia y poder tomar medidas de cara a una siguiente edición de la titulación.

Es imprescindible que se describa en detalle las funciones y funcionamiento de esta comisión para que sea una piedra angular en un plan de aseguramiento de la calidad y evaluación.

En paralelo es posible que existan grupos nacionales o locales encargados del control a nivel local, pero deberán mostrarse como parte de una estrategia global e internacional del título coordinados por algún tipo de persona u órgano a nivel de todo el consorcio.

Niveles de aplicación del control de calidad

Los mecanismos de monitorización y evaluación deben actuar a varios niveles al mismo tiempo:

- interno en cada institución de forma similar a como se haría con el resto de titulaciones nacionales,
- global a nivel de todo el consorcio.

Es importante resaltar que en las titulaciones interuniversitarias no es suficiente aplicar los mismos mecanismos que se aplican a nivel local en titulaciones ordinarias, ya que no permiten obtener una visión global de la marcha de la titulación de forma que se perciba la necesidad de tomar medidas a nivel de consorcio o plan de estudios.

Las titulaciones interuniversitarias más eficientes tienen una combinación de los procedimientos internos de monitorización que aplican a las titulaciones locales (que permite resolver a nivel institucional desviaciones que se puedan detectar), junto con una serie de medidas definidas especialmente por el consorcio para poder realizar un seguimiento global, sobre todo en lo que respecta a elementos como la coordinación académica (contenidos y niveles de profundización), el efecto que dicha coordinación tiene en los diferentes itinerarios formativos que implican movilidad, así como en procedimientos de organización y administrativos que requieran resolverse de forma bilateral o multilateral.

Así por ejemplo, si bien las encuestas al alumnado en cada institución por separado son positivas, los formatos de encuesta planificados para títulos locales no permiten obtener suficiente feedback sobre aspectos de organización que requieren los títulos interuniversitarios.

Mecanismos para la evaluación de la calidad y monitorización:

Es necesario describir qué tipo de mecanismos se van a implementar a nivel nacional y a nivel internacional para la evaluación del título durante su marcha, cómo se coordinarán académicamente las instituciones para asegurar una

integridad de la evolución del título ante los estudiantes, si se van a realizar cuestionarios entre los estudiantes y qué se hará con las conclusiones que se extraigan de las mismas, así como si existirán evaluadores externos y cuáles serán sus funciones.

No existen normas concretas de cómo hacerlo de la forma más eficiente, aunque no es aceptable que estos mecanismos no se especifiquen o que se haga de manera retórica y sin concreción.

Es importante diferenciar los procedimientos de las agencias nacionales de evaluación y acreditación, y los mecanismos internos que deben existir internamente para evaluar la marcha del título y asegurar su calidad in-situ. Así, no se puede asumir que la obtención de un visto bueno de oficialidad es suficiente para dar por satisfecho este criterio sin que exista más mención sobre la autoevaluación del mismo.

Clasificación de mecanismos de evaluación

Los mecanismos para la evaluación de la calidad y monitorización se pueden clasificar, básicamente, en dos categorías:

- los internos al consorcio, que están sobre todo enfocadas a hacer las cosas mejor y más eficientemente
- Los externos al consorcio, que aportan un *benchmark* independiente del estado del título en cuanto a estándares nacionales e internacionales.

En los mecanismos internos al consorcio, está especialmente bien valorado en los programas europeos que se definan la toma de decisiones y los planes de contingencia. Estos son muy valorados en programas europeos, describiendo el tipo de encuestas a alumnos y profesores y el efecto que tendrán sus resultados en la toma de decisiones. Es importante que esta determinación en la coordinación global del consorcio en materia de monitorización también se refleje en los MoUs.

En Erasmus Mundus es habitual crear asimismo mecanismos externos al consorcio para su monitorización. Esta evaluación externa la realizarían auditores o evaluadores externos de forma anual, para los que debe precisarse su papel y su capacidad de influencia en la marcha del proyecto/título. Sin embargo, para que este procedimiento resulte creíble conviene identificar quienes serán los expertos y debe justificarse con precisión su papel y su capacidad de influencia en la evolución del proyecto/título.

Feedback de estudiantes y profesores

Un ejemplo de mecanismo interno del consorcio para evaluar su marcha es el de realizar encuestas al alumnado. Sin embargo, las encuestas por sí mismas no son de utilidad si no se clarifica cómo se utilizarán éstas así como quién y hasta qué punto tomarán medidas para solucionar posibles deficiencias detectadas tanto por el programa en general como por parte de algún socio en particular. Otro mecanismo que se suele declarar a menudo es el de la realización de reuniones periódicas entre alumnos y profesores.

Las encuestas y reuniones son simplemente herramientas y por sí mismas no constituyen un plan de trabajo. Es necesario describir un plan de aseguramiento de la calidad que requiera una reflexión de qué se hará si se detectan problemas, y cómo se coordinarán en este caso entre las diferentes instituciones si fuera necesario solucionar un problema de mayor dimensión.

En el caso de títulos interuniversitarios es también importante realizar encuestas al profesorado para identificar potenciales problemas de coordinación universitaria entre instituciones, además de otros aspectos que pueden contribuir a mejorar la marcha de título.

En definitiva, es importante definir mecanismos que permitan obtener el feedback de estudiantes y profesores. Para ello el consorcio debe habilitar mecanismos de comunicación que debe abarcar a todos los socios, ya que en ocasiones el feedback que se recibe en una institución hace referencia al caso concreto de haber tenido movilidad en una anterior, y las conclusiones obtenidas, así como la medidas a tomar, pueden afectar a más de una institución.

Además de los procedimientos periódicos de recogida de feedback por parte de estudiantes y profesores, es necesario establecer en cada una de las instituciones mecanismos que permitan a los estudiantes saber a qué persona deben acudir para cualquier problema que puedan detectar (académico o no), y que requiera respuesta inmediata por parte de los responsables del título. Los imprevistos en las titulaciones interuniversitarias son muy habituales, y la existencia de canales de comunicación claros y cómodos para los estudiantes son indispensable para que los coordinadores sean conscientes de la marcha del título en cada momento.

4.4. Calidad administrativa y de los servicios ofrecidos

Revisamos en este apartado los mecanismos de administración de la cooperación de los consorcios tanto desde el punto de vista de los servicios ofrecidos a los estudiantes como internamente desde la perspectiva de los socios institucionales.

La gestión del consorcio es un aspecto que cobra especial relevancia en las titulaciones interuniversitarias. En cuanto a las titulaciones financiadas con fondos europeos, es importante destacar que desde la perspectiva de la Comisión Europea una titulación de estas características es en realidad un proyecto europeo cooperativo que contiene un plan de trabajo en el que hay que evaluar la planificación de la gestión, la implicación de cada socio participante, la calidad y dedicación del personal de cada institución, así como la validez del plan financiero que acompaña y justifica el plan de trabajo del proyecto.

4.4.1. Esquemas de gestión del consorcio

Gestión centralizada/descentralizada

Un consorcio que gestiona un título interuniversitario puede optar por una gestión administrativa centralizada o descentralizada. Ambas son igualmente válidas, habitualmente siendo el coordinador del consorcio la institución que lleva la mayor parte de los trámites.

A menudo uno de los participantes está a cargo de la coordinación del consorcio y de la administración general de toda la titulación y del consorcio. También es habitual la creación de un comité de coordinación en el que cada participante tiene un representante con voz y voto. Este comité se encarga de la supervisión de la marcha de la titulación de forma periódica, así como de la toma de decisión de los aspectos más relevantes de la cooperación y su mejora año a año.

En la evaluación de titulaciones en los programas europeos no existe un criterio claro de preferencia por gestiones centralizadas o descentralizadas, y se valora más el hecho de que la coordinación esté convenientemente acordada entre todos los socios, preferentemente reflejada en el MoU, y que todos los socios tengan voz y voto en los aspectos más importantes dentro de los órganos de gestión de los estudios.

En cualquier caso, ya se escoja una alternativa u otra, la gestión administrativa debe velar porque los estudiantes no estén obligados a dirigirse a uno solo de los miembros del consorcio cuando se trata de una universidad por la que éste no vaya a pasar durante sus estudios. Estas prácticas han creado problemas a muchos estudiantes en Erasmus Mundus porque administrativamente se aplican regulaciones de un país, incluyendo a veces la exigencia de abrir una cuenta en el país ese país, algo que no suele ser posible para algunos estudiantes en movilidad por un periodo muy corto.

Como un ejemplo de combinación de ambas, existen casos de másteres Erasmus Mundus en los que la gestión es centralizada, pero la coordinación es rotatoria año a año entre las instituciones del consorcio.

Gestión eficaz del consorcio vs. Autoridad de cada institución

Para que una titulación interuniversitaria tenga éxito y apoyo institucional duradero es imprescindible que el consorcio tenga un equilibrio adecuado entre una gestión eficiente del consorcio y el respeto a la autoridad de cada institución y sus departamentos.

Este equilibrio de fuerzas es delicado pero si existe un claro liderazgo y apoyo institucional es posible encontrar fórmulas adecuadas para todos los socios.

Los elementos más relevantes a considerar en este sentido son los siguientes:

- Un elemento esencial es que las instituciones hayan colaborado anteriormente y que exista confianza y reconocimiento mutuo. La cooperación anterior puede ser de naturaleza de otras iniciativas de titulaciones, movilidad de estudiantes y personal, cooperación en proyectos europeos, o por cualquier otra estructura de colaboración formal en docencia o investigación.
- Es conveniente definir las expectativas en cuanto a eficiencia e implicación institucional que se espera de cada uno de socios, sobre todo para potenciales nuevos socios que se incorporen al consorcio sin experiencia de cooperación previa.
- Se debe acordar entre todos un nivel de jerarquía, grado de delegación de actividades, y procedimiento de toma de decisiones a nivel del consorcio para que el coordinador general tenga margen de maniobra.
- Es necesario desarrollar un convenio de cooperación o un *Memorandum of Understanding* que documente los procedimientos y prácticas esperadas en la gestión de la titulación.
- Acordar protocolos de comunicación y resolución de conflictos como mecanismos para construir y mantener la confianza de los socios en el consorcio, así como potenciales planes de contingencia en caso de que alguno de los socios no respete los términos de los acuerdos.

Erasmus Mundus nos demuestra que cuando un coordinador institucional no obtiene la delegación de un grado de autoridad suficiente y cada aspecto necesita la ratificación de los socios o jerarquía, los procesos de toma de decisiones pueden ser muy lentos e incidir en la buena marcha de la titulación.

Sistema de información y gestión del consorcio

El desarrollo de herramientas telemáticas de administración del consorcio está muy extendido entre los consorcios interuniversitarios organizados por universidades distantes o extranjeras, debido a la facilidad que aportan para la gestión del día a día del consorcio además de a los estudiantes y profesores en movilidad. Así, en la experiencia de Erasmus Mundus el uso del papel se reduce al mínimo en los consorcios, y la tendencia es la implementación de software seguro vía internet para integrar la información de matriculación de estudiantes y sus expedientes académicos, sirviendo además de mecanismo integral de comunicación interno al consorcio.

Los sistemas más exitosos constan de un sistema de intranet seguro y robusto para la gestión de estudiantes, además de informar a los estudiantes sobre aspectos clave para ellos como seguros médicos y de accidentes, visados, etc.

Es también interesante que el consorcio provea a los estudiantes un mecanismo online para poder formalizar la solicitud de admisión, además de para la tramitación del procedimiento de matrícula, a través de formularios web o en formato electrónico que puedan descargarse. Si un estudiante está realizando la solicitud desde el extranjero puede que por la lejanía y por la limitación de recursos económicos pueda tener dificultades para personarse simplemente para realizar la solicitud.

Muchos consorcios extienden además este tipo de sistemas como apoyo a la coordinación y a la actividad académica de los profesores, de forma que intercambian información de sus contenidos tanto entre ellos como entre los estudiantes sobre la marcha de la docencia y materiales docentes.

4.4.2. Personal de contacto y administrativo de la titulación

Este apartado hace referencia a la gestión interna interinstitucional que asegura un sistema planificado y acordado de antemano entre todas ellas, de forma transparente al estudiante independientemente de su universidad de destino.

De cara al consorcio y a los estudiantes, conviene identificar el personal administrativo que se destina a la titulación en número y en tipo de responsabilidad. Esto ayuda a mostrar que existirán personas a cargo del mismo en el consorcio.

Esta administración puede ser completamente descentralizada o totalmente centralizada, pero en el último caso debe especificarse cómo podrán acceder a estos servicios aquellos estudiantes que no estén in-situ en la institución coordinadora.

4.4.3. Servicios ofertados a los estudiantes

Servicios imprescindibles y/o convenientes

Los socios de un consorcio interuniversitario deben ofrecer servicios dirigidos a asesorar a los estudiantes en movilidad sobre los trámites legales y de seguros. Los estudiantes valoran especialmente los servicios y facilidades que encontrarán a su paso por todas las instituciones siendo especialmente sensibles a la calidad de los servicios ofertados por las universidades de acogida a la hora de escoger una titulación.

Una titulación que acepta estudiantes de países no europeos requiere de servicios muy superiores a las de estudiantes europeos como los Erasmus. Es por lo tanto vital evaluar los servicios que ofrece el consorcio de universidades en su conjunto a los estudiantes que acoge.

La experiencia de Erasmus Mundus nos muestra que algunos servicios son esenciales para acoger a estudiantes de terceros países, y otros son convenientes. Los servicios imprescindibles son las oficinas internacionales con cobertura lingüística adecuada, de alojamiento, y la asistencia para la obtención de visados y seguros médicos. De entre los convenientes destacan los cursos de lenguas, servicios de orientación y la existencia de actividades de integración social.

Oficinas de acogida inicial de estudiantes

Las titulaciones interuniversitarias deben asegurar que poseen un servicio de atención a estudiantes para satisfacer necesidades de alojamiento inicial y de acogida. Este tipo de servicios son especialmente apreciados sobre todo por estudiantes de terceros países, y extranjeros en general.

Las oficinas de relaciones internacionales son esenciales para estudiantes extranjeros, pero por su experiencia con la movilidad, sobre todo europea, suelen estar ser también responsables de la acogida de estudiantes no

extranjeros. Estas oficinas son precisamente un lugar de referencia para éstos, en cualquier aspecto de ámbito social, en general relacionado con la adaptación al medio, e incluso actividades de integración entre los otros estudiantes y la sociedad que los acoge.

Los estudiantes extranjeros (sobre todo los de terceros países) necesitan un periodo de adaptación al entorno, suelen tener limitaciones en materia de lengua y en ocasiones incluso viajan junto con su familia.

Es importante dejar claro el tipo de asesoramiento que se dará a los estudiantes extranjeros y en qué es adicional al que se ofrece a los estudiantes europeos. Se debe especificar si estos servicios se ofrecerán o no en todas las instituciones del consorcio. En este sentido, no es suficiente apelar a la posibilidad de ayudarlos en lo que necesiten sin especificar las actividades y los servicios concretos que se ofrecen.

Ejemplos de servicios que son de utilidad a los estudiantes, sobre todo si son de terceros países, son los siguientes:

- Apoyo al estudiante desde el mismo momento de ser admitido a la titulación
- Apoyo individualizado con el transporte desde los lugares de origen hasta la primera ciudad de acogida del título interuniversitario
- Asegurar un alojamiento inicial. Alternativas previas de alojamiento pueden ser a menudo gestionadas por las universidades en sus residencias, como punto inicial de alojamiento para los estudiantes. Sin embargo, el alojamiento exclusivo para ellos les puede impedir una buena integración con el resto de estudiantes locales
- Servicio de apoyo con familias de los estudiantes, dirigiéndoles a las facilidades y servicios adecuados con la administración local
- Información y asistencia para obtener los visados necesarios
- Servicio de apoyo a la integración cultural.

Además, existen casos en Erasmus Mundus en los que se crea un entorno virtual para que todos los estudiantes puedan ponerse en contacto unos con otros y ayudarse mutuamente antes de viajar a destino.

Apoyo a la integración

Un servicio de apoyo a la integración al nuevo entorno cultural puede ser de gran ayuda para los estudiantes extranjeros y evitar posteriores problemas en el seguimiento de sus estudios.

Por ejemplo, algunos consorcios establecen un sistema de "*mentoring*" para que estudiantes locales apoyen en la acogida e integración a los nuevos estudiantes extranjeros que lo requieran. Estos tutores son voluntarios, lo hacen a cambio de créditos de libre configuración, o pueden ser becarios.

Este sistema de tutores resulta útil, pero no satisface todas las necesidades de atenciones que requiere este colectivo de estudiantes extranjeros. Los servicios de acogida de las instituciones son necesarios en cualquier caso. Así, la posibilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje intercultural entre los profesores y estudiantes resulta muy enriquecedor y contribuye a que los estudiantes de terceros países encuentren su espacio en el la comunidad universitaria.

Capacitación lingüística

En títulos transnacionales es habitual la matriculación de estudiantes extranjeros cuyos conocimientos de la lengua de docencia no son muy elevados inicialmente.

Por ello, en este tipo de titulaciones es conveniente ofrecer a los estudiantes cursos de lenguas en algunos de los destinos y poder así adaptarse a su nuevo entorno. Estos cursos mitigan en gran manera la falta de conocimiento de la lengua y favorecen el seguimiento de las clases.

Información sobre la práctica académica europea

Los estudiantes no europeos requieren información sobre la organización general de los estudios en las universidades en las que van a estudiar, ya que la organización académica y la administración son en ocasiones muy diferentes y los estudiantes no saben cómo enfrentarse a la administración y al entorno académico.

Las oficinas de relaciones internacionales son una fuente de apoyo importante a estudiantes de terceros países, aunque a menudo no están especializadas en atender estudiantes no europeos y no tienen en consideración este tipo de necesidades.

La información en la nueva práctica académica puede darse en formato de curso intensivo inicial, o simplemente a través de una guía para estudiantes de terceros países que haya sido diseñada especialmente para ellos. Esta información debe abordar los siguientes puntos:

- Revisión de la información más relevante a tener en cuenta en el nuevo destino.

- Presentar la información sobre necesidades de los estudiantes orientada para diferentes culturas y religiones de los potenciales estudiantes.
- Asegurar que el nuevo entorno de estudio se describe con detalle, explicando la estructura de la universidad, las personas de contacto para cada tipo de necesidad, los servicios académicos y de atención general a los estudiantes, etc.
- Detallar claramente los derechos y obligaciones de los estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios de la universidad. Se debe incluir un código ético que cada estudiante debe leer y ratificar su cumplimiento.

Oficinas de acogida de estudiantes en movilidad

En titulaciones con gran necesidad de movilidad, incluso en algunos casos de muchos destinos o de corta estancia, es esencial que los servicios ofrezcan mecanismos de integración rápida y mayor atención en otros aspectos como de acogida y alojamiento.

Los aspectos más importantes de apoyo a los estudiantes en movilidad, para una mejor asimilación del nuevo destino y una transición más rápida al nuevo entorno universitario, se resumen a continuación:

- Definición de un servicio de apoyo a los estudiantes en aspectos necesarios para la transición de una institución a otra, que sirva de punto de contacto para ellos.
- Facilitar alojamiento y asegurar la máxima estabilidad en el nuevo entorno de estudio.
- Información y asistencia a la obtención de visados para la movilidad de estudiantes no UE.
- Proveer información adecuada y actualizada sobre la nueva institución de acogida antes de partir.
- Asegurar que el conocimiento y la experiencia pasada de estudiantes de promociones anteriores, para la misma combinación de movilidad, se recoge y se presenta a los actuales.
- Evitar en la medida de lo posible viajes innecesarios de estudiantes que no aprueben asignaturas en el primer destino y que en el segundo deban de realizar un nuevo examen.

Programa de becas a estudiantes

La posibilidad de ofrecer becas a estudiantes es una práctica cada vez más extendida en Europa para facilitar a buenos estudiantes que puedan matricularse. Además, en las titulaciones interuniversitarias la movilidad obligatoria supone un coste adicional a los estudiantes que este tipo de becas pretende financiar parcialmente.

En muchas universidades europeas se fijan tasas algo más altas para poder disponer de ingresos destinados a becas a otros estudiantes. En Erasmus Mundus esta práctica es habitual para aprovechar parte de este dinero a becar a estudiantes europeos.

Todos estos aspectos deben reflejarse en la gestión financiera del consorcio, aunque es importante que si se establece un sistema de becas se describan los mecanismos por los que se gestionará su pago: periodos de pago de las becas y cómo reciben los estudiantes el aporte económico que tanto condiciona a muchos estudiantes extranjeros para venir a estudiar a Europa. Se aprecian varias posibilidades en la práctica:

- Distintas formas de pago de las becas: a plazos o asignando el dinero de la beca al principio del curso íntegramente.
- Es recomendable asignar de antemano un billete electrónico para viajar por primera vez a Europa a estudiantes de terceros países o de pocos recursos económicos (supone una carga económica difícil de asumir por algunos de ellos).

Procedimiento de tramitación del título de graduación

Una de las lecciones de la experiencia de Erasmus Mundus es que en muchos consorcios que emiten títulos conjuntos y dobles el proceso de tramitación del título se demora mucho en el tiempo por aspectos administrativos del consorcio, llegando a demorarse incluso más de un año la obtención del diploma desde que el estudiante finaliza los estudios. Este problema afecta por igual a estudiantes europeos y de terceros países, aunque en el caso de estudiantes de terceros países la demora perjudica más a efectos profesionales ya que estos se ven obligados a regresar a sus países tras caducar el visado, y sin haber obtenido un documento que certifique su obtención del título.

Si bien estos retrasos están sobre todo motivados por la novedad de los títulos transnacionales en muchas instituciones, es necesario que un consorcio interuniversitario los tenga en cuenta a la hora de poner en marcha la titulación.

Una forma de adelantarse a este problema es que en el convenio del consorcio (MoU) se especifiquen los procedimientos que se seguirán a este respecto, explicando los modos en los que se tramitará y otorgará el título en cada una de las combinaciones de movilidad. Otras instituciones optan por aceptar el retraso pero al menos ofrecer a los estudiantes un certificado provisional que, sin ser el definitivo, puede ser de utilidad para que los estudiantes puedan ver reconocidos sus estudios en sus lugares o países de origen.

Junto con el problema de emitir el diploma o título, en otras ocasiones el problema es que se trata de titulaciones de contenidos o tipologías muy novedosas que aún no son reconocibles por los potenciales empleadores. Por ello es conveniente que los diplomas o certificados que se emitan estén definidos de forma identificable por los empleadores u otras universidades como un título interuniversitario con validez oficial.

4.4.4. Política lingüística

Preparación lingüística de los estudiantes

Muchas instituciones prefieren ofertar la docencia únicamente en inglés como lengua predominante en muchas áreas de conocimiento, como por ejemplo las técnicas

Esto conlleva que el inglés sea uno de los criterios de admisión, e incluso que se ofrezcan cursos de inglés para aquellos estudiantes que los soliciten.

En países donde el inglés no es la lengua oficial es conveniente que las instituciones ofrezcan cursos de lenguas locales de forma similar a lo que se hace con los estudiantes Erasmus. Esto ayuda a la adaptación al entorno de los estudiantes.

Muchas titulaciones internacionales fomentan el estudio de la lengua amortizando créditos con cursos de lenguas, no sólo como créditos de libre elección u optativos, sino también como obligatorios. Si fuesen obligatorios, se debe justificar en términos del propio contenido del título y como parte de las competencias que se deban adquirir.

En titulaciones interuniversitarias que requieren de movilidad de estudiantes entre distintos países es conveniente que la formación lingüística tenga en cuenta las opciones de movilidad de los estudiantes y que en su formación se prevea la necesidad de formación en la lengua de la siguiente institución de acogida. En muchas ocasiones esto no es posible y se ofrece cuando ya están en el país.

Multilingüismo y plan de estudios

En Erasmus Mundus existen casos de universidades que ofrecen docencia en la lengua local de la institución (normalmente, junto con el inglés o la lengua oficial de docencia del máster).

A veces algunas asignaturas sólo se ofrecen en la lengua nacional, lo que puede influir en la selección de asignaturas por parte de los estudiantes. Por ello es importante especificar claramente en qué lengua se oferta cada asignatura de antemano para evitar confusiones posteriores a los estudiantes.

En este sentido, cabe mencionar que hay instituciones que prefieren ofertar las asignaturas que les corresponden localmente únicamente en su lengua oficial. Le corresponde al consorcio medir la dimensión de esta decisión en lo que respecta al número de estudiantes que puedan cumplir los requisitos lingüísticos y las restricciones que esto crea en el reparto de estudiantes entre instituciones.

4.4.5. Promoción de la titulación

Plan de marketing

En programas como Erasmus Mundus se evalúa con especial cuidado la capacidad del consorcio de llegar a un colectivo de buenos estudiantes y de poder captar su atención para llegar a solicitar el ingreso en los estudios.

Para ello se solicita que se describa el plan de promoción o marketing de la titulación, y se valora como un criterio más que se relaciona directamente con la capacidad de sostenibilidad del título. Este plan debe tener en cuenta las motivaciones personales de potenciales estudiantes y debe identificar los mejores mecanismos para llegar a estos colectivos.

La creación de una "marca" de la titulación interuniversitaria avalada estratégicamente por todo el consorcio es un elemento importante en este sentido, y Erasmus Mundus es en sí mismo un programa que facilita un punto de partida ventajoso que el consorcio debe mostrar que sabe aprovechar, en caso de querer acceder a este programa.

Herramientas como una web diseñada especialmente para transmitir una imagen de "marca" son elementos que no deben faltar en un plan de marketing. En este contexto, es conveniente resaltar los socios de apoyo (profesionales o de investigación) de la titulación que avalan la conveniencia de los estudios.

Un buen plan de marketing requiere que el consorcio plantee una serie de objetivos: número de estudiantes de terceros países que se espera atraer, países de origen de la promoción, instituciones que se quieren implicar en la promoción del título y que sean capaces de acceder a potenciales estudiantes, etc.

Atención a candidatos y estudiantes

Uno de los mayores retos de los programas interuniversitarios es el de atraer a buenos estudiantes, muchas veces independientemente de su origen geográfico. Es evidente que debe tenerse en cuenta la amplia oferta académica que existe y que por ello es importante atender debidamente la solicitud de información de posibles candidatos, ya que muchas veces además de por el atractivo de los contenidos del título la decisión se toma por la relación de confianza y seguridad que aporta a estudiantes extranjeros un buen sistema de atención a estudiantes.

Ejemplos de mecanismos para crear esta confianza son los siguientes:

- La puesta en marcha de un sistema de marketing que llame la atención de potenciales buenos estudiantes
- La calidad de la documentación sobre los estudios, en formato adecuado a los estudiantes
- Una clara descripción de los requisitos de admisión y criterios de selección
- Una web accesible y mantenida al día que comunique la información de la titulación de forma efectiva a potenciales candidatos de cualquier origen, sin que para ello se necesite un gran ancho de banda en internet
- Cualquier solicitud de información debe responderse rápidamente, aunque se realice a través del email.

Asociación de ex- alumnos

En programas como Erasmus Mundus así como en numerosas universidades se crean asociaciones de antiguos alumnos con el fin de compartir la experiencia previa de los estudiantes y para que puedan crearse embajadores de los estudios para futuros candidatos a matricularse en el título.

Los antiguos alumnos son una fuente de apoyo al curso que pueden facilitar futuros contactos a medida que se va desarrollando su carrera profesional. Por

ello este tipo de asociaciones son muy valiosas para mantener su vinculación con la titulación.

Referencias bibliográficas

- [1] Bengoetxea, E. y Arteaga, J. (Eds.) (2005). *Diseño, Solicitud e Implementación de Postgrados Erasmus Mundus en la Universidad Española*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 84-8373-884-8.
- [2] Arteaga, J. y Bengoetxea, E., (Eds.) (2007). *Claves del Éxito para las universidades españolas de una propuesta Erasmus Mundus*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISBN: 978-84-690-57-6.
- [3] EURYDICE/ European Commission. Higher Education in Europe 2009: Developments of the Bologna Process (2009).
- [4] Teichler, U. (2001). *Bachelor-level programmes and degrees in Europe: Problems and opportunities*. Yliopistotieto 29(1):8-18.
- [5] Teichler, U. (2004). *The changing debate on internationalisation of higher education*. Higher Education. Vol. 48, págs. 5-26.
- [6] ECOTEC. Support services related to the Quality of ERASMUS MUNDUS Master Courses and the preparation of quality guidelines. Final report of Steering Group. DG EAC Contract 2007-3736/001-001 MUN MUNETU (Diciembre 2008).
- [7] ECOTEC. Support services related to the Quality of ERASMUS MUNDUS Master Courses and the preparation of quality guidelines. Handbook of Quality. DG EAC Contract 2007-3736/001-001 MUN MUNETU (Diciembre 2008).
- [8] Hearing, F. Dirección General de universidades, MEC (2008). Programa Erasmus Mundus: Balance provisional y aspectos fundamentales. Ponencia en el taller sobre títulos conjuntos, Universidad de Barcelona, Abril 2008.
- [9] European University Association (2006). “*Quality Assurance in Joint Master Programmes: European Masters New Evaluation Methodology*”. <http://www.eua.be/index.php?id=110>
- [10] European University Association (2004). “*Developing Joint Masters Programmes for Europe*”, report on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Masters_report.1087219975578.pdf

- [11] Rhoades, G. y Sporn B. (2002). *Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy*. Higher Education, 43:355-390.
- [12] van Damme, D. (2001). *Quality issues in the internalisation of higher education*. Higher Education, 41:415-441.
- [13] Erasmus web site, European Commission, Directorate General for Education and Culture, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm.
- [14] European Commission/ Education and Training. Erasmus actions - Multilateral projects: Curriculum Development Projects. 2009. http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc906_en.htm
- [15] European Commission/ Education and Training. Congreso sobre “*Cooperation and Promotion – European Support for Internationalising Higher Education*”. Noviembre 2006.
- [16] Comisión Europea / DG de Educación y Cultura, Unidad A5 “*Expert Assessment Manual*” para la evaluación de propuestas de Másteres Erasmus Mundus (Acción 1).

Capítulo 5

Procedimientos para la preparación de una propuesta de Erasmus Mundus

Ernestina Menasalvas, Ana Moreno

5.1. Introducción

Revisamos a continuación los distintos aspectos involucrados en la creación de una propuesta para el programa Erasmus Mundus, a partir de la experiencia de la preparación de una propuesta real. Si bien el formato de titulación de Erasmus Mundus es muy particular y no es adaptable a muchos títulos interuniversitarios, la complejidad que imponen en términos de calidad los requisitos de este programa europeo hacen que resulte muy interesante analizar las fases que se requieren para preparar un máster de estas características desde su diseño hasta que está preparado para ser impartido.

Para ello, presentamos en este capítulo la experiencia de una propuesta en concreto que resultó exitosa por parte de la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid. Cabe destacar que esta universidad y la Universidad Politécnica de Cataluña son las dos únicas universidades europeas que han obtenido 7 másteres Erasmus Mundus en la primera fase del programa. Además, la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica

de Madrid cuenta con dos de esos 7 másteres, por lo que esta experiencia cobra especial importancia.

Aunque actualmente estamos en la segunda fase del programa Erasmus Mundus (EM II), los comentarios y recomendaciones que se exponen en este capítulo son igualmente aplicables para el recientemente lanzado programa EM II, extendiéndolo a los programas de doctorado además de Máster.

5.2. Acciones previas

La gestión del programa Erasmus Mundus (EM) en la Comunidad Europea corresponde a la denominada Agencia Ejecutiva (EACEA). Los plazos que impone dicha EACEA para la confección y envío de la propuesta suelen ser relativamente breves. Sin embargo, la confección de una propuesta EM conlleva la materialización de una serie de acuerdos dentro del consorcio que además requieren el visto bueno de la Dirección de las instituciones participantes. Todo ello conlleva un tiempo considerable y por este motivo es recomendable comenzar a trabajar con anterioridad a la publicación del *Call* (por ejemplo, unos seis meses antes).

Las principales acciones a llevar a cabo en este sentido son:

- Establecer el consorcio
- Acordar la parte académica del programa
- Acordar los aspectos económicos del programa

En el caso de que el EM se solicite sobre un programa que ya está en marcha, algunas de estas acciones ya estarán cubiertas. Comentaremos, no obstante, todas ellas.

La EACEA define la composición mínima de un **consorcio EM**, así como los países que pueden participar. En general, en el programa vigente en el momento de confección de este capítulo, se requiere un mínimo de 3 instituciones de educación superior de países miembros de la UE. Si alguna de estas instituciones es miembro de la EEA-EFTA, el consorcio debe contar con al menos dos países miembros de la UE. Ésta es una condición de mínimos. No obstante, hay que tener en cuenta que una vez puesto en marcha el programa, podría ocurrir que alguna institución del consorcio tenga que abandonarlo. Si el consorcio está formado por el mínimo de componentes, esto podría provocar un problema importante dando lugar incluso a la rescisión del mismo. Por otra parte, hay que tener en cuenta que un consorcio con un número elevado de *partners* es complejo de gestionar, tanto en lo referente a la parte académica, como en cuanto a la parte administrativa. Por

este motivo, una composición recomendable del consorcio podría ser el número mínimo más uno o dos miembros como mucho.

A la hora de elegir a los miembros del consorcio es importante que estén impartiendo ya un programa de Máster en el área de la propuesta. Los motivos son varios. Por una parte, esto facilitará la docencia dentro del programa EM puesto que ya estarán previstos los mecanismos docentes propios de cada institución. Por otra parte, es relevante de cara a justificar la experiencia de los miembros del consorcio en la docencia en el área, tanto a nivel de instituciones como a nivel de investigadores y docentes concretos dentro de cada institución.

Una propuesta EM tiene como fundamento la impartición de un **programa de estudios integrado**. Esto significa que todos los alumnos que participan en el programa, con independencia de las universidades donde lo cursen, han de adquirir una serie de conocimientos equivalentes. Estos conocimientos han de definirse como conocimientos avanzados en el área, así como conocimientos que aportan un valor añadido relevante sobre aquellos que se imparten tradicionalmente en los programas de Máster en la disciplina en cuestión. Es importante resaltar también, que en la definición de dicho programa, es imprescindible no sólo llegar a un acuerdo sobre los nombres de las asignaturas a impartir por las distintas universidades del consorcio, sino también, acordar el programa básico de las mismas. Esto último es necesario para asegurar las convalidaciones o reconocimientos de créditos entre instituciones, de manera que se pueda otorgar finalmente la titulación correspondiente, ya sea el doble diploma o el conjunto.

La Figura 5.1 muestra un ejemplo de distribución temporal de un posible programa EM de 120 ECTS y dos años de duración. El programa consta de un conjunto de módulos comunes que se habrían de impartir en las cuatro universidades, y una serie de módulos avanzados que constituirían las optativas del programa y que se podrían definir en función del potencial docente e investigador de cada universidad miembro. Así, en este caso, durante el primer año los alumnos cursarían los módulos comunes y durante el segundo año las optativas y la tesis.

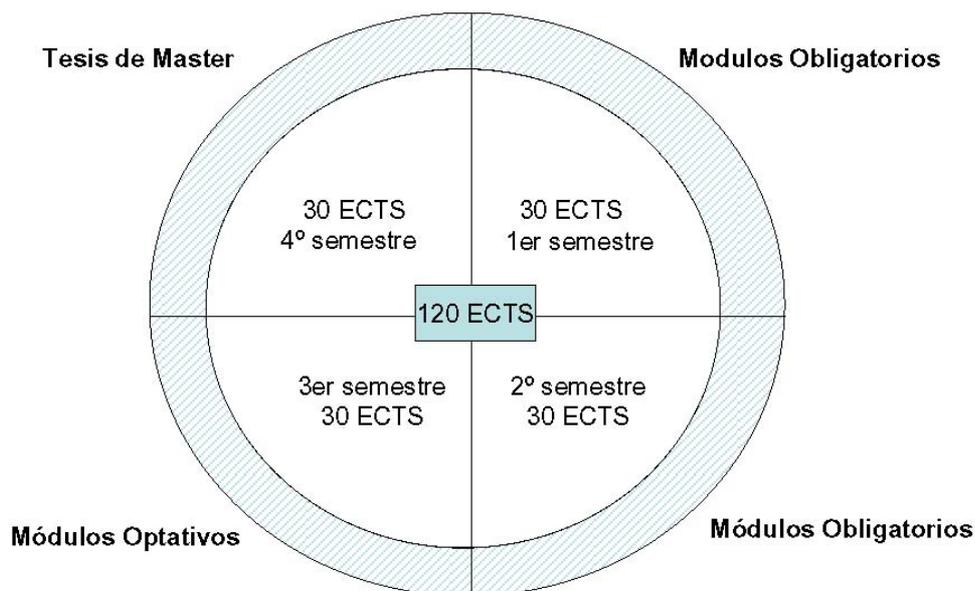


Figura 5.1 Ejemplo de distribución temporal de un posible programa EM

En la confección de dicho programa se habrán de tener en cuenta los requisitos de movilidad establecidos por el EM (al menos el número de créditos ECTS correspondiente a un semestre debe ser cursado en una segunda institución), y que éstos requisitos han de ser compatibles con los de cada institución del consorcio. La tabla 5.1 muestra un ejemplo, de posible movilidad en la que los estudiantes podrían cursar el programa entre dos instituciones realizando al menos un semestre en cada una. Nótese cómo la última opción representada en la última columna (que el alumno curse alternativamente un semestre en cada institución) podría provocar importantes dificultades administrativas. En este caso el consorcio podría decidir no aceptar esta opción, indicándolo claramente en la propuesta y justificando los motivos.

Semestre	Módulos	Opciones de Movilidad			
Primero	Módulos Obligatorios	Univ. A (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)
Segundo	Módulos Obligatorios	Univ. A (30 ECTS)	Univ. B (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)	Univ. B (30 ECTS)
Tercero	Módulos Obligatorios	Univ. A (30 ECTS)	Univ. B (30 ECTS)	Univ. B (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)
Cuarto	Tesis	Univ. B (30 ECTS)	Univ. A (30 ECTS)	Univ. B (30 ECTS)	Univ. B (<i>Thesis</i> = 30 ECTS)

Tabla 5.1 Posible esquema de movilidad de un programa EM

El programa integrado resultante, así como la movilidad correspondiente requerirá a nivel individual de cada miembro del consorcio, la aprobación de la comisión de estudios o académica correspondiente.

Por otra parte, y en función del programa definido, el consorcio tendrá que establecer un perfil de ingreso de los alumnos y unos criterios de acceso comunes para todas las instituciones del mismo. Éstos, a su vez, habrán de ser compatibles con los criterios establecidos localmente por cada institución. En este caso, dichos criterios deberán también contar con el visto bueno de las comisiones de estudio correspondientes.

La aprobación por parte de las autoridades de cada institución del programa, así como de los criterios y perfil de acceso es esencial ya que los alumnos deberán ser inscritos (matrícula y demás trámites) en última instancia en las universidades miembros del consorcio. Deberán ser así los responsables de estas instituciones los que, por ejemplo, suministren a los alumnos las correspondientes cartas de aceptación para los trámites de visados y demás diligencias administrativas. En caso de que la correspondiente aprobación no se hubiera realizado, todos estos trámites se verían muy dificultados.

Aquí es donde juega un papel importante el conocer la reglamentación en cada país participante en cuanto a la estructura de las titulaciones. Para el caso de España, se tendrá que tener en cuenta que si el título que se está diseñando no está aún inscrito en el RUCT, se tendrá que llevar a cabo todo el proceso de diseño de la titulación.

Otra parte crucial para la preparación de una propuesta EM es la **parte financiera**. En este sentido la EACEA exige que las tasas del curso sean las mismas para todos los alumnos del programa, con independencia de las instituciones del consorcio donde lo cursen. A su vez, se permiten dos tipos de tasas, unas para alumnos de terceros países y otras para alumnos europeos. Éste es un aspecto crítico de discusión dentro del consorcio ya que cada institución dentro de Europa tiene unas tasas diferentes, existiendo incluso países en los que la educación universitaria es gratuita. Por lo tanto, dentro de esta discusión financiera han de abordarse varios temas. Por una parte, la tasa de matrícula que habrán de pagar los alumnos por cursar el programa; por otra, la distribución de dicha tasa entre las universidades del consorcio; y finalmente, la institución responsable de la gestión y distribución de tasas en el consorcio.

Respecto a la tasa de matrícula, algunos aspectos a considerar para concretarla serían las tasas máximas de matrícula de las instituciones del consorcio y los gastos de gestión del programa. Respecto a estos últimos, es importante tener en cuenta que la gestión completa de un programa EM puede requerir entre una y dos personas a tiempo completo en la institución coordinadora, y otra a tiempo parcial en el resto de instituciones, y que las tareas de gestión del programa abarcan tanto tareas administrativas (asignación de alojamiento a los alumnos, facilitación de trámites bancarios, etc.) como tareas académicas (definición del programa de asignaturas de cada alumno, reconocimiento de créditos de otras instituciones, etc.).

En cuanto a la distribución de tasas entre las universidades del consorcio, es necesario acordar cómo se va a realizar el reparto de la tasa de matrícula global. Esta información, aunque no era necesario incluirla en versiones previas de la propuesta EM, sí ha sido contemplada explícitamente en el último *Call* del 2007 ya que es fundamental para establecer, desde un primer momento, los mecanismos de colaboración entre los *partners*. En esta distribución de tasas se debe tener en cuenta, como se ha mencionado anteriormente, las tasas oficiales de matrícula de cada institución, cánones, así como otros posibles gastos propios de cada *partner* (por ejemplo, tal como se ha indicado ya, no es lo mismo la carga de trabajo de la institución coordinadora, que la de cualquier otro *partner*). Es importante mencionar también, que esta distribución de tasas debe contar con el visto bueno de la Dirección de cada una de las instituciones del consorcio.

Finalmente, el último punto a considerar en cuanto a la parte económica es el establecimiento de la institución que se va a responsabilizar de la misma. Habitualmente suele ser el coordinador del consorcio, pero puede también ser otro *partner*, si, por ejemplo, la legislación nacional de la institución coordinadora dificulta esta tarea.

5.3. Confección de la propuesta

Una vez abierto el *Call* de propuestas, el consorcio debe comenzar a rellenar físicamente el formulario correspondiente proporcionado por la EACEA. La información contenida en este formulario puede distribuirse en dos partes: parte administrativa, parte académica.

Respecto a la **parte administrativa** algunos de los datos más relevantes que es necesario aportar son los relativos a la infraestructura de soporte en cada institución, en términos por ejemplo, de posibilidades de alojamiento, soporte para la obtención de visados de alumnos y docentes, programas de idiomas y cultura local, programas de integración de alumnos extranjeros, etc. Al mismo tiempo, es necesario aportar datos sobre la infraestructura de soporte con la que cuenta cada institución para la ayuda a la matrícula de los alumnos, obtención de material docente específico para ellos, establecimiento de horarios de curso amoldados a sus actividades de integración, etc. Dentro de la parte administrativa del formulario se han de incluir también datos generales de las instituciones como responsables, personas de contacto, etc.

El grueso de la propuesta EM está constituido por los distintos **aspectos académicos** del programa, algunos de ellos ya mencionados en la sección anterior. Entre estos aspectos académicos es importante justificar adecuadamente el programa de estudios propuesto, cómo este programa es un programa integrado de todo el consorcio, las competencias que adquieren los

estudiantes en el mismo y el valor añadido del programa respecto a otros programas en el área, así como la experiencia de los docentes en la misma. Por otra parte, se ha de reflejar también la parte financiera, tal como se ha discutido en la sección anterior. Igualmente, se ha de incluir información sobre criterios de admisión y evaluación de los alumnos y sobre el control de calidad del programa.

Es importante tener en cuenta que el texto de la propuesta se adjunta al contrato institucional que se firma posteriormente entre la EACEA y el consorcio. Por lo tanto, toda la información que se refleje en ella constituye un compromiso que el consorcio asume en caso de que la propuesta sea aprobada por la EACEA.

A la hora de rellenar la propuesta puede resultar interesante tener en cuenta los criterios de evaluación que utilizará la EACEA. Estos criterios están definidos en el *Call* correspondiente, y se han revisado en el capítulo anterior (Secciones 4.2 a 4.4), donde se muestra que los contenidos relativos a la calidad del programa y la justificación de su integración en el consorcio constituyen un 50% de la calificación final que recibirá la propuesta en su evaluación. Por lo tanto, es necesario poner especial atención en su redacción, sin olvidar, claro está, el resto de contenidos.

Junto con la propuesta es necesario también adjuntar otros documentos. Algunos de ellos son imprescindibles como:

- Ficha Financiera y Ficha de Entidad Legal, ambas por parte del coordinador (estos formularios son suministrados por la AE junto con el *template* de la propuesta).
- Certificaciones del tipo de título que otorga cada institución (estas certificaciones pueden obtenerse de los Boletines Oficiales de cada país, o bien de cada Contacto Nacional o institución).
- Carta de cada una de las instituciones del consorcio (que no son el coordinador) indicando que aceptan su participación en el consorcio y están de acuerdo con la propuesta EM confeccionada.

Otros documentos que es recomendable adjuntar son:

- *Memorandum of Understanding (MoUs)* que constituyen los acuerdos entre las instituciones para llevar a cabo el programa (un ejemplo de estos acuerdos se encuentra en el Anexo A).
- Ejemplos de formularios de Certificación de Créditos entre las universidades donde el alumno cursa los estudios (un ejemplo del

mismo se encuentra en el Anexo B) que se utilizarán para equiparar los estudios entre las distintas instituciones.

Todo ello da una idea de que el programa y la colaboración entre los *partners* está muy definida y no habrá lugar a la improvisación, con el consiguiente perjuicio para los alumnos.

5.4. Envío y notificación de la propuesta

Una vez que la propuesta está confeccionada es necesario proceder a su remisión a la EACEA. Antes de ello, conviene que cada *partner* envíe la propuesta a su Contacto Nacional para el visto bueno.

Seguidamente, el coordinador ha de obtener la firma del Rector de su institución en dicha propuesta y ha de enviarla, en tiempo y forma junto con todos los documentos adjuntos, a la EACEA para su evaluación.

A continuación, se presenta un resumen de los documentos que requieren de la firma de los Rectores de las instituciones que participan en el programa:

- Propuesta (coordinador)
- MoUs
- Carta de aceptación de participación en el programa

Los documentos que requieren firma de otros Vicerrectores son:

- Ficha Financiera: Vicerrector de Asuntos Económicos
- Entidad Legal: Secretario o persona encargada en la Universidad
- Certificación de Título Oficial: Vicerrector de Internacional, de Postgrado o Rector.

5.5. Función de una oficina de apoyo Erasmus Mundus

Dada la importante carga administrativa que conlleva la creación de una propuesta EM y la consiguiente participación de una institución en el programa, sería muy conveniente la existencia de una Oficina Erasmus Mundus a nivel de cada institución de educación superior que colaborara en todo el proceso. En la práctica, y dependiendo de cada institución, no sería estrictamente necesario la creación de una oficina con dedicación exclusiva a

EM. Podría, también existir una Oficina Internacional o de Postgrado, que entre sus tareas gestionara los programas EM. Lo realmente relevante, es identificar las tareas que debería llevar a cabo este órgano y que estén centralizadas para todos los programas EM en los que participe la institución correspondiente.

A continuación, se describen las tareas que desempeñaría esta oficina en las distintas fases de dicho proceso:

- Tareas previas:
 - Informar sobre criterios EM para la definición del consorcio (tipos de países, números mínimos, etc.)
 - Informar sobre los criterios EM a cerca del programa de estudios, movilidad y perfil de ingreso de alumnos
 - Informar sobre los criterios oficiales de la institución en cuanto a programa de estudios, movilidad y perfil de ingreso de alumnos
 - Informar sobre fechas de reunión de la comisión académica de la institución
 - Informar sobre la legislación nacional, los criterios de la Universidad, y los criterios EM en cuanto a tasas académicas.
 - Informar de los procedimientos locales de facturación, repartos, canon, ...

- Preparación de la propuesta
 - Avisar de apertura y cierre de la convocatoria
 - Solicitar “declaración de intención” de envío de propuesta en la institución para realizar un mejor soporte a grupos interesados
 - Informar sobre soporte de infraestructura y administrativo de la Universidad y Centros (coordinación con posibles Oficinas Internacionales en cada Centro) para gestión de alumnos extranjeros, cursos de idiomas, etc.
 - Proporcionar *templates* de los distintos documentos a rellenar.
 - Informar de quién firma los documentos y cuándo
 - Revisar y dar visto bueno a documentos rellenos
 - Pasar documentos a la firma de representante de la Universidad
 - Informar sobre datos de responsable financiero de la Universidad

- Obtener la Certificación de titulación correspondiente
- Envío de la Propuesta
 - Informar sobre fecha de envío de la propuesta a la EACEA.
 - Informar sobre fecha de envío de la propuesta al Contacto Nacional para revisión
 - Pasar propuesta final a firma del Rector (coordinador)
 - Remitir conjuntamente todas las propuestas de la Universidad a la EACEA.

La figura 5.2 muestra el esquema temporal de tareas de esta posible Oficina de Soporte. Su labor debería comenzar al menos seis meses antes de la apertura del *Call* de forma que los *partners* pudieran realizar adecuadamente las tareas previas a la confección de la propuesta. Con asterisco se han marcado aquellas tareas propias de la Oficina de Soporte en el caso de que corresponda a la institución coordinadora del programa.

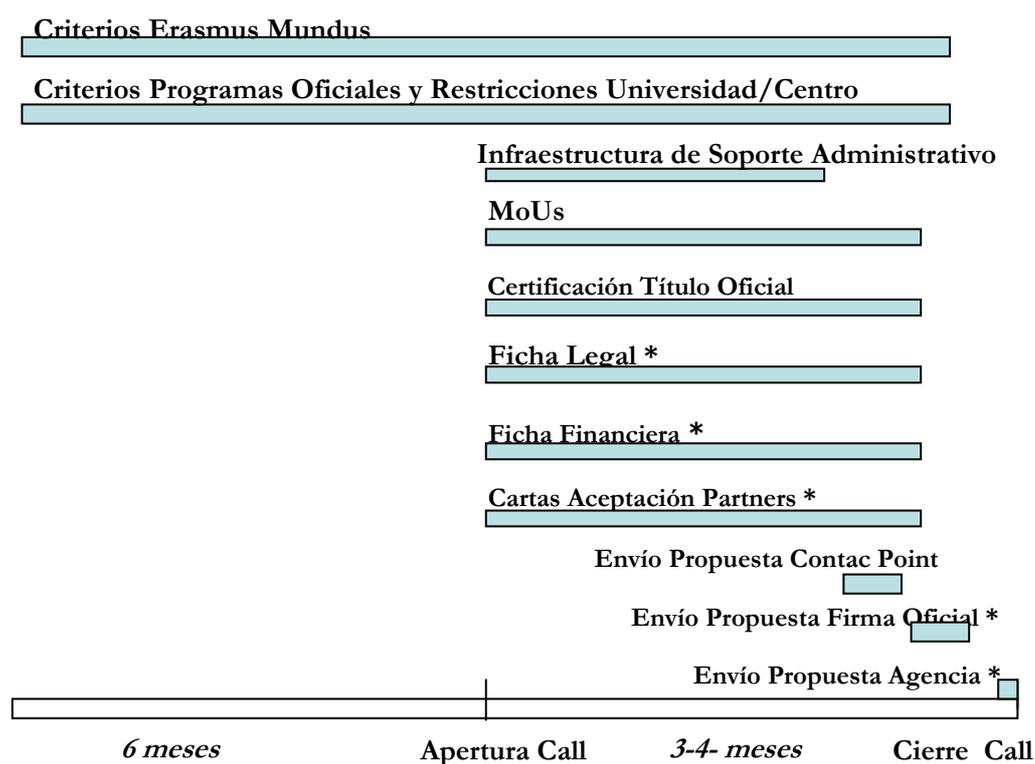


Figura 5.2. Esquema temporal de tareas de una posible Oficina de Soporte Erasmus Mundus

Referencias bibliográficas

- [1] Bengoetxea, E. y Arteaga, J. (Eds.) (2007). *Diseño, Solicitud e Implementación de Postgrados Erasmus Mundus en la Universidad Española*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 84-8373-884-8.
- [2] Arteaga, J. y Bengoetxea, E., (Eds.) (2007). *Claves del Éxito para las universidades españolas de una propuesta Erasmus Mundus*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISBN: 978-84-690-57-6
- [3] Comisión Europea/ D. G. de Educación y Cultura, Unidad A5. “*Expert Assessment Manual*” para la evaluación de propuestas de Másteres Erasmus Mundus (Acción 1).
- [4] European Commission/ Education and Training. Erasmus Mundus. 2009. http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/index_en.php (Último acceso: 6/2009)

Anexo A: Plantilla de *Memorandum of Understanding*

Bilateral Memorandum of Understanding

concerning the participation of “institution 1” and “institution 2” in the “name of the Erasmus Mundus programme proposed”.

Within the distributed “name of the programme” the ... and “institution 2” will offer an integrated study programme (*double master degree programme*) according to the constraints set out in the following paragraphs.

§1

Aims

The double master program is aiming to provide:

- a) Cooperation in the field of student exchange in order to open the possibility for students to obtain a "double Master" degree within the study programme Master Program in Software Engineering at “institution 1” and the study program Masters Program in Information Technology with specialization in Software Engineering (Máster en Tecnologías de la Información con intensificación en Ingeniería del Software) at the Universidad Politécnica de Madrid. To this end the partner universities will mutually recognize study and examination achievements earned in the course of the common study program, and which will be composed of equivalent modules, projects and the master thesis;
- b) Exchange of lecturers in order to foster the scientific collaboration, to further develop the curriculum and to share didactic and administrative experience,

§2

Prerequisites for Participation in the Double Degree Program

Students of “institution 1” and “institution 2” are allowed to study in the double degree program if they are registered within one of the master program in “local name of the Master programme” at “institution 1” and the study program “local name of the Master programme” at institution 2”.

Students intending to study in the double degree program should in general apply for it as part of their application for the “local name of the Master programme” at “institution 1” and the study program “local name of the Master programme” at “institution 2”. The students are selected by the joint commission (see §5), according to the criteria defined in the Appendix.

§3

Form of Study within the Double Degree Program

Students within the double degree program have to study at both “institution 1” and “institution 2”. They are jointly monitored by two lecturers (tutors), one from “institution 1” and one from “institution 2”.

Each student has to develop a plan of studies together with his/her tutors. This plan must be submitted for approval to the Joint Commission, and will be designed according to study plan of the “name of the Erasmus Mundus programme proposed” shown in the Appendix.

The master thesis can be submitted to and defended at either “institution 1” or “institution 2”. The university carrying out the defence delivers to the other university all necessary documents, such that the other university can award its degree.

The master thesis can be jointly supervised and defended in front of a mixed jury.

§4

Stay at the Partner University

During their stay at each of the partner universities students study according to the respective local study and examination regulations.

§5

Joint Commission

“institution 1” and “institution 2” set up a joint commission with equal representation and appointed by the appropriate university authorities at each institution.

The commission is responsible for all tasks implied by this memorandum of understanding and aiming at

running a successful double degree program. Among these, the following tasks are included:

- Specify additional requirements for the acceptance of students;
- Select students;
- Select guest lecturers;
- Specify rules for the individual study program at “institution 1” and “institution 2”;
- Approve the plan of studies for each student;
- Convert the marks for examinations;
- Develop the curriculum further;
- Report to the participating universities;
- Initiate additional third party funds.
- Administer joint funds raised by “institution 1” and “institution 2” for the purpose of the double degree program

The Joint Commission is to be consulted if “institution 1” or “institution 2” intends to change its study program. The Joint Commission meets several times a year if necessary, but at least once each semester. The meetings can be physical, by email or by video conferencing.

The quorum consists of the attendance of at least one commission member from “institution 1” and one from “institution 2”.

§6

Exchange of Students

Both universities enrol each year at least an agreed number of students from the partner university. The fees (if there are any) for the participation in the double degree program at a partner university are waived. Students have to pay the social fees (if there are any) to the partner university. Students are responsible for obtaining sufficient health insurance and have to present a proof thereof at the time of matriculation at the partner university. The mobility options among the two institutions are described in the Appendix.

§7

Exchange of Lecturers

“institution 1” and “institution 2” intend to foster the exchange of lecturers aiming at cross-fertilization in teaching through research.

§8

Financial Obligations

The financial arrangements for project-related activities are to be decided on a case-to-case basis and there are no financial obligations arising from this agreement.

§9

Duration

This memorandum of understanding shall last for three study years after the date below and shall be automatically extended by three study years thereafter if not cancelled in writing by one of the partners at least six months before the end.

Prof.

Rector “institution 1”

Prof.

Rector “institution 2”

Appendix – attach the proposal

Anexo B: Plantilla de documento de certificación de créditos a reconocer (*Transcript of records*)

INTERNATIONAL MASTERS PROGRAMS TRANSCRIPT OF RECORDS

ECTS - EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

STUDENT	Academic year(s): 20__/20__
Family name:	Study period:
Firs name:	International Programme:
Date and Place of birth:	STUDIES:
Sex:	Registration date:
ID card number:	Registration number:
INSTITUTION:	
School/Department:	
Address:	
ECTS Departmental Coordinator:	

Course unit / Module code	Title of module and course unit	Duration of course unit (1)	Course local grade	ECTS course credits	Local grade (2)	ECTS grade (3)	ECTS credits (4)
COMPULSORY MODULES							
	EM – Module Name 1						
	EM – Module Name 2						
	EM – Module Name 3						
						
ELECTIVES MODULES							
	Elective Name 1						
						

(1) (2) (3) (4) see explanation on back page

DOUBLE DEGREE: Yes No

1. University: _____

2. University: _____

This information has been recorded from the official files at Facultad de Informática.

Signature

Official Stamp

Date:

NB: This document is not valid without the signature of the registrar/dean/administration officer and the official stamp of the institution.

ECTS - EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

(1) Duration of course unit:

Y = 1 full academic year

1S = 1 semester 2S = 2 semesters

(2) Description of the institutional grading system/Conversion grades:

From (>0)	To (<)	Label	Grading System Conversion to ECTS grades		
0	5	Suspenso/Not passed	0	4.9	F
5	7	Aprobado/Passed	5.0	5.4	E
7	9	Notable/Good	5.5	6.4	D
9	10	Sobresaliente/Very good	6.5	7.4	C
10	10	Matrícula de honor/With Honours	7.5	8.9	B
			9.0	10	A

(3) ECTS GRADING SCALE:

Grade	% of successful students normally achieving the grade	Definition
A	10	EXCELLENT - outstanding performance with only minor errors
B	25	VERY GOOD - above the average standard but with some errors
C	30	GOOD - generally sound work with a number of notable errors
D	24	SATISFACTORY - fair but with significant shortcomings
E	10	SUFFICIENT - sufficient
FX	-	FAIL - some more work required before the credit can be awarded
F	-	FAIL -

(4) ECTS credits:

1 full academic year = 60 credits

1 semester = 30 credits

1 term/trimester = 20 credits

Acrónimos

ACPUA: Agencia de calidad y prospectiva universitaria de Aragón

ACSUCYL: Agencia de calidad del sistema universitario de Castilla y León

ACSUG: Agencia de calidad del sistema universitario de Galicia

AGAE: Agencia andaluza de evaluación

EACEA: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

AQU: Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña

CE: Comisión Europea

DG: Dirección General

DGU: Dirección General de Universidades

ECTS: European Credit Transfer System

ECVET: European Credit system for Vocational Education and Training

EEA-EFTA: European Economic Area- European Free Trade Association

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EFQM: European Foundation for Quality Management

EM: Erasmus Mundus

ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education

EQF: European Qualification Framework

EUA: European University Association

EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education

GATE: Global Alliance for Transnational Education

IES: Instituciones de Educación Superior

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

MoU: Memorandum of Understanding

PDI: Profesor Docente e Investigador

RBV: Resource-Based View

REDER: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión

RUCT: Registro de Universidades, Centros y Títulos

UE: Unión Europea