

Ulrich Teichler

# SISTEMAS COMPARADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Marcos conceptuales, resultados empíricos  
y perspectiva de futuro

OCTAEDRO - ICE

# SUMARIO

<b>I. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASPECTO CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	9
<b>II. EL CAMINO HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE CUALIFICADA</b> .....	25
<b>III. ACCESO Y ADMISIÓN: PRÁCTICAS EUROPEAS PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (1988)</b> .....	51
<b>IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO: NUEVAS CONDICIONES PARA UNAS ESTRUCTURAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS DIVERSIFICADAS</b> .....	69
<b>V. ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA (1993)</b> .....	83
<b>VI. LA HETEROGENEIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PERFIL DE LA INSTITUCIÓN (2002)</b> .....	103
<b>VII. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTANTE LUCHA DEL SEGUNDO SECTOR POR LA ESTABILIDAD Y LA IDENTIDAD PROPIA</b> .....	117
<b>VIII. ¿EL FIN DE LAS ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES O LA APARICIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES? (2006)</b> .....	127
<b>IX. CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CRECIENTE COMPLEJIDAD DE LOS FACTORES IMPLICADOS</b> .....	143

<b>X. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA EN 2010: POLÍTICAS Y TENDENCIAS</b> .....	159
<b>XI. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE LICENCIATURA EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2001)</b> .....	189
<b>XII. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE MÁSTER EN EUROPA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2003)</b> .....	203
<b>XIII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA (2006)</b> .....	227
<b>XIV. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD INVESTIGADORA EN EUROPA</b> .....	247
<b>XV. LA VARIEDAD CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ENTRE EL EXCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y EL EXCESO DE HOMOGENEIZACIÓN: CINCO DÉCADAS DE DEBATES PÚBLICOS Y DISCURSO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EUROPA (2006)</b> .....	261
<b>XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA</b> .....	297
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	329
<b>FUENTES DE LOS ESTUDIOS</b> .....	351
<b>ÍNDICE</b> .....	353

# XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

## Introducción

La investigación especializada en la educación superior, en sus diferentes denominaciones, forma parte de un campo relativamente reducido y heterogéneo, difícil de definir por dos motivos:

- A menudo, resulta difícil determinar si las referencias temáticas a la educación superior atañen a la investigación realizada o bien al entorno disciplinar de los investigadores (por ejemplo educación, sociología, economía, etc.).
- A veces cuesta definir si las representaciones orales o escritas de la educación superior pueden agruparse bajo la etiqueta de «investigación», «consultoría», «evaluación» u otra categoría de evaluación basada en hechos por parte de legisladores y profesionales del sector.

Entre las disciplinas consolidadas, ningún terreno trata específicamente la educación superior. Además, la investigación en esta materia no está fundamentada en objetivos prácticos, ya que los actores implicados no siempre basan sus decisiones y acciones en un conocimiento sistemático. Sin embargo, en las cuatro últimas décadas la investigación especializada en la educación superior ha contribuido a forjar un acervo de conocimientos que merece nuestra atención.

No son pocos los aspectos de la investigación especializada en la educación superior, como por ejemplo las bases disciplinarias o el carácter interdisciplinario, los principales focos de interés o los métodos empleados que pueden debatirse en términos generales, esto es, por re-

giones y países. Esta perspectiva resulta adecuada porque las universidades comparten en todo el mundo determinados elementos comunes de conocimiento sistemático y una serie de nociones típicamente europeas de la universidad como modelo de aprendizaje superior en todo el mundo. Sin embargo, la educación superior se regula en un nivel eminentemente estatal: legislaciones, administración, autorización de instituciones, planes de estudio y títulos, desarrollo del personal docente, fomento de la investigación y elementos similares acostumbra a definirse en un nivel estatal o regional dentro de cada estado. Por tanto, no resulta sorprendente que la mayor parte de la investigación en este terreno esté profundamente condicionada por el contexto estatal, sin unos enfoques auténticamente supranacionales. Así, pues, las diferencias nacionales deben tenerse en cuenta al evaluar los fundamentos institucionales de la investigación especializada en la educación superior y las relaciones entre esta investigación y las políticas y prácticas de la educación superior.

Este artículo abordará los aspectos generales y una serie de avances concretos observados en determinados países europeos, así como los elementos comunes o los vínculos supranacionales en Europa. Además, hablará también de los estudios realizados en otras partes del mundo. Este análisis se basa en la información disponible hasta la fecha (Neave y Teichler, 1989; Frackmann y Maassen, 1992; Teichler, 1996b; Altbach, 1997, 2002; Sadlak y Altbach, 1997; Schwarz y Teichler, 1999; Rhoades, 2001), en las relaciones entre las políticas y las prácticas (Teichler y Sadlak, 2000; Begg, 2003), en las bases institucionales (Altbach y Engberg, 2000; Schwarz y Teichler, 2000) y en el papel que desempeña en la docencia en las instituciones de educación superior (Altbach y Engberg, 2000).

## Áreas temáticas y disciplinas relacionadas

### Interdisciplinariedad

La investigación especializada en la educación superior forma parte de un terreno tradicionalmente interdisciplinar, principalmente por tres aspectos.

En primer lugar, por su orientación temática. Al igual que sucede con la investigación centrada en los jóvenes, en el mercado laboral, ur-

bana o científica, los fenómenos y las abstracciones del mundo real se convierten en protagonistas del trabajo, con el concurso de determinadas disciplinas o métodos, siempre que puedan ponerse al servicio del análisis del tema objeto de estudio.

En segundo lugar, los estudios en este terreno poseen a menudo un carácter «estratégico», pues deben contribuir tanto a las funciones de la investigación básica (esto es, potenciar la teoría, la metodología y la comprensión básica del tema independientemente de los posibles usos de los conocimientos) y también a los de la investigación aplicada, es decir, aportar un conocimiento sistemático que pueda resultar útil para la resolución práctica de problemas. Tal y como se indicará más adelante, los investigadores o las instituciones de investigación pueden adoptar una postura específica en un espectro que va de la investigación básica a la más aplicada, pero la educación superior, entendida como terreno propicio para la investigación, puede tender un puente en el abismo que a menudo separa los enfoques básicos y los aplicados.

En tercer lugar, la investigación especializada en la educación superior comparte con la mayoría de tipos de investigación interdisciplinaria el destino de poseer unas bases institucionales más vulnerables que la investigación disciplinar. En la mayoría de las universidades del mundo, las estructuras disciplinares comparten un núcleo común y unos componentes estables, conocidas tradicionalmente como facultades. En cambio, la investigación interdisciplinaria acostumbra a quedar en manos de la cooperación informal entre investigadores o bien de divisiones especiales de investigación que no disfrutan de la estabilidad y las perspectivas a largo plazo de las facultades. Asimismo, la investigación interdisciplinaria temática a menudo se institucionaliza en ámbitos externos a la educación superior, lo que puede traducirse en una base financiera privilegiada, pero también en una mayor inestabilidad a largo plazo.

Resulta importante añadir que el término «disciplina» no solo se utiliza para describir la estructura clásica de campos académicos de estudio, como las humanidades, las ciencias sociales o las ciencias naturales, sino también cualquier campo caracterizado por una base teórica y metodológica sólida. No obstante, al abordar un concepto tan general, Philip G. Altbach (2002, p. 154) señaló: «Muy pocos sostienen que la investigación especializada en la educación superior pueda considerarse una disciplina de pies a cabeza».

## Disciplinas relacionadas

Las ciencias sociales y culturales aportan las bases teóricas y metodológicas de la investigación especializada en la educación superior. Determinados investigadores de este campo proceden de otras disciplinas, como la ingeniería, las ciencias naturales o las bellas artes. Por lo general, sus especialidades contribuyen a la investigación en el terreno de la educación superior gracias al conocimiento práctico que aportan, y no tanto por sus teorías o metodologías.

Las principales contribuciones a este terreno de investigación proceden sobre todo de la educación, la psicología, las ciencias políticas, el derecho, la administración y los estudios económicos y empresariales. No obstante, a menudo constatamos la presencia de otras disciplinas. En la mayor parte de los casos, el término «disciplina» no se utiliza exclusivamente para describir los principales campos del conocimiento definidos tradicionalmente por unos determinados acervos compartidos de teoría y metodología, sino para hablar de áreas de investigación de nuevo cuño, concebidas en sus inicios como campos interdisciplinarios pero estabilizadas con el paso del tiempo. En este sentido, podemos aportar dos grandes ejemplos:

- A principios de los años ochenta, Burton Clark (1984) publicó *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*, una obra formada por ocho artículos sobre el estado de la investigación en materia de educación superior. Presentadas inicialmente en una conferencia celebrada en la Universidad de California en Los Ángeles en 1982, las ocho disciplinas no se limitaban a las disciplinas clásicas, como la economía o la historia, sino que comprendían también otras como la «visión política», la «concepción organizativa» o la «perspectiva normativa».
- En la obra *Encyclopaedia of Higher Education* (Clark y Neave, 1992), R. I. Becher (1992) publicó un apartado sobre «Perspectivas disciplinares de la educación superior». Los artículos hablaban de disciplinas como las ciencias políticas o la administración pública, así como de enfoques específicos como el análisis de políticas o los estudios de educación superior (Fulton, 1992).

Evidentemente, la aparición de clasificaciones de las disciplinas afines de un determinado campo interdisciplinario no se considera

un factor especialmente importante. Partiendo de la base de que la investigación interdisciplinaria se basa en la cooperación efectiva de investigadores de diferentes contextos, el «mapa» de estos contextos presenta un interés menor. No obstante, deberíamos tener en cuenta que los investigadores del terreno de la educación superior de determinadas disciplinas tienen tendencia a subrayar por encima de todo su especialización y a publicar eminentemente en los contextos de sus disciplinas, sobre todo los vinculados al derecho, la economía y la historia, mientras que en otros terrenos, como la educación y la sociología, resulta más habitual resaltar la naturaleza interdisciplinaria de la investigación en la educación superior y publicar en contextos más temáticos.

### Áreas temáticas

En contraste con lo expuesto, al resumir la situación de un campo de investigación interdisciplinaria, existe la idea de que debemos ser capaces de obtener una clasificación que nos permita entrever sus características. Dado que la mayoría de campos interdisciplinarios comparten una misma área temática, la estructura temática de la educación superior se dibuja como el punto de partida más evidente a la hora de elaborar una clasificación de la investigación en este terreno. Podríamos fácilmente elaborar una lista a partir de los fenómenos abordados en los resúmenes de la educación superior, como el acceso, los programas de estudios, los estudiantes, los profesores, el asesoramiento, los índices de empleo entre titulados, la administración, etc.

Si nos fijamos en los esfuerzos invertidos hasta la fecha (por ejemplo, con fines bibliográficos), observaremos la enorme diversidad de términos empleados y de percepciones implicadas, así como la tendencia a plantear diferentes niveles de concreción y abstracción. En un artículo de síntesis sobre la investigación especializada en la educación superior (1996a), el autor de este artículo presentó seis listas de temas utilizados en bibliografías, informes de tendencias, enciclopedias y programas de formación (véase la tabla 1).

Resulta interesante constatar que las clasificaciones de orden temático no necesariamente son coherentes en este sentido. En algunos casos, introducen nombres de disciplinas, como la economía, lo que deja entrever unos temas claramente visibles abordados por esta disciplina, como la administración y las finanzas, así como una serie de vínculos



entre la formación y el empleo, y que la investigación en estos terrenos está muy condicionada por esta disciplina concreta.

**Tabla 1. Estructura disciplinar y temática de la investigación en la educación superior**

---

Nitsch y Weller (1970-73): Educación superior y profesiones intelectuales; economía de la educación superior y la investigación; el tejido social; desarrollo subjetivo y conflictos políticos en el contexto de la educación superior.

Clark (1984): Perspectiva histórica; visión política; enfoque económico; concepción organizativa; análisis de estatus; visión cultural; énfasis en la actividad científica; perspectiva política.

Goldschmidt, Teichler y Webler (1984): Historia; ciencia e investigación; organización; profesión académica; estudiantes y socialización; docencia y aprendizaje; acceso y admisión; educación superior y empleo; instituciones y estructuras; política y planificación; economía; estadística; estudiar en el extranjero.

Altbach (1991): Libertad académica; profesión académica; contabilidad; costes; expansión de la educación superior y el mercado laboral; historia; nuevas universidades; educación superior privada; activismo político estudiantil; reforma universitaria; educación superior en los países en desarrollo; mujeres y educación superior.

Clark y Neave (1992): estructura de la enciclopedia: sistemas nacionales de educación superior; educación superior y sociedad; tejido institucional del sistema de educación superior; gobierno, administración y finanzas; facultad y estudiantes: docencia, aprendizaje e investigación; perspectivas disciplinares de la educación superior; disciplinas académicas.

Clark y Neave (1992), capítulos relacionados con la investigación en la educación superior: antropología; educación comparativa; economía; estudios de educación superior; historia, derecho, lingüística y retórica; literatura; macrosociología; teoría organizativa; filosofía; análisis político; economía política; ciencia política; administración pública; estudios científicos; psicología social; estudios femeninos.

Curso de formación del Consorcio de Investigadores de Educación Superior (1992-93; véase Kehm, 2000): procesos y estructuras en la educación superior; gestión de los sistemas de educación superior; aspectos económicos; educación superior y trabajo; campos de conocimiento, docencia y aprendizaje; toma de decisiones institucionales e investigación; gestión de las instituciones de educación superior; educación superior y evolución en Europa.

---

*Fuente:* adaptado de Teichler, 1996a, p. 440

---

## Rumbo a la sistematización de las áreas temáticas

Cualquier intento de clasificación de un campo de investigación en función de temas es por definición efímero, pues los focos de interés no dejan de cambiar, tal y como observaremos más adelante.

Unos años atrás, planteé (Teichler, 1996a, p. 440-443) la posibilidad de llegar a una clasificación útil analizando las implicaciones de la subespecialización temática elegida por los investigadores de un determinado campo. Evidentemente, la mayoría actúan en alguna de las cuatro áreas temáticas que podríamos llamar «esferas de conocimiento», a saber:

- *Aspectos cuantitativos-estructurales*: acceso y admisión, educación superior elitista y de masas, diversificación, tipos de instituciones de educación superior, duración de los programas, graduación, oportunidades educativas y laborales, perspectivas laborales, ingresos y estatus, rentabilidad de la inversión educativa, empleos adecuados, movilidad. Estos son los aspectos más abordados por economistas y sociólogos.
- *Aspectos relacionados con el conocimiento y la materia*: disciplinariedad frente a interdisciplinariedad, estudio general, énfasis académico frente a énfasis profesional, calidad, competencias y habilidades, utilización de las competencias, exceso de cualificación, relaciones entre docencia e investigación y planes de estudios. De estos ámbitos acostumbran a ocuparse expertos del mundo educativo y también de otras subdisciplinas vinculadas a la ciencia (historia de la ciencia, sociología de la ciencia, etc.).
- *Aspectos relacionados con las personas o con la docencia y el aprendizaje*: comunicación, orientación y asesoramiento, motivación, estilos docentes y de aprendizaje, evaluación y exámenes, estudiantes y personal académico. Las principales disciplinas son la educación y la psicología, aunque la sociología también puede desempeñar un papel importante.
- *Aspectos institucionales, organizativos y administrativos*: planificación, administración, gestión, poderes, conflictos y consenso, toma de decisiones, propiedad, eficiencia y efectividad, financiación y distribución de recursos. Las principales disciplinas implicadas son el derecho, las ciencias políticas, la economía, la administración pública y las ciencias empresariales.

Las disciplinas concretas no están simplemente vinculadas a esferas particulares de conocimiento en este terreno interdisciplinario, pues cada esfera se alimenta de diferentes disciplinas. Por ejemplo, la sociología y la historia pueden contribuir a las cuatro esferas, la psicología sobre todo a la segunda o la tercera, y la economía a la primera o la cuarta. También en el sentido inverso, resulta más fácil comprender los aspectos relacionados con las personas o con la docencia y el aprendizaje vinculando las teorías y el conocimiento sobre educación, psicología y sociología.

Los proyectos de investigación individuales, aunque rebasen los límites de una única disciplina, a menudo se inscriben en solo una de

las esferas de conocimiento mencionadas anteriormente. Sin embargo, podríamos sostener que los proyectos más interesantes y fructíferos son los que transgreden también los límites de las esferas individuales de conocimiento. Por ejemplo, la investigación en torno a las relaciones entre educación superior y mundo laboral resulta más provechosa si, en lugar de limitarse a las esferas de conocimiento particulares, aborda los aspectos cuantitativos y estructurales y de contenido del mundo académico y el laboral.

La tipología de investigación en educación superior de Europa Occidental presentada por Edgar Frackmann (1997, p. 125-126) es similar: (1) papeles y funciones de la educación superior, (2) características del conocimiento y el aprendizaje, (3) mecanismos de coordinación entre sociedad y educación superior, (4) aprendizaje y docencia y (5) educación superior e investigación en Europa.

En el contexto de una revisión de artículos publicados en revistas anglofonas especializadas en educación superior no pertenecientes a Norteamérica, Malcolm Tight (2003, p. 7) apostó por una lista algo menos agrupada y conceptualmente diferente de temas y puntos de interés:

- *Docencia y aprendizaje*: aprendizaje de los estudiantes, diferentes tipos de estudiantes, docencia en la educación superior y los «consejos prácticos».
- *Diseño de asignaturas*: planes de estudios de educación superior, tecnologías de aprendizaje, redacción de los estudiantes, evaluación y diseño de asignaturas de posgrado.
- *Experiencia de los estudiantes*: acceso a la educación superior, experiencia en clase, éxito y abandono, experiencia de posgrado, experiencia de diferentes grupos de estudiantes y transición de la educación superior al trabajo.
- *Calidad*: evaluación de asignaturas, notas y resultados, prácticas nacionales de control y criterios del sistema.
- *Políticas del sistema*: contexto normativo, políticas nacionales, estudios normativos comparativos, estudios históricos y financiación.
- *Gestión institucional*: prácticas de gestión de educación superior, liderazgo institucional y control, desarrollo institucional e historia, estructura institucional, economías de escala y fusiones internacionales y relaciones entre educación superior, empresa y sociedad.

- *Trabajo académico*: papeles académicos, desarrollo académico, carreras académicas, mujeres académicas, variabilidad del trabajo académico y el trabajo académico en diferentes países.
- *Conocimiento*: características del conocimiento, disciplinariedad, formas de conocimiento y naturaleza de la universidad.

Además, Tight (2003, p. 10-11) advierte de que la investigación en educación superior puede categorizarse a partir de «siete niveles jerárquicos de análisis»: (1) el individual, de estudiantes o académicos; (2) la asignatura o el grupo de estudiantes y sus profesores; (3) el departamento o centro, o el grupo de académicos y estudiantes; (4) la institución, universidad o facultad; (5) el país o el estado; (6) el sistema o la estructura idealizada de la educación superior y (7) el nivel internacional, lo que implica tener en cuenta dos sistemas nacionales o más.

Un último ejemplo de estructura temática podríamos hallarlo en la obra *Research into Higher Education Abstracts*, publicado por la Society for Research into Higher Education. En el año 2005, se utilizaron las siguientes categorías: (1) sistemas nacionales y estudios comparativos, (2) gestión institucional, (3) plan de estudios, (4) investigación, (5) estudiantes, (6) personal, (7) finanzas y recursos físicos y (8) estudios paralelos y enfoques de investigación.

Hay que tener en cuenta que un ámbito de investigación de tipo temático siempre presenta unos límites borrosos, pues las fronteras temáticas nunca están totalmente definidas. La investigación especializada en la educación superior a menudo se considera una subcategoría de la investigación educativa, una visión que no todo el mundo comparte. Con la expansión de la educación, la división entre la investigación especializada en la educación superior y la investigación educativa va difuminándose por la popularización de la idea de «educación terciaria». Además, resulta importante observar que la mayor parte de «investigación especializada en la educación superior» se ha centrado en la función docente de la educación superior, mientras que una proporción importante de los estudios en torno a la función investigadora de la educación superior se considera adscrita a otro campo de investigación totalmente diferente, ya sea la historia de la ciencia, la ciencia de la ciencia o la sociología de la ciencia.

## Evolución temática

La división entre la investigación especializada en la educación superior y la ciencia de la ciencia nos recuerda que la investigación interdisciplinaria a menudo aparece con la acentuación de un determinado problema. Una investigación nacida de estas condiciones no siempre abarca determinadas áreas temáticas de una forma exhaustiva, tal y como observamos con la transformación de la percepción del problema. La investigación especializada en la educación superior ganó popularidad en los años sesenta y setenta, cuando el interés público se centró en determinados problemas, como las oportunidades de los estudiantes, el incremento de las matriculaciones o los cambios curriculares. No obstante, no se dedicó tanta atención a la función investigadora de la educación superior. Incluso con el crecimiento y la maduración de la investigación interdisciplinaria, como la centrada en la educación superior, las circunstancias que marcaron su nacimiento continúan teniendo su importancia.

Sin embargo, ello no implica que la investigación especializada en la educación superior no haya evolucionado en cuanto a su foco temático, sino todo lo contrario, pues los temas principales han experimentado una notable transformación, como demuestra el hecho de que los cambios en los debates políticos públicos se han convertido en el principal condicionante de esta dinámica temática. En algunos países, la investigación especializada en la educación superior cobró mayor protagonismo cuando el debate público empezó a alimentarse de las esperanzas y las preocupaciones en torno a los vínculos entre educación y crecimiento económico, así como al papel de la educación de cara a las oportunidades sociales de las personas. Las protestas estudiantiles de finales de los años sesenta se tradujeron en un creciente interés por la investigación en educación superior centrada en temas como la docencia y el aprendizaje o el asesoramiento de los estudiantes. Los estudios sobre empleabilidad de los titulados ganaron también aceptación, cuando en los años setenta empezó a difundirse el temor de que el número cada vez mayor de titulados pudiera plantear problemas de empleo en muchos países. La investigación en torno a la gestión de la educación superior y los incentivos de mercado se expandió en los años ochenta, cuando los paradigmas políticos evolucionaron hacia enfoques más empresariales y el mercado cobró mayor importancia en los campos públicos. Y cuando la internacionalización de la educación

superior hizo su aparición en la agenda política, en los años noventa, se convirtió en un tema más abordado que en el pasado. En algunos casos, la investigación ha desempeñado un papel importante a la hora de estimular la transformación del debate político, pero la investigación en este terreno no ha experimentado un auténtico crecimiento hasta que el tema se ha convertido en un aspecto político de peso.

Los debates sobre políticas de educación superior han ido variando su énfasis con el paso de los años, aunque los aspectos que coparon el primer plano de los debates públicos no desaparecieron una vez que la atención pública se desvió hacia otro ámbito. De hecho, la investigación especializada en la educación superior siente una especial predilección por el cambio constante de temas, aunque sin llegar a abandonar completamente el interés por los temas menos en boga. Según el análisis del autor de este artículo, entre el 12% y el 20% de los artículos publicados entre 2001 y 2004 en la revista *Higher Education*, la única con vocación auténticamente internacional y que aborda todas las áreas de la educación superior, se centran en seis áreas temáticas: (1) cambios cuantitativos y estructurales, (2) conocimientos y plan de estudios, (3) docencia y aprendizaje, (4) personal y estudiantes, (5) políticas y administración y (6) relaciones internacionales y contextos de la educación superior. Esta clasificación deja entrever que la investigación en educación superior ha logrado una cierta consolidación, pues es capaz de abordar un amplio abanico de temas pese a la naturaleza efímera de los debates políticos en torno a la materia.

## **El marco institucional**

La investigación especializada en la educación superior, aunque constituye un campo de investigación reducido con solo unos pocos miles de investigadores en todo el mundo, presenta importantes variaciones en función del marco institucional. No existe ninguna clasificación consensuada del marco institucional, sino más bien una amplia variedad de descripciones que evidencian la diversidad institucional.

## **Dimensiones de la observación**

En primer lugar, podemos definir las cinco dimensiones que nos permiten observar la situación institucional:

- La educación superior varía en función del *entorno temático*: cada unidad puede ocuparse solamente de la investigación en educación superior, o bien la educación superior puede formar parte de una institución de investigación educativa, de políticas públicas, investigación económica o investigación del mercado laboral.
- La investigación en educación superior puede variar en cuanto al *marco funcional*. En algunos casos, una unidad se ocupa exclusivamente de la investigación, mientras que en otros se combinan la investigación y la docencia. A menudo, la investigación se realiza en unidades responsables principalmente de funciones de servicio, como por ejemplo centros responsables del desarrollo curricular o de la formación del personal académico.
- En relación con este punto, la investigación especializada en la educación superior varía en función de su *relación con la práctica*: puede tratarse de investigación básica, de investigación aplicada o bien puede estar integrada en la evaluación, el asesoramiento o en la administración.
- Las *formas de control* de la investigación especializada en la educación superior también varían. La investigación puede formar parte de la autorregulación académica, puede ser investigación por contrato encargada por otros actores o tal vez las unidades de investigación deban justificar su trabajo a determinados actores.
- Los *implicados* en la investigación especializada en la educación superior son diferentes: por ejemplo, determinados tipos de investigación pueden estar más pensados para gobiernos u otros grupos sociales o bien para la administración universitaria.

## Nombres institucionales

En segundo lugar, los nombres de las instituciones o grupos de instituciones permiten también esbozar una clasificación. En este caso, podemos mencionar seis tipos:

- a) *Combinación de investigación y práctica*: en algunos países, determinadas instituciones y organismos estatales han creado centros de «desarrollo del personal», «docencia y aprendizaje», «didáctica de la educación superior», etc. En ellos, los profesionales tienen la misión de formar al personal y de contribuir al desarrollo curricular. Esta clase de centros goza de una gran difusión en las instituciones de

educación superior de Australia y China, y tuvo su protagonismo en los países de la Europa Central y del Este antes del proceso de transición política de los años noventa. En cuanto a los países de la Europa Occidental, estos centros tenían más presencia en la década de los setenta que en los primeros compases del siglo XXI, especialmente en el Reino Unido, los Países Bajos y la República Federal de Alemania (Sadlak y Altbach, 1997).

b) *Investigación institucional*: el término «investigación institucional» apareció en Estados Unidos para designar a las unidades de investigación en el seno de las universidades cuya misión era recopilar información sistemática que permitiera analizar las políticas institucionales. En paralelo, se crearon en diferentes partes del mundo asociaciones para la promoción de la investigación institucional, aunque los fundamentos organizativos de sus integrantes presentaban importantes variaciones. Por ejemplo, en 1979 se creó la Asociación Europea de Investigación Institucional, cuyos miembros eran, en su inmensa mayoría, gestores de alto nivel, investigadores y otras personas interesadas en la investigación en la educación superior y sus implicaciones prácticas (Begg, 2003). En cambio, la investigación institucional entendida como «capacidad de obtención de información interna» (Neave, 2003, p. 4) apareció solo en unas pocas instituciones europeas de educación superior. El motivo, a juicio de Michael Shattock (2003, p. 56) debemos buscarlo en dos elementos. En primer lugar, «la comunidad académica, que en el pasado desempeñó un papel importante en la gestión de las universidades, no estaba interesada en invertir recursos para resolver problemas de gestión». En segundo lugar, «no había incentivos para los administradores a la hora de investigar en los problemas institucionales y tomar decisiones estratégicas, precisamente porque su papel era más el de administradores que el de directivos».

c) *Investigación alimentada por la docencia*: en Estados Unidos, decenas de facultades de educación que imparten programas de máster o doctorado en educación superior forman tanto a investigadores como a gestores profesionales de educación superior (Schwarz, 2000). Los académicos que imparten estos programas en teoría deben participar en proyectos de investigación, por lo que la educación se convierte en un recurso de la investigación académica.

En los últimos años, se han creado programas de características similares en varios países (Altbach y Engberg, 2000). En Europa,



desde el año 2000 se han creado tres grupos de programas o programas individuales que superan las fronteras estatales. En la mayoría de los casos, los recursos disponibles para la investigación sirvieron de punto de partida para la creación de dichos programas.

- Varias universidades de Europa cooperan desde el año 2005 en una red de *Programas de MBA en gestión de educación superior*. El programa impartido por el Institute of Education de la Universidad de Londres es sin duda uno de los mejores.
  - La facultad de educación de la Universidad de Oslo (Noruega) creó un programa de *máster en filosofía en la educación superior* en 2002, cuya docencia comparten el personal de la facultad de la universidad y HEDDA, una asociación de instituciones de educación superior de Europa que incluye el Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) de la Universidad de Twente (Enschede, Países Bajos) y el Centro de Investigaçao de Políticas de Ensino Superior (CIPES) de la Universidad de Porto (Portugal).
  - En el año 2004 se creó un *máster internacional en educación superior* en el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Kassel (Alemania). El programa, impartido principalmente en inglés por miembros del Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo, forma tanto a titulados de grado como a profesionales experimentados de la educación superior, estudiantes a tiempo completo y estudiantes a tiempo parcial, estudiantes de Alemania y estudiantes de otras partes del mundo.
- d) *Institutos de investigación impulsados por el estado*: en algunos países, la administración del Estado (o en algunos casos organismos intermedios o de fomento de la investigación pública) se ocupa de ayudar a las instituciones especializadas en la investigación o en la investigación y el desarrollo de la educación superior, o bien a instituciones de ámbitos temáticos más amplios (investigación educativa, investigación del mercado laboral, investigación en políticas públicas, etc.) que tengan en la educación superior uno de sus principales focos de interés. El Instituto Noruego de Estudios de Investigación y Educación Superior (unificado hace poco con otro instituto científico y rebautizado como NIFU-STEP) probablemente es el ejemplo más importante y conocido en esta categoría, al igual que el Centre for Higher Education Studies de Praga (República Checa).
- e) *Centros universitarios*: en unos pocos casos, se han creado centros de investigación en educación superior con el formato de centros de

investigación especializados en el seno de universidades. En estas situaciones, los intereses de las universidades a la hora de crear centros innovadores de gran calidad coinciden a menudo con los intereses gubernamentales y públicos en lo tocante al impulso de una investigación de vocación práctica centrada en los aspectos de la educación superior más en boga en el momento de su creación.

- Uno de los centros más reconocidos de estas características en Europa es el Centro de Investigación en Educación Superior y Trabajo de la Universidad de Kassel (Alemania), fundado en 1978 a raíz de las crecientes preocupaciones acerca de las perspectivas laborales de una población de titulados en constante aumento de resultas de la mayor difusión de la educación superior, en un entorno marcado por unas perspectivas de empleo poco alentadoras. En esas circunstancias, ganó terreno la idea de que la investigación centrada en este tema podía contribuir a aportar información importante de cara a la reforma curricular.
- De forma similar, en 1984 se creó en CHEPS o Center for Research on Higher Education Policy Studies, en la Universidad de Twente (Países Bajos), en un momento en el que el gobierno holandés y gobiernos de otros países de Europa se mostraron decididos a abandonar la supervisión burocrática y pasar a la dirección estratégica, pues la combinación de «oligarquía académica» y régimen participativo de las universidades empezó a transformarse en un régimen administrativo y aparecieron varios modos de evaluación que sirvieron a la vez de instrumentos de *feedback* para mejorar y de instrumentos de control.

Los dos centros trabajaron especialmente en la investigación comparativa y realizaron una importante contribución a la creación de una plataforma supranacional de comunicación entre investigadores de educación superior, el Consortium of Higher Education Researchers (CHER).

f) *Subunidades de las universidades*: en determinados casos, los institutos universitarios abarcan un campo temático más amplio, aunque reservan una esfera de interés a la investigación en educación superior. En Europa son muchos los ejemplos de esta clase, como el Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) de la Universidad de Bourgogne en Dijon (Francia), la Research Unit for

Sociology of Education (RUSE) de la Universidad de Turku (Finlandia) y el Centre for the Study of Education and Training de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

### **Base institucional heterogénea**

Al analizar la base institucional de la investigación especializada en la educación superior, no podemos abordar simplemente las instituciones responsables de la investigación en este tema o las instituciones de investigación con subunidades dedicadas a esta clase de investigación. Por ejemplo, el anuario del 2004 de CHER, formada en más de dos tercios por miembros europeos, nos permite apuntar que:

- a)* Aproximadamente un tercio corresponde a unidades de investigación especializada en la educación superior (unidades responsables en parte de investigación y también de administración o servicios).
- b)* Alrededor de una quinta parte corresponde a otros entornos investigadores y docentes, en los que la educación superior representa una de las áreas de interés.
- c)* Una sexta parte pertenece a entornos de desarrollo y administración de la educación superior.
- d)* Algo menos de un tercio corresponde a departamentos o instituciones sin intereses visibles en la educación superior.

Unos resultados similares pueden observarse en un anuario de investigadores en educación superior de Alemania correspondiente al año 2003 (Gunkel, Freidank y Teichler, 2003), elaborado a partir de invitaciones a los académicos autores de artículos publicados que versaran en torno a la educación superior y también a los integrantes de institutos de investigación (responsables tanto de investigación como parcialmente de servicios o administración) centrados en la educación superior.

En la mayoría de entornos institucionales centrados en la educación superior o en los que la educación superior constituye una de las principales áreas temáticas, normalmente se potencia la combinación de diferentes entornos disciplinarios. La voluntad de adoptar un enfoque marcadamente temático, así como de superar las fronteras de las disciplinas, está también muy presente en el anuario de miembros del CHER del año 2004. Solo un tercio de los académicos mencionados aportó información sobre su filiación institucional que permitiera al

lector adivinar su especialidad, mientras que menos de una quinta parte mencionó una disciplina al describir sus intereses investigadores.

## Vínculos entre la investigación en educación superior y las políticas y prácticas de educación superior

Tal y como se ha mencionado, las tensiones entre los enfoques disciplinares y los enfoques temáticos no son los únicos elementos que plantean dificultades a la hora de identificar la investigación especializada en la educación superior. Y es que la educación superior es un campo de conocimiento que presenta unas líneas divisorias más tenues entre investigadores y profesionales que muchas otras áreas.

### Vínculos funcionales con las políticas y las prácticas

Si observamos más de cerca las separaciones y los solapamientos entre investigadores y actores del campo de la educación superior, constataremos que la investigación en este terreno presenta vínculos diferentes con las políticas y prácticas de la educación superior. Por ejemplo, Freckmann (1997) observó tres «tipos funcionales» en la Europa Occidental:

- el apoyo estatal y del sistema,
- el apoyo de la investigación institucional y la gestión institucional,
- el apoyo a la educación superior a modo de reflexión interna.

De forma similar, Elaine El-Khawas (2000) identificó la «investigación, la política y la práctica» como tres pilares diferenciados de la investigación especializada en la educación superior en Estados Unidos:

- *Investigación*: la investigación en educación superior de base académica a menudo se institucionaliza en unidades universitarias de docencia e investigación. Los académicos apuestan por un fuerte componente teórico y metodológico y a menudo por una valorización del conocimiento *per se*.
- *Política*: las unidades de investigación o información centradas en las políticas de educación superior nacen normalmente de organismos suprainstitucionales o mantienen una cierta vincula-

ción con esta clase de organismos, especialmente los gobiernos. Su objetivo es enriquecer los procesos políticos a través de información, interpretaciones políticas, escenarios políticos, etc.

- *Práctica*: determinadas unidades de investigación y desarrollo en educación superior están vinculadas a la gestión de las instituciones. Esta «investigación institucional» debe aportar información e interpretaciones orientadas a la acción para los actores de las instituciones de educación superior, de una forma similar a la información que la investigación política aporta a los actores macrosociales.

Evidentemente, se produce un cierto solapamiento entre los tres tipos, pero la mayor parte de los investigadores y expertos de los diferentes grupos no tiene en cuenta la investigación y los datos recopilados de forma sistemática por los otros grupos.

### **Dobles funciones y fronteras**

Asimismo, constatamos también que muchas unidades, dentro y fuera de las instituciones de educación superior, poseen una doble función, de investigación en educación superior y de políticas y prácticas de educación superior, o bien se sitúan en la frontera que separa la recogida sistemática de información, por una parte, y las políticas y prácticas, por otra. A continuación aportamos algunos ejemplos de estas situaciones:

- *Docencia y aprendizaje*: alrededor de 1970, un importante número de instituciones de educación superior creó centros de docencia y aprendizaje, de desarrollo del personal, pedagogía o didáctica de la educación superior. Muchos de ellos se ocupan tanto de la investigación como de los avances prácticos en su campo de conocimiento.
- *Evaluación*: desde los años ochenta, la evaluación de la educación superior cobró una gran popularidad en el conjunto de Europa. Las unidades nacionales, el personal adjunto de los comités de evaluación y también las unidades de muchas instituciones de educación superior fueron los responsables de asumir, de forma directa o indirecta, la recogida de información sistemática con fines de evaluación. De este modo, la evaluación se asimiló en cierto modo a la investigación en educación superior y los in-

vestigadores de este terreno se vieron obligados más a menudo a realizar tareas de «investigación de evaluación».

- *Asesoramiento*: desde los años noventa, con la reducción de la supervisión gubernamental burocrática de la educación superior y la popularización de los regímenes de gestión, ganó terreno el asesoramiento en materia de educación superior. También en este caso, los consultores realizaron estudios de tipo investigador, mientras que en otros casos fueron los investigadores especializados en educación superior quienes actuaron como consultores (véase el resumen crítico de esta situación en Neave, 2000).

## Profesionales de la educación superior

En Europa, se observa también (de forma gradual a partir de los años setenta y más rápida en los años noventa) la creciente importancia en las instituciones de educación superior y organismos vinculados de cargos como los administradores de educación superior (Gornitzka y Larsen, 2004), los profesionales de la educación superior (Teichler, 2003b) o los líderes intermedios (Rosser, 2004). En todas estas variantes, se trata de profesionales altamente cualificados cuyas principales responsabilidades no se centran en la docencia y la investigación, sino más bien en las funciones de servicio y administración, estrechamente relacionadas con las funciones esenciales de la educación superior, esto es, la docencia y la investigación.

Las personas responsables del asesoramiento a estudiantes, el desarrollo del personal, el desarrollo curricular, la evaluación, las relaciones internacionales, los servicios profesionales o la transferencia de tecnología son los «consumidores» más probables de las conclusiones de la investigación en educación superior. No obstante, cada vez son más las personas implicadas de algún modo en la recogida sistemática de información en materia de educación superior.

## Asociaciones conjuntas

Otra de las realidades más visibles es el hecho de que investigadores y actores del campo de la educación superior han ido formando asociaciones para mejorar la información sistemática sobre la educación superior y sus prácticas. Por ejemplo, la Society for Research into Higher Education del Reino Unido se considera unánimemente como la

asociación más eficaz de Europa en este terreno. Muchos expertos opinan que su punto fuerte, y a la vez punto débil, reside en su marcado énfasis en el diálogo entre los investigadores de la educación superior y los actores prácticos de este mismo terreno. Por otra parte, los vínculos entre la investigación y las políticas y prácticas de educación superior desempeñan un importante papel en dos asociaciones supranacionales presentes en Europa:

- El International Consortium for Educational Development (ICED) es una asociación de expertos en docencia y aprendizaje en educación superior de ámbito internacional, aunque con un marcado componente europeo, centrada tanto en la investigación en la educación superior como en el desarrollo de su campo de conocimiento, tal y como se observa en su revista, titulada *International Journal for Academic Development (IJAD)*.
- La Asociación Europea de Investigación Institucional (EAIR) es una asociación constituida por investigadores y actores en el campo de la educación superior que fomenta la presentación y la difusión de la investigación aplicada en este terreno. Tal y como muestran el libro publicado con motivo de su 25º aniversario (Begg, 2003) y el análisis de los diez primeros años de la revista *Tertiary Education and Management* (Kehm, 2005), sus principales focos de interés son las políticas y la dirección, la gestión, la calidad y las relaciones entre la educación superior y la sociedad.

En contraste con los hechos expuestos, en 1988 se fundó el Consortium of Higher Education Researchers (CHER), una organización internacional, con sede en Europa pero cuyos miembros no necesariamente deben ser europeos. Su finalidad es fomentar la cooperación y el diálogo entre investigadores del campo de la educación superior. La mejora de la calidad en lo tocante a conceptos y métodos de investigación se situó entre las principales prioridades de la agenda, muy marcada por los enfoques comparativos. Sin embargo, incluso el CHER rebasa los límites que separan la investigación en la educación superior y las políticas y prácticas de este terreno, tanto a través de las principales funciones de sus miembros como de la importancia otorgada al debate en torno a las implicaciones prácticas de la investigación (véanse, por ejemplo, las presentaciones en conferencias recientes de Chevaillier, 2002 y Pechar y Salerno, 2004).

## La naturaleza heterogénea de las revistas

Merece la pena destacar, por último, que la práctica totalidad de las revistas sobre educación superior publicadas en Europa son o bien revistas explícitas de políticas y prácticas o bien revistas especializadas que no diferencian de una forma sistemática los artículos o autores pertenecientes a la investigación de los artículos y autores centrados en políticas y prácticas. Esta realidad puede comprobarse fácilmente en el caso de las revistas europeas o internacionales de educación superior publicadas en Europa en lengua inglesa (Teichler, 2002; Tight, 2002, 2003, también en relación con revistas en inglés de ámbito nacional del Reino Unido, Australia y Canadá). Así, seis de las siete revistas, a saber:

- *European Journal of Education* (publicada por el European Institute of Education and Social Policy de París),
- *Higher Education Policy* (publicado por la Asociación Internacional de Universidades),
- *Higher Education in Europe* (publicada por el CEPES, el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO),
- *Higher Education Management and Policy* (publicada por la OCDE),
- *International Journal for Academic Development* (publicada por el ICED), y
- *Tertiary Education and Management* (publicada por EAIR),

no realizan una distinción clara entre artículos académicos y artículos vinculados a políticas y prácticas. En cambio, la revista *Higher Education* es la única de su campo que aborda la investigación acerca de la educación superior.

## Para una tipología de expertos en educación superior

Las clasificaciones planteadas anteriormente indican que las diferencias entre los expertos en educación superior corresponden a tres aspectos:

- Sus *tareas profesionales*, situadas en un espectro (y no tanto separadas en compartimentos) que va de la investigación con dedicación exclusiva en un extremo hasta las actividades totalmente prácticas en el otro.



- Sus principales *grupos de referencia* en cuanto a la investigación y la interpretación: académicos, actores macrosociales o actores institucionales.
- Su *énfasis académico o práctico*: si sus actividades investigadoras son autónomas y están guiadas por la búsqueda del conocimiento *per se*, en un extremo, o bien dependen del éxito a la hora de adoptar decisiones prácticas, en el otro.

Por consiguiente, mi recomendación se situaba en la línea de clasificar los expertos en educación superior en seis categorías, en función de las bases de su conocimiento teórico y metodológico, de su disciplina y del énfasis en las aplicaciones y el desarrollo (véase la tabla 2):

**Tabla 2. Tipos de expertos en educación superior**

<i>Tipos</i>	<i>Teoría/ metodología</i>	<i>Bases del conocimiento: disciplina</i>	<i>Aplicación/ desarrollo</i>
(1) Investigador centrado en su disciplina y ocasional	++	–	--
(2) Investigador centrado en su disciplina y constante	++	+	--
(3) Investigador académico centrado en un tema	+	+	–
(4) Investigador aplicado (investigación política, instituciones, etc.)	–	+	+
(5) Consultor	–	+	++
(6) Profesional con capacidad de reflexión	--	++	++

Fuente: Teichler, 2000, p. 19.

1. Los *investigadores ocasionales especializados en educación superior centrados en su disciplina y departamento* a menudo se definen a sí mismos como economistas, psicólogos o historiadores. Consideran que sus colegas están centrados en su disciplina y dedican parte de su vida académica a diferentes temas. Por ejemplo, en el campo de la sociología muchos académicos dedican una parte de su tiempo a la investigación centrada en la educación superior, aunque su trabajo carece a menudo de conocimiento práctico. La mayor parte de estos académicos no tiene especial interés en el aspecto práctico de su investigación.
2. Los *investigadores constantes especializados en educación superior y centrados en su disciplina* guardan cierto parecido con los investigadores ocasionales, pues a menudo se inscriben administrativa e inte-

lectualmente en departamentos y disciplinas de la universidad. Buscan el reconocimiento académico en los colegas de otras disciplinas, pero a diferencia de los anteriores, tienen en la educación superior su motivación única o principal durante toda su carrera (o la mayor parte). Tal vez son menos conocidos en las disciplinas académicas que los académicos ocasionales que abordan diferentes temas, pero están más próximos a los académicos con una vocación más práctica de su mismo campo. Por tanto, su trabajo acostumbra a tener más impacto en la investigación de corte más práctico centrada en la educación superior.

3. Los *académicos inscritos en un instituto de investigación especializado en la educación superior* están en contacto con los investigadores centrados en una disciplina, pero deben rendir cuentas de sus progresos ante los investigadores aplicados y en función de su relevancia práctica de cara a los profesionales. En su trabajo, deben encontrar el justo equilibrio entre la cooperación con otros equipos de investigadores, con las ventajas e inconvenientes que pueda acarrear, y la necesidad de encontrar financiación para acometer proyectos de mayor envergadura. No resulta en modo alguno sorprendente, pues, que los integrantes de esta categoría fomenten la cooperación con investigadores especializados en educación superior de diferentes perfiles.
4. Los *investigadores especializados en educación superior de corte aplicado* tratan de consolidar su reputación sobre la base de la utilidad de sus investigaciones y datos de cara a la toma de decisiones, aunque de este modo contribuyen también a reforzar el peso académico de la investigación centrada en la educación superior. A menudo trabajan en proyectos de investigación política o institucional de una institución de educación superior o bien en unidades responsables de investigación y servicio, como un centro de desarrollo de personal o de docencia y aprendizaje, o bien en la administración de la universidad.
5. Los *consultores* de educación superior (entre ellos los evaluadores) actúan en cierto modo como puente entre los investigadores aplicados y los profesionales. Beben de las fuentes de todos los conocimientos sistemáticos o experiencias prácticas a la hora de asesorar a los profesionales. Puede tratarse tanto de investigadores que asumen actividades de asesoramiento, de consultores a tiempo completo, de antiguos profesionales como de profesionales en activo dedicados al asesoramiento de sus colegas de profesión.

6. Por último, los *profesionales con capacidad de reflexión* en torno a la educación superior, como rectores de universidad, administradores, profesionales de la educación superior, académicos o políticos, se sitúan a sí mismos en la categoría de expertos. Puede tratarse de investigadores o consultores a tiempo parcial, pero incluso en otros casos acostumbra a considerarse expertos y portadores de conocimiento en materia de educación superior. En este sentido, su condición de expertos goza de reconocimiento público, así como la difícil distinción en relación con el profesional con capacidad de reflexión.

Parece claro que los expertos en educación superior y los entornos institucionales nunca responden a una única categorización. Los investigadores constantes centrados en su disciplina o en un tema a menudo desempeñan la misma función que los investigadores aplicados o los consultores. La poca solidez de los fundamentos institucionales y financieros de la investigación especializada en la educación superior, como consecuencia de las presiones impuestas por las urgencias prácticas y la resolución de problemas, empuja a los principales investigadores de este terreno a asumir la función de investigadores aplicados y consultores. Irónicamente, esta presión arrecia especialmente cuando la investigación especializada en educación superior de base teórica dispone de un cierto fundamento y de recursos institucionales. Mientras el investigador tiene una relativa libertad de elegir entre diferentes opciones, las unidades de investigación deben hacer equilibrios entre guiarse por un exigente enfoque teórico-metodológico (para ofrecer lo que los investigadores aplicados y consultores no pueden ofrecer) y garantizar una sólida base económica aportando pruebas claras de la utilidad inmediata de sus actividades de cara a la evaluación y la resolución de problemas.

La investigación especializada en educación superior tiene la suerte, y a la vez la desgracia, de que los profesionales están muy informados y se asemejan mucho a los expertos e investigadores de la materia: una suerte, porque los actores pueden contribuir más a la mejora del conocimiento sistemático de la educación superior que en otros sectores, y una desgracia, porque este elevado nivel de conocimiento implica que muchos profesionales no juzguen importante la investigación especializada en educación superior, una materia que queda así confinada a unos límites muy reducidos.

## Referencias nacionales y supranacionales de la investigación especializada en educación superior en Europa

### La situación en los diferentes países europeos

Cuando la investigación especializada en educación superior empezó a consolidarse como campo de pleno derecho alrededor de 1970 en diferentes países europeos, sobresalían tres grandes características, en términos comparativos:

- En primer lugar, la investigación de este corte gozó de una gran popularidad en algunos países, mientras que pasó más bien desapercibida en otros. Por ejemplo, en el primer caso encontraríamos las situaciones del Reino Unido, los Países Bajos y los países nórdicos (Frackmann, 1997), así como los países de la Europa Central y del Este, en menor medida (Jablonska-Skinder y Sadlak, 1997). En cambio, en Francia y en los países de la Europa meridional las actividades investigadoras centradas en la educación superior fueron mucho menos importantes. Así, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que la investigación en materia de educación superior gozó de una mayor difusión en los países europeos en los que la educación superior se consideraba una rama de la investigación educativa y en los que la cultura administrativa no potenciaba la figura del «burócrata plenipotenciario», sino más bien la de un administrador capaz de gestionar los conocimientos y las pruebas aportadas por expertos.
- Los fundamentos institucionales de la investigación presentaban importantes variaciones (véanse los artículos de Sadlak y Altbach, 1997; Schwarz y Teichler, 2000; véase también Brennan, Knight y Papatsiba, 2004). Por ejemplo, en Suecia se creó un programa para estimular proyectos de investigación en diferentes disciplinas y universidades, aunque sin crear ninguna institución. En cambio, en Noruega la investigación especializada en la educación superior y las ciencias se concentró en un único organismo. En el Reino Unido, varias universidades crearon centros de docencia y aprendizaje o desarrollo del personal, y agencias gubernamentales y de fomento de la investigación brindaron apoyo a una investigación especializada en educación superior que impulsara actividades de investigación en materia de peda-

gogía y ciencias sociales en diferentes universidades. En Alemania, los centros de didáctica de la educación superior, grupos de investigación de las universidades e institutos impulsados por el estado más allá de la educación superior se convirtieron en los centros neurálgicos de la investigación especializada en la educación superior.

- La investigación especializada en la educación superior en los diferentes países europeos evolucionó influenciada por los debates internacionales en torno a la transformación de la función de la educación superior y a menudo adoptó conceptos y métodos de otros países, aunque siempre centrándose en instituciones o países concretos. Tal y como detallaremos más adelante, la comparación internacional y el interés por los avances supranacionales de la educación superior no dejaron de ganar popularidad, pero probablemente, todavía hoy, un 90% de la investigación especializada en la educación superior en Europa y otras partes del mundo continúe confinada a los límites nacionales o, en el caso de instituciones y regiones concretas, a los límites fijados por los debates y las perspectivas nacionales.

### **El auge de la internacionalización y la europeización**

Las organizaciones supranacionales han desempeñado una importante función a la hora de estimular la investigación especializada en la educación superior y las políticas educativas basadas en constataciones (Hüfner, Sadlak y Chitoran, 1997; Sadlak y Hüfner, 2002), pues mostraron un mayor interés que los gobiernos nacionales en la información sistemática sobre la educación superior. Y es que las percepciones de los actores a menudo se consideran suficientes en contextos nacionales, pero no entre diferentes países. En este sentido, la OCDE hizo las veces de *think-tank*, pues agrupó a legisladores, investigadores y otros actores para analizar y debatir en torno a los ámbitos de mejora. Sin embargo, el Consejo de Europa, la UNESCO y la Comisión Europea, con un papel cada día más relevante, también estimularon la recopilación e datos comparativos, la investigación especializada en la educación superior con vocación práctica y los debates políticos basados en constataciones.

Además, muchos de los investigadores y actores del campo de la educación superior interesados en el conocimiento sistemático de la

materia confiaron especialmente en la comparación internacional, por dos motivos. En primer lugar, los análisis comparativos en Europa cobraron un gran protagonismo por su capacidad de enriquecer los planteamientos de futuro de la educación superior y porque los análisis sistemáticos de los problemas macroestructurales de la educación superior no resultan viables sin la comparación internacional (véanse artículos de Teichler, 1996b). En segundo lugar, la cooperación en asociaciones supranacionales de expertos en educación superior se consideró necesaria para disponer de un número suficiente de grandes asociaciones capaces de aportar una mayor variedad de perspectivas interesantes. Por tanto, la comunicación supranacional entre expertos empezó a ganar popularidad primero en el ámbito de la docencia y el aprendizaje, después (en los años setenta) en el marco de la Asociación Europea de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior (EARDHE) y posteriormente en el International Consortium for Educational Development. La Asociación Europea nació inicialmente, a finales de los setenta, como delegación de la AIR estadounidense, aunque se convirtió en organismo independiente en los años ochenta. Por su parte, el Consortium of Higher Education Researchers se fijó como primer objetivo intensificar la cooperación y la comunicación entre investigadores especializados en educación superior, aunque siempre se mantuvo abierta a la presencia de miembros de todo el mundo.

Desde los años noventa, observamos un notable incremento de los estudios comparativos de la investigación especializada en la educación superior, así como los estudios acerca de aspectos europeos, internacionales y globales de la educación superior (véase por ejemplo Enders y Fulton, 2002). El motivo debemos buscarlo en la creciente importancia de las organizaciones supranacionales en el fomento de la investigación, en la mayor cooperación entre investigadores especializados en educación superior y otros expertos educativos y, por último, en la menor importancia de las fronteras estatales a la hora de definir los sistemas de educación superior y el aumento de la movilidad y la cooperación internacionales en la educación superior, la intensificación de la cooperación europea (Espacio Europeo de Educación Superior, Espacio Europeo de Investigación) y la mayor interacción global en este sector.

La Comisión Europea impulsó diferentes proyectos de investigación de corte político, proyectos de recopilación de información y proyectos de evaluación sobre educación superior durante los años noventa, en el marco de sus políticas educativas y de investigación. Desde 1997, la

investigación especializada en la educación superior se ha fomentado también en el contexto de la investigación europea en ciencias sociales dirigida a objetivos concretos. Un estudio reciente demuestra que los proyectos comparativos impulsados estaban vinculados especialmente a los aspectos del acceso, la participación y el aprendizaje continuo, los recursos humanos en la educación superior y la investigación, varios aspectos relacionados con las políticas y la gestión, la educación superior y el trabajo y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Van der Wende y Huisman, 2004, p. 11). Además, el apoyo de la Comisión Europea a la difusión de los estudios comparativos (en el marco de la Réseau Européen de Dissémination en Éducation Comparée o REDCOM, coordinado por el European Institute for Education and Social Policy) contribuye a reforzar la transmisión de la información en torno a la investigación especializada en la educación superior en Europa.

### **El papel de la lengua inglesa**

En este proceso de creciente internacionalización de la investigación especializada en la educación superior en Europa, el inglés se ha afianzado claramente como lengua de comunicación dominante. Obviamente, las revistas especializadas en educación superior en inglés tienen su importancia a la hora de difundir esta información, aunque todavía no se han convertido en un espejo real de la realidad de la investigación especializada en la educación superior en el continente europeo.

Tight (2003) realizó un análisis de 17 «revistas académicas especializadas en educación superior» publicadas fuera del continente americano, especialmente en Europa y Australia, en el año 2000. A partir de su análisis (*ibid.*, p. 33), observó que el 33% de los autores pertenecía al Reino Unido, el 20% de Australasia y el 12% de Norteamérica. Solo el 24% de los artículos estaba escrito por autores de otros países europeos y el 11% por especialistas de otras partes del mundo. El predominio del Reino Unido y de Australasia responde sobre todo al hecho de que muchas de estas revistas en inglés se editan precisamente en estas regiones. Entre las revistas publicadas en Europa en inglés y mencionadas anteriormente, la proporción de autores del Reino Unido es solo del 18%, en contraste con el 41% de los demás países europeos. La sobrerrepresentación de los estudios realizados en estos países persiste todavía hoy porque muchos investigadores no han superado la barrera lingüística.

La única revista especializada en educación superior auténticamente internacional, *Higher Education*, puede servir como reflejo más fehaciente de la visibilidad internacional de la investigación especializada en la educación superior en Europa. El 21% de los artículos publicados entre 1993 y 1997 eran obra de autores británicos, por un discreto 13% de los autores de otros países europeos (Maassen, 2000, p. 62). Entre 2001 y 2004, según los cálculos efectuados por el autor de este artículo, solo el 12% de los artículos publicados eran obra de autores británicos, por un 29% de textos escritos por autores de otros países europeos, repartidos a partes iguales entre los Países Bajos, los países nórdicos y el resto de países europeos.

No obstante, la difusión del inglés como herramienta imprescindible de comunicación en Europa ha desembocado en una realidad informativa extremadamente desequilibrada. Por una parte, es posible encontrar la información más remota sobre facultades concretas del Reino Unido, mientras que en el otro extremo prácticamente todos los resultados de investigación especializada en la educación superior de países como Francia, España, Italia, Alemania y la Europa Central y del Este son desconocidos a escala internacional. A medio camino encontramos los Países Bajos y los países nórdicos, en los que la publicación de artículos en inglés resulta mucho más habitual.

Alemania aporta un ejemplo ilustrativo a este respecto. Los investigadores especializados en educación superior que contribuyeron con su información al anuario de 2003 (Gunkel, Freidank y Teichler, 2003), al hablar sobre las publicaciones más importantes, solo un 10% estaban escritas en idiomas diferentes del inglés (una en francés y otra en holandés). En una bibliografía de aproximadamente 200 libros sobre educación superior escritos o editados por autores alemanes entre 1998 y 2002 (Freidank, 2003), solo el 7% estaban escritos en inglés (todos ellos estudios comparativos o estudios encargados por organismos supranacionales). De todas las publicaciones escritas por investigadores especializados en educación superior en Alemania, menos del 5% son en inglés, tal y como deja entrever un rápido vistazo a los sistemas de información electrónica disponibles, mientras que solo una mínima proporción de proyectos de investigación se basa en artículos en inglés.



## Conclusión

La investigación especializada en la educación superior en los países europeos evolucionó desde una actividad individual aislada hacia una cierta visibilidad a partir de 1970, cuando las preocupaciones prácticas acerca del crecimiento de la educación superior, el malestar estudiantil y los nuevos modelos de toma de decisiones desembocaron en un creciente interés por la información sistemática acerca de la educación superior.

Desde el principio, la investigación especializada en la educación superior experimentó diferentes paradojas:

- Un campo de investigación reducido, que facilitaba la comunicación entre los investigadores implicados, pero que a la vez suponía una barrera de cara a obtener un impacto visible en los debates públicos y la realidad de la educación superior.
- Una investigación temática, capaz de alimentarse de diferentes disciplinas, pero a la vez más vulnerable en cuanto a conceptos, métodos y bases institucionales que las disciplinas tradicionales.
- Unos vínculos estrechos entre la investigación, por un lado, y las políticas y prácticas, por el otro, y unas divisiones poco marcadas entre investigadores, consultores y profesionales contribuyen a garantizar un amplio abanico de intereses, oportunidades de financiación y posibilidades de impacto real, pero también pone en peligro la solidez académica y la distancia de seguridad en relación con los volubles debates públicos.
- La dispersión institucional, que permite abordar varios temas, disciplinas y actores, pero que dificulta la cooperación y la mejora cualitativa derivada del trabajo de grandes grupos de investigadores trabajando de forma colaborativa.

En las tres últimas décadas, hemos constatado un aumento de la profesionalización, la calidad, la visibilidad pública y el impacto práctico de la investigación especializada en la educación superior en Europa. Parte de estas mejoras tiene una estrecha vinculación con la internacionalización de esta investigación, la difusión de los proyectos comparativos y el creciente interés por las dimensiones internacionales de la educación superior, tanto por los cambios en las realidades del sector como por el mayor interés de los investigadores en estos aspectos. Las

organizaciones supranacionales han desempeñado un importante papel a la hora de estimular los enfoques comparativos, potenciar el interés por políticas basadas en constataciones y aumentar la cooperación entre investigadores, legisladores y profesionales del sector de la educación superior. Los expertos en la materia constituyeron una asociación europea de investigación especializada en la educación superior y el inglés no ha dejado de ganar terreno como principal herramienta de comunicación y difusión. No obstante lo expuesto, la educación superior continúa hoy día motivada en un 90% de casos por aspectos nacionales o locales y, aunque ha aumentado en visibilidad en algunos países europeos, en general ha continuado relegada a una posición irrelevante en muchos otros.

En los años ochenta, la investigación especializada en la educación superior quedó algo estancada como consecuencia de los recortes en la innovación y en el retroceso de la educación superior en las agendas políticas. A partir de finales de esa misma década, la situación empezó a cambiar gracias a la apuesta por la supervisión estatal de las universidades en muchos países europeos, la aparición de la idea de «sociedad del conocimiento» y la creciente internacionalización de la educación superior. Pese al creciente interés en el conocimiento sistemático acerca de la educación superior, esta tendencia no se tradujo en un aumento sustancial de la investigación especializada en la educación superior, sino más bien en un incremento de la evaluación, el asesoramiento, las comisiones de expertos y la mayor presencia de profesionales de educación superior con funciones administrativas y de servicio.

En consecuencia, si bien el terreno de juego del conocimiento acerca de la educación superior creció en cuanto dimensiones, también lo hizo en cuanto a borrosidad, por lo que no debe sorprendernos que las voces críticas en torno a la situación de la educación superior continúen haciéndose escuchar. Podemos plantear dudas acerca de si la investigación especializada en la educación superior ha logrado explicar de una forma imaginativa las principales líneas de desarrollo de la educación superior (véase la crítica vertida por Scott, 2000). La investigación especializada en la educación superior no se contempla todavía como una necesidad entre muchos actores de este campo, que «prefieren tomar decisiones sobre la marcha que hacerlo a partir del mismo tipo de análisis riguroso que aplicaríamos en otras disciplinas» (Shattock, 2003, p. 57). Los investigadores a menudo tienen tendencia a regirse por el *Zeitgeist* en lo que respecta a prioridades temáticas y políticas dominantes, con lo que

obtienen una mayor visibilidad a corto plazo, aún a riesgo de perder credibilidad a largo plazo.

Sin embargo, una mirada más atenta a la evolución de las últimas décadas pone de manifiesto que la investigación especializada en la educación superior ha ganado vigor en varios países europeos con el paso de los años, una realidad poco visible a través de conceptos populares como la «educación superior elitista, de masas y universal» o el «triángulo de coordinación», expuestos por Trow en los años setenta y por Clark en los ochenta. En la actualidad, no podemos contar con esta clase de modelos, a la luz de la mayor complejidad de la educación superior y su contexto social. No obstante, observamos también un incremento gradual de la calidad de los conceptos y los métodos, la consolidación de un acervo más rico de conocimientos acerca de la educación superior, una mayor difusión de la investigación especializada en la educación superior en los países europeos y una importancia cada vez mayor de esta investigación en la formación de los profesionales de la educación superior, así como una mayor tendencia por parte de los actores de este sector a actuar en función de unos mejores conocimientos sistemáticos acerca de la educación superior.

# ÍNDICE

<b>SUMARIO</b> .....	7
<b>I. SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ASPECTO CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	9
1.1. La importancia del tema .....	9
1.2. El mapa temático .....	11
1.3. Perspectivas de la investigación especializada en la educación superior .....	13
1.4. Características principales de los análisis y debates .....	15
1.5. Perspectivas y actividades del autor .....	17
1.6. Acerca de este libro .....	22
<b>II. EL CAMINO HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE CUALIFICADA</b> .....	25
2.1. Introducción .....	25
2.2. Problemas del «exceso de formación» y el empleo: análisis basados en las estadísticas del mercado de trabajo .....	27
2.2.1. Perspectivas teóricas .....	27
2.2.2. Indicadores estadísticos .....	28
2.3. «Empleo adecuado» y «utilización del conocimiento»: análisis basados en las encuestas de titulados .....	32
2.3.1. Medidas utilizadas .....	32
2.3.2. Consecuencias conceptuales y metodológicas .....	34
2.4. Posibles efectos del crecimiento de la educación superior en la distribución ocupacional .....	36
2.4.1. Hacia un cambio de los paradigmas de investigación .....	36
2.4.2. Modelos alternativos de las cambiantes relaciones entre la educación superior y el empleo .....	37
2.4.3. Principales conclusiones: asimilación más allá de la teórica demanda y «la presión» para redefinir	

las funciones de trabajo.....	38
2.4.4. Impacto en la estructura ocupacional de los esfuerzos por definir las funciones de trabajo y las cualificaciones necesarias.....	39
2.5. La educación superior y los cambios en las necesidades de la sociedad.....	42
4.6. Implicaciones para las políticas de empleo y educación superior.....	48
<b>III. ACCESO Y ADMISIÓN: PRÁCTICAS EUROPEAS PARA GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (1988)</b> .....	51
3.1. Introducción.....	51
3.2. Desarrollo y políticas en las últimas décadas.....	51
3.2.1. Cambios en el ingreso a la educación superior.....	51
3.2.2. Cambios de políticas en el acceso a la educación superior.....	52
3.3. Cambios en políticas y prácticas.....	56
3.3.1. Menos énfasis en aspectos vinculados al origen social.....	56
3.3.2. Diversidad en las vías de acceso.....	58
3.3.3. Ofertas regionales y cambios de estructuras del sistema de educación superior.....	62
3.3.4. Oportunidades para las mujeres.....	64
3.3.5. Oportunidades para estudiantes «adultos».....	65
3.4. Conclusiones.....	67
<b>IV. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EMPLEO: NUEVAS CONDICIONES PARA UNAS ESTRUCTURAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR MÁS DIVERSIFICADAS</b> .....	69
Estructuras y relaciones con el empleo: dos aspectos actuales de la educación superior.....	69
Evolución de puntos de vista y debates desde los años cincuenta hasta mediados de los setenta.....	71
Debates recientes.....	72
Lecciones aprendidas entre los años setenta y ochenta.....	76
Posibles conclusiones de la década de los noventa.....	79
<b>V. ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA (1993)</b> .....	83
5.1. La importancia de los aspectos estructurales en las políticas de la educación superior.....	83
5.2. Cambio en los conceptos y las perspectivas de investigación.....	84
5.3. Posible explicación de los fenómenos y acontecimientos	

de corte estructural.....	85
5.4. Evolución constante en los años setenta y ochenta.....	88
5.4.1. Duración de los estudios.....	90
5.4.2. Principales etapas de un programa académico.....	92
5.4.3. El sistema de evaluación.....	92
5.4.4. Estudios de posgrado.....	93
5.4.5. Vínculos entre programas reglados y no reglados.....	94
5.4.6. Acceso y transferencia.....	94
5.4.7. Tendencias.....	95
5.4.8. Retos de los años noventa.....	96

## **VI. LA HETEROGENEIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PERFIL DE LA INSTITUCIÓN (2002)**

6.1. Introducción.....	103
6.2. Tipos de instituciones de educación superior.....	105
6.3. En busca de una explicación.....	107
6.4. El camino hacia un sistema por fases de programas y títulos.....	109
6.5. Objetivos y funciones del sistema por fases.....	111
6.6. ¿El fin de la importancia de la diversidad horizontal?.....	113

## **VII. EVOLUCIÓN DE LOS PATRONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONSTANTE LUCHA DEL SEGUNDO SECTOR POR LA ESTABILIDAD Y LA IDENTIDAD PROPIA**

La aparición del segundo sector de la educación superior.....	117
En busca de un nombre.....	118
Principales diferencias entre el segundo sector y las universidades.....	119
La preponderancia de la dimensión vertical.....	120
Avances.....	122
Problemas y oportunidades vinculados al fortalecimiento del perfil del sector.....	125

## **VIII. ¿EL FIN DE LAS ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES O**

<b>LA APARICIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES? (2006)</b> .....	127
8.1. Introducción.....	127
8.2. La aparición del sector no universitario.....	130
8.3. El reto de la estratificación.....	132
8.4. El reto de la deriva académica.....	135
8.5. El reto de una estructura por fases de los programas de estudio y la convergencia europea.....	139
8.6. Conclusión.....	141

## **IX. CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CRECIENTE COMPLEJIDAD DE LOS FACTORES**

<b>IMPLICADOS</b> .....	143
Introducción .....	143
Fronteras, cantidades y dimensiones estructurales .....	144
El sistema de educación superior .....	144
Desarrollo cuantitativo .....	146
Dimensiones estructurales .....	147
Configuraciones y dinámicas estructurales en la segunda mitad del siglo xx .....	149
Principales ejes del debate .....	149
La evolución en Europa .....	150
Explicaciones de las dinámicas transformadoras .....	151
Explicaciones de las políticas .....	153
Situación actual .....	153
De las políticas nacionales a las supranacionales .....	153
La creciente complejidad de los condicionantes .....	154
Cooperación y movilidad internacionales .....	155
Globalización .....	156
Nuevos medios .....	156
Nuevos sistemas de dirección y gestión .....	157
Cambios estructurales en el camino hacia la sociedad del conocimiento .....	158
A mayor complejidad de los condicionantes, menor predictibilidad de los resultados .....	158

## **X. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA EN 2010: POLÍTICAS**

<b>Y TENDENCIAS</b> .....	159
1. Las políticas recientes más importantes .....	159
2. El papel cambiante de Europa en las políticas de educación superior de los países europeos .....	160
2.1. Etapas e ideas centrales después de la Segunda Guerra Mundial .....	160
2.2. Comprensión mutua entre sociedades democráticas y libres .....	162
2.3. Consejo mutuo sobre la búsqueda del sistema de educación superior más avanzado .....	163
2.4. Cooperación, movilidad y fomento de una «dimensión europea de la educación superior» .....	165
3. El enfoque «Bolonia»: selección de un sistema de convergencia intraeuropea en un mundo globalizado .....	168

4. Cambios estructurales en los programas y grados.....	171
5. El proceso de Bolonia y la movilidad de los estudiantes.....	175
6. El cambio en el peso profesional de la educación superior.....	180
7. Conclusiones finales.....	186
<b>XI. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE LICENCIATURA EN EUROPA:</b>	
<b>PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2001)</b> .....	189
11.1. La introducción de las licenciaturas: el impacto de una idea nacida fuera de Europa .....	189
11.2. El papel de los investigadores en la educación superior .....	190
11.3. Primer objetivo: mayor flexibilidad.....	191
11.4. Segundo objetivo: mayor diversidad.....	192
11.5. Tercer objetivo: convergencia y estandarización.....	194
11.6. Cuarto objetivo: necesidades de la economía y la sociedad.....	196
11.7. Medidas reformadoras complementarias.....	197
11.8. El reto curricular.....	199
11.9. Observaciones finales.....	200
<b>XII. PROGRAMAS Y TÍTULOS DE MÁSTER EN EUROPA:</b>	
<b>PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES (2003)</b> .....	203
12.1. Las estructuras del sistema de educación superior: un tema de debate recurrente .....	203
12.2. Las teóricas necesidades de «europeización», «internacionalización» y «globalización».....	207
12.3. Principios clave de la estructura consecutiva de programas y títulos.....	210
12.4. Duración de los estudios: ¿estandarización o diversificación?.....	212
12.5. Planteamientos institucionales y programáticos: ¿estandarización o diversificación?.....	214
12.6. La estructura de licenciatura y máster: ¿fases o división?.....	217
12.7. Otras reformas en el marco del proceso de Bolonia.....	221
12.8. Conclusiones.....	222
<b>XIII. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA (2006)</b> .....	227
13.1. Una gran cantidad de expectativas.....	227
13.2. Situación de la implantación y aceptación.....	231
13.3. Grado de unidad y convergencia estructurales.....	233
13.4. Medidas y actividades adicionales.....	235
13.5. La cuestión de la «empleabilidad».....	236
13.6. Mejora de la calidad.....	238



13.7. Evaluación en función de los objetivos.....	239
13.8. Conclusiones.....	241
<b>XIV. EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD INVESTIGADORA EN EUROPA .....</b>	<b>247</b>
El carácter de la universidad investigadora .....	247
Cuestiones semánticas.....	247
Perspectivas dominantes en torno a los puntos fuertes y débiles de la universidad investigadora.....	249
Puntos clave.....	249
Compromisos asumidos en las últimas décadas .....	251
Nuevas condiciones y opciones.....	253
Alcance y fórmulas de concentración.....	255
Más allá de la excelencia .....	256
Percepción de las expectativas sociales .....	257
Conclusión .....	260
<b>XV. LA VARIEDAD CREATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ENTRE EL EXCESO DE DIVERSIFICACIÓN Y EL EXCESO DE HOMOGENEIZACIÓN: CINCO DÉCADAS DE DEBATES PÚBLICOS Y DISCURSO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EUROPA (2006).....</b>	<b>261</b>
15.1. La diversificación: un reto procedente de fuera de Europa.....	261
15.2. Diversificación: enfoque basado en la configuración institucional .....	264
15.3. Configuración de los sistemas nacionales de educación superior .....	265
15.4. Clasificaciones.....	266
15.5. Factores subyacentes desde los años sesenta.....	269
15.6. Diversidad de sectores: la primera generación de enfoques europeos.....	271
15.7. Estratificación moderada: la segunda generación de enfoques europeos.....	274
15.8. El discurso sesgado.....	278
15.9. Argumentos clave sobre las ventajas y los inconvenientes de la variedad .....	279
15.10. Principales conceptos explicativos .....	284
15.11. Competencia global por el estatus y nivel elevado de estratificación: la tercera generación de enfoques europeos.....	288
15.12. Conclusión: implicaciones para la evolución de la educación superior en el futuro y para las prioridades de investigación especializada en la educación superior .....	295

<b>XVI. INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	
<b>EN EUROPA</b> .....	297
Introducción .....	297
Áreas temáticas y disciplinas relacionadas .....	298
Interdisciplinariedad .....	298
Disciplinas relacionadas .....	300
Áreas temáticas .....	301
Rumbo a la sistematización de las áreas temáticas .....	302
Evolución temática .....	306
El marco institucional .....	307
Dimensiones de la observación .....	307
Nombres institucionales .....	308
Base institucional heterogénea .....	312
Vínculos entre la investigación en educación superior y las políticas y prácticas de educación superior .....	313
Vínculos funcionales con las políticas y las prácticas .....	313
Dobles funciones y fronteras .....	314
Profesionales de la educación superior .....	315
Asociaciones conjuntas .....	315
La naturaleza heterogénea de las revistas .....	317
Para una tipología de expertos en educación superior .....	317
Referencias nacionales y supranacionales de la investigación especializada en educación superior en Europa .....	321
La situación en los diferentes países europeos .....	321
El auge de la internacionalización y la europeización .....	322
El papel de la lengua inglesa .....	324
Conclusión .....	326
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 329
 <b>FUENTES DE LOS ESTUDIOS</b> .....	 351