



Revista Electrónica "Actualidades

Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Toledo Lara, Gustavo

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y EL PROCESO DE BOLONIA: CONSIDERACIONES  
PARA SU ANÁLISIS

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 1-23

Universidad de Costa Rica

San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y EL PROCESO DE BOLONIA: CONSIDERACIONES PARA SU ANÁLISIS

THE SPANISH UNIVERSITY AND BOLOGNA PROCESS: CONSIDERATIONS FOR THIS  
ANALYSIS

**Volumen 15, Número 2**

Mayo - Agosto  
pp. 1-23

Este número se publicó el 1º de mayo de 2015  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18968>

Gustavo Toledo Lara

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA Y EL PROCESO DE BOLONIA: CONSIDERACIONES PARA SU ANÁLISIS

## THE SPANISH UNIVERSITY AND BOLOGNA PROCESS: CONSIDERATIONS FOR THIS ANALYSIS

Gustavo Toledo Lara<sup>1</sup>

**Resumen:** En este artículo se presenta un análisis sobre la Universidad española vista desde el proceso de Bolonia. Este proceso reformista ha suscitado una serie de cambios que desde una perspectiva cualitativa, pueden identificarse con la finalidad de establecer un conjunto de criterios para analizar y explorar como ha sido el comportamiento del sector universitario de cara a esta iniciativa de reforma. Desde una perspectiva cualitativa, el análisis documental e interpretativo de fuentes primarias y secundarias constituyó un aspecto importante dentro del desarrollo de este artículo. El procedimiento metodológico giró en torno a las siguientes fases: Fase 1: Identificación del objeto de estudio, revisión de la literatura. Fase 2: Obtención de los datos. Fase 3: Análisis a nivel macro y micro (Políticas públicas impulsadas por los diferentes gobiernos españoles, revisión y análisis de leyes y decretos reales, análisis de datos y cifras oficiales. Fase 4: Conclusión e implicaciones de la investigación. Los resultados obtenidos evidenciaron mayor influencia del sector privado de la economía ante la reorientación de la financiación pública impulsando así, que las propuestas formativas de las universidades se inclinaran hacia los requerimientos profesionales propios de este sector. Se notó necesidad de continuar con avances en cuanto a la vinculación entre actividad docente e investigación. Sin embargo se apreció el impulso de la movilidad estudiantil, aumento del interés por aprender idiomas, posicionamiento de universidades españolas dentro de las 500 mejores universidades del mundo durante 10 años consecutivos y reconocimiento internacional de la investigación universitaria.

**Palabras clave:** UNIVERSIDAD, REFORMA, POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIACIÓN, PROCESO DE BOLONIA, ESPAÑA

**Abstract:** In this paper an analysis of the Spanish University view from the Bologna process is presented. This reform process has raised a number of changes from a qualitative perspective, can be identified in order to establish a set of criteria to analyze and explore as has been the behavior of the university sector in the face of this reform initiative. From a qualitative perspective, the documentary and interpretative analysis of primary and secondary sources was an important aspect in the development of this article. The methodological approach focused on the following phases: Phase 1: Identification of the object of study, literature review. Phase 2: Getting the data. Phase 3: Analysis at the macro and micro (Public policies promoted by the various Spanish governments, review and analysis of laws and royal decrees, data analysis and official figures Phase 4... Conclusion and implications of the research The results showed greater influence of the private sector of the economy to the reorientation of public funding and encouraging that the training proposals from universities to bow to their own professional requirements of this sector. need for further progress was noted regarding the link between teaching and research. However boosting student mobility, increased interest in learning languages, positioning Spanish universities in the top 500 universities in the world for 10 consecutive years and internationally recognized research university appreciated.

**Key words:** UNIVERSITY, REFORM, PUBLIC POLICY, FINANCE, BOLOGNA PROCESS, ESPAÑA

---

<sup>1</sup> Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, España. Pedagogo, Magister en Educación Superior, Máster en Estudios Latinoamericanos mención Política.

Dirección electrónica: [gustavotoledolara@gmail.com](mailto:gustavotoledolara@gmail.com)

**Artículo recibido:** 1º de agosto, 2014

**Enviado a corrección:** 24 de febrero, 2015

**Aprobado:** 23 de marzo, 2015

## 1. Introducción

Asumir que la educación debe concebirse como un punto de apoyo para el desarrollo de un país es una concepción basada en un profundo convencimiento de que las Instituciones de Educación Superior, están llamadas a jugar un papel decisivo dentro de las transformaciones demandadas por la sociedad. Así, un contexto constantemente cambiante, impone la necesidad de repensar y refundar el sentido de las líneas rectoras concebidas para que la Educación Superior pueda responder a lo que el país espera de ella. No se trata de limitarla sólo a la formación profesional, es trascender hacia un modelo educativo que propicie las transformaciones sociales desde la convicción de que es la sociedad, el referente directo de la educación para consolidar su papel fundamental en el desarrollo de la nación. Según la Real Academia Española (s.f.), la palabra Universidad viene del latín *universitas, -ātis*, y dentro de sus acepciones se encuentran:

1. Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.
2. Edificio o conjunto de edificios destinado a las cátedras y oficinas de una Universidad.
3. Instituto público de enseñanza donde se hacían los estudios mayores de ciencias y letras, y con autoridad para la colación de grados en las facultades correspondientes.

Esta nomenclatura sirve de punto de apoyo para iniciar el análisis al cual se aspira conseguir en este trabajo. De tal manera que la definición de lo que entendemos por Universidad ha sufrido modificaciones dada su naturaleza. Esta concepción de Universidad viene acompañada de un sentido universal, es decir, la congruencia del conocimiento universal en un espacio que con el devenir de los tiempos, se ha extrapolado hasta construir una institución que trasciende más allá de los territorios nacionales y continentales. Por otro lado, la vinculación de las disciplinas impone una visión interdisciplinaria del quehacer universitario, así y de acuerdo con Fernández Ríos (2010):

Podemos considerar la interdisciplinariedad como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales (...) La mente interdisciplinar también debe tener una actitud positiva hacia la laboriosidad en la observación y la recolección de datos, buena cantidad de inventiva,

cierta dosis de sentido común y una perspectiva no dogmática tanto en la interpretación de los datos como en las perspectivas futuras de investigación. (p. 163)

En este orden de ideas, y como objetivo del presente análisis se hace oportuna la revisión de la caracterización del sistema universitario español con la finalidad de reconocer cuáles son sus aspectos definitorios y así, observar las modificaciones experimentadas en virtud del impulso del llamado proceso de Bolonia. Dentro del desarrollo del sistema universitario español, se hace mención también a lo público y lo privado en la Universidad con el objeto de caracterizar como se ha comportado. Además de lo anterior la evolución del porcentaje del gasto público en la educación superior supone una oportunidad para revisar la proporción que ha sido dirigida al sector universitario. Se observa además el gasto asignado a la I+D y como ha incidido en la producción científica universitaria a lo largo del período en estudio.

El hilo conductor por el que se debe seguir este análisis es el desarrollo de la Universidad española bajo los criterios reformistas impulsados por el Proceso de Bolonia. El revisar datos, cifras, porcentajes y marcos normativos nos permite una visión sistémica no solo de la Universidad como institución, sino que además, se contrastará la posición fijada por los gobiernos ante el sector universitario. Es de recordar que al ser España un país miembro de una comunidad continental en este caso la europea, ha suscrito un conjunto de acuerdos comunes que traen como consecuencia la adecuación o adaptación de sus particularidades a una serie de criterios acordados. De tal manera que los condicionantes políticos y económicos atraviesan desde luego, la Universidad y su recorrido. A propósito de la adaptación universitaria, Mureddu Torres (2010) señala una posición crítica al respecto, es decir:

Aunque las instituciones educativas se adapten al lenguaje propio de los marcos de calificaciones y lleguen a seguir algunas nuevas estructuras, los académicos continuarán preguntándose: ¿Qué tendremos que enseñar? Si esto es así el currículum seguirá siendo lo que Moore [2004, p. 18] decía: “una organización del conocimiento que implica la selección de contenidos y también la estructuración de las relaciones al interior de los contenidos”. (p. 23)

## 2. Referencias teóricas

Tal y como se puede desgranar a lo largo del presente análisis la concepción de Universidad ha dado pie a que la manera de dirigirse a ella, ya sea como órgano decisivo o como pensador de la misma, esté bajo los influjos de corrientes filosóficas que determinan el deber ser, en este caso, de la educación universitaria. En este sentido, a lo largo de la historia contemporánea todo el contexto en donde se circunscribe la Universidad desde luego, es el mismo entorno de sus actores. De tal modo, mientras que la modernidad tuvo como propósito el “Proyecto de dominio científico-técnico del mundo, el cual estaría entonces ofrecido a una “visibilidad” que permitiera el acceso empírico a tal mundo, objetivado como lugar de *mirada de la ciencia*”. (Follari, 2000, p. 6), el pensamiento postmoderno, “alude a un sujeto fijado sobre sí mismo, sumido en una modalidad de *neonarcisismo* que resulta post-étnico, al menos en relación a las éticas normativas que caracterizaron la modernidad”. (Follari, 2000, p. 2). Por su parte, lo transmoderno se perfila como una renovación cultural no vinculada exclusivamente con una ideología, sino con un mayor conocimiento de la realidad y la consecuente postulación de preceptos tendientes a mejorar la condición de vida de los seres humanos, respetando sus tradiciones, culturas y modos de vida, además de centrar los mismos hacia la justicia social y la ecología.

Se afianza entonces la teoría que reafirma el hecho de que un país se desarrolla en cuanto al modelo educativo y a su indivisible relación con la sociedad. Es decir, las investigaciones educativas apuntaron hacia una educación regionalizada y contextualizada. Todo lo anterior se tradujo en un frente en contra del casamiento con modelos educativos totalmente ajenos a la región, que respondían necesariamente a los intereses de los países de los que eran oriundos. Surge entonces la planificación educativa dentro de las macropolíticas, como respuesta a la búsqueda de la identidad y por ende tenía como fin, el desarrollo educativo creciendo a la par del desarrollo económico y social.

Ahora bien, en los últimos veinte años la Universidad española ha experimentado un notable crecimiento de manera particular dentro de la Universidad pública. Así, el aumento de la matrícula dentro de la misma es un excelente punto de partida para observar la presencia de lo público dentro de la Universidad. De tal modo que “la Universidad española ha dejado de ser una institución de carácter elitista para convertirse en un sistema que proporciona una formación de masas” (Angoitia Grijalba y Rahona López, 2007, p. 247)

Por su parte, las investigaciones de Fernández Enguita (1999), y Angoitia Grijalba y Rahona López, (2007) coinciden en el hecho de considerar el carácter masificador del

sistema universitario español. Sin embargo, no se debe obviar la presencia del sector privado de la educación superior. Si bien es cierto que no representa en cuanto a la matrícula una proporción significativa respecto al total del sector, su crecimiento ha sido sostenido a lo largo del período en estudio. Así y a juicio de Angoitia Grijalba y Rahona López (2007):

El crecimiento del sistema universitario español ha jugado un papel fundamental, principalmente desde comienzos de la década de los noventa. Así, mientras que la expansión de la enseñanza obligatoria fue el fenómeno predominante durante las décadas de los setenta y ochenta, en los últimos años, la intensidad del cambio ha sido mayor en el ámbito universitario. (p. 246)

Así, es necesario conocer el concepto de servicio público presentado por Moles (2006, p. 201), según él, se refiere a: “la actividad administrativa de prestación es aquella por la que la administración, sin limitar ni incentivar la actividad privada, satisface directamente una necesidad pública mediante la prestación de un servicio a los administrados”. Esta noción, desempeña una función decisiva en el análisis jurídico de las relaciones entre el Estado y la sociedad, por cuanto considera la posibilidad de que el servicio público pueda ser administrado desde la actividad privada.

Por otro lado, respecto a la Educación Superior como servicio público el mismo autor plantea que es “aquel que desarrollan las Universidades públicas, las privadas y los otros centros (...) ¿Qué hacen? Parece obvio: prestar servicios de Educación Superior mediante la investigación, la docencia y el estudio” (Moles, 2006, p. 201). Se desgrana de lo anterior que efectivamente, el servicio prestado por la Universidad siempre es público, aunque existan administraciones privadas. El punto de atención entonces se puede enfocar en el hecho de revisar la presencia de ambos tipos de instituciones dentro de la educación superior española y por ende, comprender el crecimiento del sector, en este caso, comparado con el gasto público asignado a la Universidad.

Así, al hablar de políticas públicas en el ámbito educativo obligatoriamente debemos considerar un aspecto que determina toda la discusión. Se trata de la educación como servicio público, y, más específicamente de que la Universidad al ser servicio público, se debe desde luego a la sociedad. En este sentido, la noción de pertinencia social se ve sesgada por crecientes políticas subyacentes que van perfilando, una naturaleza institucional que tiende a considerar como referencia de la Educación Superior al mercado, y no a la sociedad.

De tal modo, el impulso de políticas públicas universitarias, el cambio de la administración curricular y una nueva concepción de la gestión de la Universidad han dado pie a una nueva dinámica dentro del sector. Sin embargo y a juicio de Ruiz-Gallardo y Castaño (2008):

La Universidad mantiene las estructuras docentes clásicas y el tipo de educación tradicional. Los intentos que han existido para su modernización, concretados en diferentes reformas como la LRU, han sido incapaces de cambiar la tendencia e inercia adquiridas durante siglos. (p. 3)

Al aproximarnos al estudio y análisis de la reforma como concepción teórica resulta relevante el hecho de evocar el proceso reformista impulsado por Bolonia como punto de partida al momento de su estudio. En este sentido, más allá de cambio en las estructuras, el debate se ha ubicado en la necesidad de reforma del pensamiento antes de dibujar una reforma de la organización. Así, “Las Reformas de Bolonia sólo tendrán éxito si las Universidades se preocupan tanto del desafío de la competencia global como de la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa” (Zambrana y Manzano, 2004, p. 271). El impulso de una nueva definición de ciudadano europeo y la idea de un individuo que aspire integrarse al desarrollo y evolución del ser humano, son pilares bajo los cuales se ha dirigido la atención por parte de una tendencia teórica que ha defendido la trascendencia de una reforma universitaria más allá de la palabra escrita.

Autores como Morín (2012) y Zambrana y Manzano (2004) defienden una reforma universitaria en virtud de la constitución de una auténtica pertinencia social del sector universitario, sin embargo, dicha pertinencia no es sinónimo de adecuación a las exigencias del desarrollo del mercado y de la industria, sino que la Universidad tiene la obligación de rendir cuentas a la sociedad ya que en definitiva, la Universidad y la sociedad no son elementos antagónicos sino complementarios. De tal manera que, “La reforma de la Universidad tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permita el total empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento”. (Morín, 2012, p. 3)

La reforma universitaria se sitúa en un aspecto de primer orden al presentarse como una oportunidad para que la Universidad pueda repensarse, como producto de las heterogéneas transformaciones que experimenta la sociedad de cara a su búsqueda de adaptabilidad en el sistema social de relaciones. El proceso de reforma universitaria puede

gestarse a partir del surgimiento de la sensación de agotamiento del modelo universitario existente, ya que según Lanz y Fergusson (2005):

En la coyuntura actual es posible apreciar un cierto ambiente que podría asimilarse a eso que hemos llamado el espíritu de la reforma. Ese clima se caracteriza por una sensación de agotamiento de los modelos universitarios existentes, por una cierta conciencia de la crisis que está allí instalada en todos los órdenes, por la fatiga de los intentos de cambios tantas veces diferidos, “traicionados”, frustrados. (p. 47)

### **3. Metodología**

El punto de atención de este artículo es el análisis de la Universidad española a la luz de la implantación del proceso de Bolonia, para así aportar las consideraciones que se derivan a partir de los hallazgos encontrados como producto del ejercicio investigativo. De tal manera, al definir el objeto de observación en este artículo se comprendió que la orientación metodológica correspondiente es la metodología cualitativa. En este sentido, la dimensión cualitativo – fenomenológica gira en torno al conocimiento derivado de la investigación y por lo tanto es utilizado siempre con carácter hipotético y contextual, en virtud de las características peculiares actuales, históricas y sociales.

Dada la naturaleza de la presente investigación se empleó el análisis de las fuentes documentales primarias y secundarias. Esta técnica busca el estudio de un caso o fenómeno por medio de documentos elaborados por el hombre social. Por otro lado, este acercamiento a las fuentes, permitió conocer el estado del arte sobre el objeto de estudio de la investigación: aproximación a las investigaciones previas, enfoques teóricos y metodológicos, conclusiones, entre otros. Así, el nivel analítico – interpretativo indica que el investigador observa, analiza e interpreta el objeto de estudio, es decir, se produce la hermenéutica en tanto que los datos o las partes de un todo se presten a diferentes interpretaciones. (Martínez, 2006, p. 135)

Para los efectos del desarrollo del presente artículo, se tomó en consideración el periodo 1992 - 2011 con la finalidad de observar el comportamiento de la matrícula. Por otro lado se identificaron las políticas públicas españolas dirigidas al sistema universitario con la finalidad de reconocer la concepción que sobre la educación universitaria entendían los diferentes gobiernos españoles, haciendo énfasis en la adecuación o armonización del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. A tal fin, se

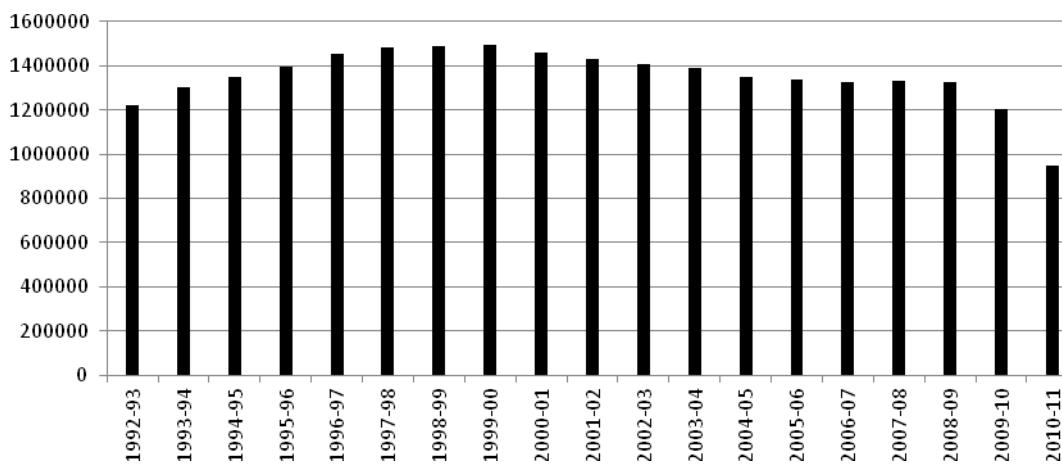
revisaron las normativas vinculadas al sector universitario de los gobiernos de F. González, J.M. Aznar, J.L. Rodríguez Z., y M. Rajoy.

En síntesis, el procedimiento metodológico giró en torno a las siguientes fases: Fase 1: Identificación del objeto de estudio, revisión de la literatura. Fase 2: Obtención de los datos. Fase 3: Análisis a nivel macro y micro (Políticas públicas impulsadas por los diferentes gobiernos españoles, revisión y análisis de leyes y decretos reales, análisis de datos y cifras oficiales. Fase 4: Conclusión e implicaciones de la investigación.

#### 4. Resultados y análisis

Un primer acercamiento con la caracterización y desarrollo de la educación superior española lo ofrece la observación de la dinámica seguida por el comportamiento de la matrícula universitaria. En el gráfico que se presenta a continuación (Gráfico 1), se observa la matrícula universitaria española desde el año 1992 hasta el año 2010, discriminada por tipo de institución y estudio. En este sentido, la comprensión de la magnitud del sistema universitario requiere identificar sus dimensiones en cuanto a su alcance desde el punto de vista matricular. Según García Guadilla (1998, p. 56), se propone una tipificación dentro de la clasificación de los sistemas nacionales de educación superior los cuales, se comprenden de la siguiente manera: a) Megasistemas (más de un millón de estudiantes), b) Sistemas grandes (entre un millón y 500 mil estudiantes), c) Sistemas medianos (entre 150 mil y 500 mil estudiantes), y d) Sistemas pequeños (menos de 150 mil estudiantes). Las proporciones matriculares del sistema universitario español pueden apreciarse en el gráfico 1:

**Gráfico 1: Evolución de la matrícula universitaria en España (varios años)**



Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España [http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios\\_mnu.htm](http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios_mnu.htm)

En el gráfico anterior se evidencia una tendencia hacia el decrecimiento de la matrícula universitaria a partir del año 1999. Según la clasificación de García Guadilla (1998, p. 56), España dentro del periodo estudiado, se inició con un megasistema alcanzando su máxima expresión en el año 1999, sin embargo para el año 2011 llegó a convertirse en un sistema grande. Las estimaciones presentadas no deben obviar el hecho del crecimiento de la Universidad española desde 1990. De tal modo y según Angoitia Grijalba y Rahona López, (2007, p. 248) las causas que explican este hecho pueden ser las siguientes a) acceso de la mujer a los estudios universitarios, b) altas tasas de rentabilidad privada de la inversión en educación universitaria, c) creación de nuevas Universidades públicas, y d) creación de Universidades privadas. En este orden de ideas, y con la finalidad de ofrecer elementos descriptores del sistema universitario español (SUE), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, señala la composición de dicho sistema en la actualidad. En efecto, según el MECD (2013):

El Sistema Universitario Español (SUE) lo conforman, en el curso 2013-14, un total de 82 Universidades (impartiendo docencia 80), distribuidas en 236 campus las presenciales y 112 las no presenciales y especiales. De las 82 Universidades 50 son de titularidad pública y 32 privadas. El número de Universidades privadas está proliferando en los últimos años, en concreto, desde el año 2001 se han creado 14 Universidades privadas, es decir, prácticamente una Universidad por año. (p. 5)

Además de lo anterior es de destacar lo que establece la normativa educativa española respecto a la composición de la educación superior. Efectivamente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación determina que “La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior (Artículo 3.5). Ahora bien, el SUE se presenta como un conjunto conformado por dos tipos de Universidades según su nivel de adscripción, es decir, se establece una diferenciación entre las Universidades públicas y las privadas. Sin embargo también existen las denominadas Universidades a distancia y las Universidades especiales. Respecto a este punto, Roselló, Olivares y Pujolras (2009) señalan que:

El importante crecimiento del número de Universidades en España arranca de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 que promovió el proceso de modernización y

descentralización de la educación universitaria, y la colaboración y transferencia de competencias en esta materia con las comunidades autónomas. (p. 8)

La Educación y en particular la Educación Superior obedecen a las líneas rectoras que son determinadas por el Gobierno como políticas de Estado. Es así como entendemos que las políticas públicas constituyen “cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2002, p. 16). Sin embargo, puede ocurrir una participación asimétrica de los actores y de los sectores dentro de la construcción de las políticas públicas ya que “los deseos y demandas políticas también dependen de las valoraciones de cada ciudadano y de cada decisor de políticas públicas y de lo que otras personas quieran de las políticas públicas” (Lindblom, 1991, p. 145). Así mismo es relevante la revisión de las políticas públicas dirigidas a la Universidad española con la finalidad de observar e identificar su desarrollo y contrastar como ha sido el proceso de armonización del proceso de Bolonia desde España. De acuerdo con Sanjurjo (2012):

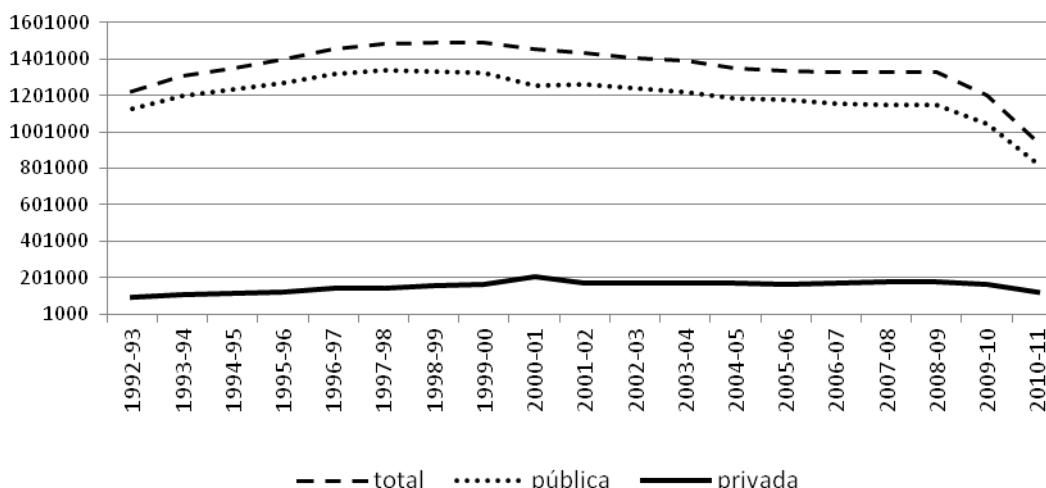
La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proceso que se inició con la Declaración de La Sorbona (*Sorbonne Joint Declaration*, 1998) y que alcanzó su punto de inflexión con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, supuso en España la superación de los créditos LRU, para cuyo cálculo se computaban únicamente las horas lectivas teóricas y prácticas, y la aparición en escena de los créditos ECTS o *European Credit Transfer System*, que además de aquéllas contabiliza las horas que los alumnos deberán emplear para el estudio, la preparación y la realización de exámenes. (p. 122)

En este sentido al momento de construir reflexiones a partir de un proceso crítico sobre la Universidad española, es importante considerar lo que señala Pérez-Díaz (2005):

Cuando nos prestamos a dialogar sobre la Universidad europea, o sobre su variante española, conviene reparar en el contexto en el que lo hacemos. Comenzamos la discusión metidos ya dentro de una maquinaria en funcionamiento y, al tiempo, de un campo de batalla; y tenemos que intentar salirnos tanto del juego de los mecanismos como del fragor del combate. (p. 1)

En este orden de ideas y dentro de las anteriores estimaciones se incluye también el sector privado de la educación superior. Es importante resaltar que dicho sector no muestra una presencia significativa respecto al total de la Universidad española (Gráfico 2). De tal modo la Universidad en España es mayoritariamente pública, tal y como se evidencia a continuación:

**Gráfico 2: Matrícula total universitaria de España por sector (varios años)**



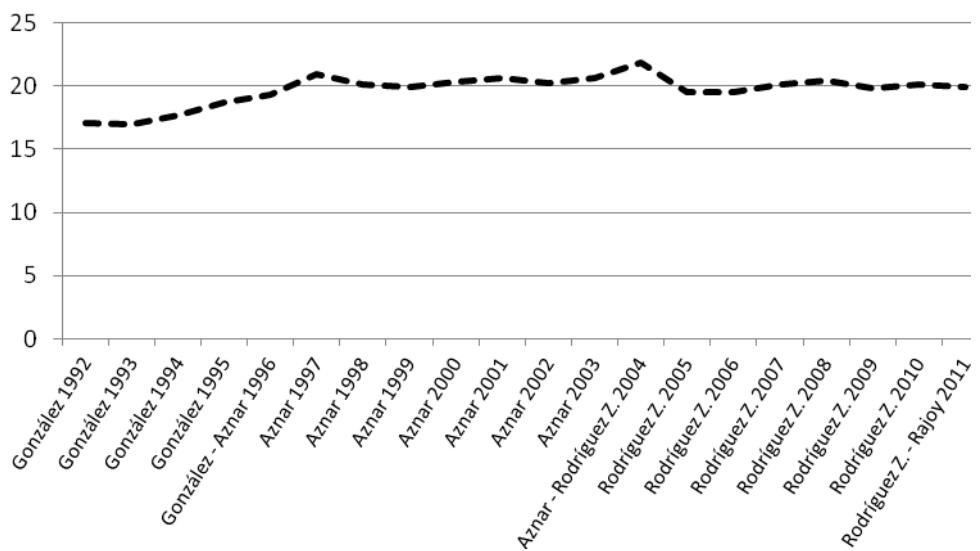
Fuente: Instituto Nacional de Estadística de España [http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios\\_mnu.htm](http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios_mnu.htm)

Por lo tanto y a juicio de Angoitia Grijalba y Rahona López (2007, p. 253) “El sistema universitario español se ha caracterizado, tradicionalmente, por el predominio absoluto de las Universidades públicas sobre las instituciones privadas de educación universitaria”. Por otro lado el crecimiento del sector universitario privado ha estado signado por la apertura del gobierno hacia la creación de este tipo de instituciones, además de que dentro de ellas no se exige alcanzar una determinada calificación en selectividad para realizar la titulación escogida, salvo algunas excepciones. Sin embargo, tal y como se reafirmó inicialmente la Universidad española es mayoritariamente pública. La evolución del sector universitario supone también la adecuación de los presupuestos públicos dirigidos a este sector educativo. Efectivamente:

Tampoco podemos olvidar el aspecto económico de esta transformación. La enorme diversidad de tradiciones y peculiaridades que existen en Europa han hecho que las Universidades de los diferentes países evolucionasen a lo largo de los siglos para adaptarse a las mismas. (Ruiz-Gallardo, Castaño, 2008, p. 2)

Complementando el recorrido realizado hasta este punto, es importante revisar las proporciones del gasto público en educación superior con respecto al gasto público total en España desde el año 1985 hasta 2011. Destacándose dos años en los que se experimenta un alza significativa en la asignación presupuestaria. Así, en el año 1997 y en el 2004 la educación superior española recibió mayor presupuesto (Ver gráfico 3).

**Gráfico 3**  
**Evolución del porcentaje del gasto para el sector universitario respecto al gasto público total en España.**



**Fuentes:** Gráfico de elaboración propia con datos tomados de:

OEI - Sistemas Educativos Nacionales - España. [www.oei.es/quipu/espana/ESPA17.PDF](http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA17.PDF)

Ministerio de Educación, Política social y Deporte - España. [www.aragon.es/.../GastoPublico/GASTOPUBLICO.xls](http://www.aragon.es/.../GastoPublico/GASTOPUBLICO.xls)  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>

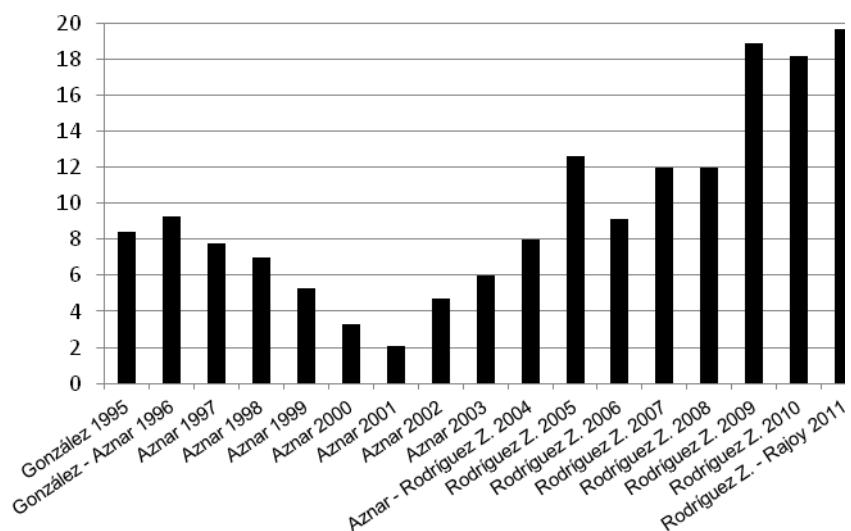
En efecto estos dos momentos dentro de la evolución del gasto público en educación superior, implican una vinculación sociopolítica ya que obedecen a líneas rectoras que hacia este sector, dirige el ejecutivo nacional. Así, el año 1997 fue año electoral y desde el año anterior el partido de gobierno “Partido Socialista Obrero Español” (PSOE) había diseñado el presupuesto público universitario con un alza significativa, de tal manera que coincide este aumento con el proceso electoral de entonces.

Una situación similar ocurrió en el año 2004, esta vez con el Partido Popular (PP), quien concibe un aumento importante para el sector universitario el mismo año en el que se celebró el proceso electoral para elegir al jefe de gobierno español. Otro punto interesante para el análisis lo constituye el hecho de que los años siguientes, es decir, en el año 1998 y

2005, el gasto público asignado a la educación superior, experimenta una reducción importante con respecto al año anterior. “A todos estos factores de confusión se añade el ruido político y mediático de las ideologías llamadas de izquierdas y derechas, progresistas y conservadoras, que añaden frenesí al tiovivo de los gobiernos de turno, los cuales, por lo demás, se suceden unos a otros haciendo casi lo mismo pero vestidos con disfraces ostentosamente diversos” (Pérez-Díaz, 2005, p. 2)

Dentro del proceso de Bolonia la inversión en investigación y desarrollo ocupa un lugar destacado por cuanto la financiación pública es necesaria tanto para el avance, así como también para la socialización del conocimiento que se genera desde la Universidad. En este orden de ideas, los documentos producidos a nivel europeo a propósito del proceso de Bolonia, afirman la necesidad de que la Universidad en Europa necesita políticas públicas que aseguren los fondos necesarios para su reforma, expansión y crecimiento. En virtud de estas consideraciones se pueden revisar las cifras del gasto público español dirigido hacia la investigación más desarrollo (I+D) por concepto de avance general del conocimiento y hacia la educación como objetivo socioeconómico.

**Gráfico 4**  
**% Crédito I+D avance general de conocimiento (varios gobiernos)**



**Fuente:** Gráfico de elaboración propia con datos tomados de:  
[http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estadisticas\\_Indicadores/Creditos\\_Finales\\_I\\_D\\_1](http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Estadisticas_Indicadores/Creditos_Finales_I_D_1)

De tal modo y como se desgrana del gráfico anterior (Gráfico 4), la inversión experimenta un decrecimiento sostenido a partir del primer año del gobierno de J. M. Aznar (1997) alcanzando su punto más bajo dentro del mismo gobierno en el año 2001. Sin embargo, a partir de entonces ocurrió un crecimiento no sostenido de manera uniforme, es decir, a partir del año 2002, se evidencia la tendencia al alza de la inversión del crédito público en I+D para el avance general del conocimiento. Tal y como se refirió anteriormente, en el gobierno de J.M. Aznar, se sancionó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la cual, en su Disposición adicional octava, del modelo de financiación de las Universidades públicas, se estableció que:

A efectos de los previsto en el artículo 79, en Consejo de Coordinación Universitaria elaborará un modelo de costes de referencia de las Universidades públicas que, atendiendo a las necesidades mínimas de éstas, y con carácter meramente indicativo, contemple criterios y variables que pueden servir de estándar para la elaboración de modelos de financiación por los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias y dentro del objetivo de estabilidad presupuestaria, y a las Universidades para el desarrollo de sus políticas de financiación. (p. 21)

Retomando la idea central de este artículo, el proceso reformista acuñado bajo el Proceso de Bolonia ha suscitado en España una serie de iniciativas conducentes principalmente a la sincronía de la Universidad española al contexto universitario europeo. Esta adecuación, dentro de la nomenclatura universitaria del Proceso de Bolonia se le conoce como “armonización” del sistema universitario en función del EEEs. No obstante y según Sanjurjo (2012) "La Declaración de Bolonia no es una norma de Derecho comunitario y carece, por tanto, de carácter vinculante. Se trata en cambio de un acuerdo intergubernamental suscrito inicialmente por los Ministros de Educación de treinta países europeos" (p. 122).

Esta adaptación o armonización ha supuesto desde leyes orgánicas hasta decretos reales, sin menoscabo de mencionar las adecuaciones procedimentales que han experimentado las propias Universidades a partir de lo que según el Proceso de Bolonia, constituye el nuevo modelo educativo europeo por el cual se apuesta, es decir, se trata ahora de concebir una Universidad centrada en el estudiante y desde luego, en el proceso que éste experimenta desde una autogestión de su propio conocimiento. A propósito de este punto, Sanjurjo (2012) señala que:

Sin duda los objetivos propuestos por el nuevo EEES son deseables y encomiables, e incluso podría suponer un diagnóstico bastante certero sobre las carencias del actual modelo. Sin embargo, una cosa son los objetivos propuestos y otra bien distinta la efectiva consecución de los mismos. (p. 123)

Ahora bien esta intención que por lo demás no ha estado divorciada de posiciones críticas opuestas, se presenta en una coyuntura o contexto dentro de España que probablemente requiera más allá de instrumentos legales, una disposición institucional y gubernamental que sirva de asidero para que efectivamente el Proceso de Bolonia sea una realidad socialmente pertinente. En este orden de ideas, y a juicio de Ruiz-Gallardo y Castaño (2008) para que España pueda avanzar o reforzar la reforma universitaria en función del Espacio Europeo de Educación Superior, son necesarias dos iniciativas, a saber:

1.- Reducir el número de titulaciones existentes y homologarlas con las existentes en Europa, ya que según Gallardo y Castaño (2008, p. 5):

Durante muchos años, la estructura de la Universidad en España ha permitido, cuando no propiciado, la generación de nuevas carreras, debido a dos factores principalmente: 1) La presión externa a la Universidad, debido a la financiación basada en criterios de cantidad de alumnos (no de calidad de la docencia), lo que nos ha llevado a una carrera para ofrecer el producto específico que pudiera atraer al mayor número de clientes-alumnos posible, y 2) La presión interna, que puede entender las nuevas titulaciones como elementos de poder y de presión, en y para, la política universitaria.

Es decir al existir “Licenciaturas superiores”, “Diplomaturas medias”, el sistema del EEES al fijar un solo nivel eliminó la multiplicidad de títulos y lo ubicó a partir de entonces solo en el nivel del Grado. De igual modo esta adaptación al EEES permitió una mejor orientación de los títulos de Máster y Doctor. Quedando entonces la estructura universitaria en tres ciclos: primer ciclo: Grado, segundo ciclo: Máster y tercer ciclo: Doctorado.

2.- La aplicación del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS):

Según señalan Martínez Ruiz y Sauleda Parés en el Glosario EEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior, (2007, p. 132) “un crédito equivale a un trabajo de entre 25 y 30 horas. Un año académico conlleva 60 créditos (1500-1800 horas)”. De tal modo, Gallardo y Castaño (2008) afirman la relevancia de las horas en función de la labor que debe realizar el estudiante ya que:

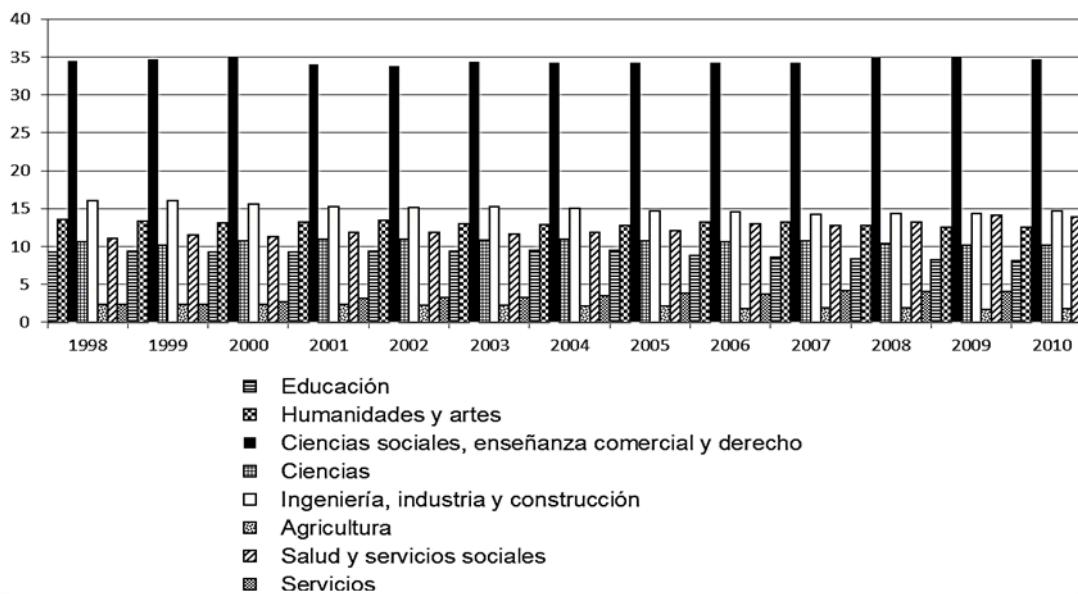
Se hace necesario, por tanto, programar esas horas en las que el alumno debe de realizar unas tareas determinadas para alcanzar los objetivos propuestos en la materia. El tiempo de trabajo del alumno sin la presencia del profesor constituye el mayor número de horas, con una proporción entre 1.5 y 2, lo que nos lleva, ineludiblemente a la conclusión de que deberá tener más peso el aspecto del Aprendizaje que el de Enseñanza. (p. 6)

Esta nueva concepción educativa pasa necesariamente por el rol que juega el profesor universitario, sin embargo una de las grandes ausencias dentro de todo este proceso reformista incluyendo el desarrollo de la reforma universitaria española, es la formación y preparación del profesor universitario en función de la didáctica requerida para el impulso de un nuevo modelo educativo en el que el tiempo de dedicación de parte del estudiante, es un factor clave dentro de todo este proceso. Así, Gallardo y Castaño (2008) afirman que:

El papel del Profesor Universitario debe de cambiar. Esto nos va a resultar difícil y costoso. La mayoría de los profesores universitarios somos especialistas en nuestra área de conocimiento y no nos hemos formado en aspectos didácticos ajenos a la misma. Con el paso de los años, nos hemos acostumbrado a impartir nuestras clases en la forma tradicional, tal y como nos enseñaron a nosotros. Además, las estructuras universitarias están adaptadas a este sistema de Clases Magistrales. (p. 9)

Con respecto al comportamiento de los estudiantes en cuanto al campo de estudio cursado, se pueden revisar las proporciones que ofrece el Instituto Nacional de Estadística (INE), cuyos datos históricos a partir del año 1998, están disponibles hasta el año 2010. Se presenta a continuación un gráfico contentivo de porcentaje en España de los estudiantes por campo de estudio.

**Gráfico 5**  
**Porcentaje de todos los estudiantes por campo de estudio y año en España**



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de: EUROSTAT  
<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p405/e01/l0/&file=04002.px&type=pcaxis&L=0>

Como se observa en el gráfico anterior (Gráfico 5), a lo largo del período disponible, el área de ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho; humanidades y artes; ciencias; salud y servicios sociales, experimenta un comportamiento regular sostenido sin modificaciones significativas. Por otro lado, el área de agricultura y el área de servicios cuentan con poca matrícula, no obstante para el año 2006, agricultura experimenta tendencia a la baja y por su parte, el área servicios el mismo año tiende al alza en su matrícula. En líneas generales y como se desprende de la información del INE, antes y después de la implantación del proceso de Bolonia los estudiantes se han matriculado en proporciones bastante similares en los mismos campos de estudio, es decir, no ha habido un cambio de interés del estudio por áreas del conocimiento por parte del estudiantado español, siendo el área de ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho, el campo de estudio con mayor proporción matricular en España.

En este orden de ideas, uno de los hechos que ha determinado la dinámica universitaria española fue el inicio de la implantación a partir del año 2003 del Plan de Bolonia, es decir, en ese año se presenta el documento “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” por parte del Ministerio

de Educación, Cultura y Deporte. Para tal fin fue necesaria la homologación de los estándares que rigen la vida universitaria para adaptarlos a los lineamientos del referido plan. Así, y según Santoveña (2010, p. 1) “La Declaración de Bolonia busca alcanzar una Europa del conocimiento como elemento imprescindible para el desarrollo social y la formación de los ciudadanos”. No obstante la puesta en marcha de esta línea de acción se lleva a cabo en España cinco años después de su sanción. Este hecho colocó a España en una posición diferente en relación a un grupo de países europeos que ya contaban para entonces, con un camino recorrido respecto a la implantación del referido plan. Ahora bien, desde el año 1998 hasta el año 2010 el contexto social, político y económico de España ha sufrido modificaciones no obstante, al parecer no han sido factores que alteren estas proporciones. Tal vez, y de acuerdo con Fernández Ríos (2010):

El proyecto Bolonia no elimina, ni mucho menos, la fragmentación del conocimiento y de la enseñanza. No cambia nada, excepto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo que se venía tradicionalmente haciendo en la formación basada en disciplinas y materias o asignaturas. En los nuevos planes de estudios no se favorece el conocimiento y la práctica interdisciplinar. El énfasis en las competencias generales y específicas no conduce necesariamente a la interdisciplinariedad. (p. 158)

De tal manera, el carácter normativo que ha existido en España relacionado con el sector universitario es un aspecto a considerar al momento de ofrecer elementos de discusión en torno al análisis de este sistema y su dinámica. Tal y como se ha señalado a lo largo del desarrollo de este artículo, el hecho de la aparición del Proceso de Bolonia supuso la adecuación del marco normativo universitario al proceso reformista impulsado. Esta revisión pasa por la observación que sugiere Del Valle Gálvez (2006):

En primer lugar, tenemos un sistema universitario sometido recientemente a fuertes vaivenes legislativos y a cambios estructurales en su funcionamiento (...) En segundo lugar, se trata de un sistema de enseñanza superior con excesivo número de Universidades y de dependencias autonómicas y localistas, características que casan mal con un panorama de creciente competitividad. De igual forma, tenemos un sistema universitario excesivamente “compartimentado” en titulaciones y especialidades, lo que dificulta la necesaria revisión de Planes de Estudio y adaptación de Titulaciones. (p. 9)

Es decir, España al optar por la reforma universitaria concebida por el Proceso de Bolonia debe revisar los criterios que suponen tal iniciativa. Así, y como se ha señalado en este análisis, los diferentes gobiernos dentro de los cuales se gestó el Proceso de Bolonia a nivel europeo determinaron políticas públicas dirigidas al sector universitario. Tales políticas mostraron además, la posición fijada por los gobiernos hacia la Universidad española por lo tanto, se dejó ver el tipo de Universidad que se persigue en correspondencia con las tendencias ideológicas dentro de cada gobierno.

Otro punto a señalar es la concepción del nuevo modelo educativo universitario en el que el estudiante pasa a ser el centro de atención. Al parecer tiene como inspiración el diseño curricular por competencias con la finalidad de que los egresados optimicen su formación proyectando así, el deseo de mejorar su empleabilidad. Para poder mejorar tal empleabilidad, la legislación española universitaria ha asumido una postura de apertura hacia el sector económico y productivo con la finalidad de que las competencias profesionales estén relacionadas con las competencias que la dinámica del sector privado de la economía requiere. Así y a juicio de Sanjurjo (2012):

Se ha llegado a hablar de que Bolonia comporta un riesgo de privatización o mercantilización de la Universidad, pero no ya en el sentido de que de su aplicación se siga una progresiva privatización de la Universidad pública, que en modo alguno es así, si bien, como veremos, podría producir en el futuro alguna distorsión; sino desde la perspectiva justamente de este cambio de orientación pedagógico impulsado no propiamente por Bolonia sino por el citado Proyecto Tuning, (...), que reduce la enseñanza universitaria exclusivamente a la adquisición de una determinada capacitación profesional demandada por el mercado laboral. (p. 126)

## 5. Conclusiones

El desarrollo del proceso de Bolonia estuvo amparado públicamente por el deseo de constituir un cuerpo que bajo ciertos criterios comunes, pudiera impulsar el intercambio entre estudiantes, profesores y desde luego las instituciones. Por otra parte, la adopción de una serie de estándares comunes, trataría al menos en teoría, de que efectivamente la movilidad dentro de la vida universitaria europea avanzara conforme lo hacía la Unión Europea. A partir del inicio de la armonización de la educación universitaria de España con el Espacio Europeo de Educación Superior se sancionaron una serie de leyes, decretos y documentos de trabajo con el objeto de migrar hacia el nuevo modelo de Universidad en el que, en teoría, el centro

de atención ahora radicaba en el estudiante, dejando atrás la atención a las horas lectivas por parte de los docentes. Uno de los interrogantes que saltan a la vista con mayor frecuencia es el aspecto de poder evaluar o apreciar la realización de las horas de trabajo por parte del estudiante sin la presencia del profesor. Esta característica otorga más peso al aprendizaje que a la enseñanza, no obstante, no se identificaron políticas para que, desde el Gobierno central, se garantizara la formación al docente de cara a la nueva Universidad.

Un buen ejercicio investigativo no es causante automático de una buena práctica docente. Los profesores universitarios son especialistas en su disciplina, pero con poca formación didáctica. La continuidad de una formación inclinada principalmente hacia el aspecto memorístico produce un retardo en la transferencia e inferencia de la información adquirida por el estudiante, y por lo tanto, resulta difícil identificar la utilidad de lo que se estudia. De igual manera, la formación curricular de los docentes que ocupan cargos directivos puede marcar la diferencia entre el diseño del currículo y la administración del currículo, para no privilegiar el desarrollo de las enseñanzas en función de inclinaciones personales.

En virtud de todo el camino recorrido hasta este punto de la investigación, se puede determinar que efectivamente, la construcción de un espacio europeo destinado a la educación universitaria desde España, no ha supuesto resistencias sustanciales o destacables. Es decir, ha significado un paso más dentro del desarrollo del sentido europeo, en virtud de la adaptación de las instituciones universitarias al nuevo ordenamiento que la era contemporánea expone. Esto no impide reconocer que aún se necesita avanzar en el conocimiento de la esencia inspiradora de Bolonia y desde luego, partir del punto de determinar que se quiere formar y con qué finalidad, para así evitar los niveles de improvisación que solo desemboquen en meros cambios de nombres de asignaturas y se deje a un lado la importancia que reviste el ejercicio docente.

En este mismo orden de ideas se puede enunciar una serie de constataciones a las que se desemboca, una vez realizado este análisis: a) Aunque se impulsen reformas universitarias, si no se garantizan políticas públicas favorables, aquellas no tendrán el resultado esperado. b) Del mismo modo, la garantía de la asignación presupuestaria a la Universidad es un criterio adoptado por Bolonia, sin embargo, las líneas de parte del gobierno central español han afectado la marcha de la reforma de Bolonia en la Universidad y por lo tanto, se ha propiciado la financiación proveniente del sector privado de la economía privilegiando las áreas en las que dicho sector muestra especial interés (ciencias, salud y

tecnología). c) El Sistema Universitario Español al ser predominantemente de carácter público, cuenta con un importante porcentaje de dependencia del presupuesto nacional, además de que al ser España un país organizado por comunidades autónomas, estas administran el presupuesto universitario con proporciones diferentes según el contexto de la región a la que pertenecen: (PIB regional, nº de estudiantes, nº de profesores). d) Existe una regulación excesiva del Sistema Universitario. e) Reto permanente y cada vez más creciente ante los estudiantes con limitaciones económicas. f) Dificultad para reponer cargos dentro de las Universidades. g) Universidades españolas con modificaciones y adaptaciones organizacionales ante los requerimientos del proceso de Bolonia, inclusive antes de que el gobierno central indicara las pautas de acción. h) Aumento del atractivo internacional del Sistema Universitario Español, especialmente en América Latina y El Caribe. i) Impulso de la movilidad de los estudiantes a través del continente europeo como resultado de la adopción del llamado “crédito europeo”, facilitando la armonización de los sistemas universitarios de los estados miembros. j) Impulso y práctica de la formación en línea, lo que ha acercado aún más a los estudios universitarios. k) Aumento del interés por aprender idiomas. l) Posicionamiento de universidades españolas dentro de las 500 mejores universidades del mundo, durante 10 años consecutivos. m) Reconocimiento internacional de la investigación universitaria española.

Finalmente es propio el punto para reconocer que estas conclusiones, no extinguen el análisis sobre el desarrollo e impacto de las reformas universitarias. Es una discusión perenne dentro del campo educativo, con miras a seguir el análisis en torno al estudio y observación profunda de una Universidad viva y en constante evolución, con el firme propósito de proyectar acciones futuras ante los desafíos que la sociedad reclama de la educación universitaria, sin perder de vista una formación de calidad para todos, incluyente, valiosa, socialmente pertinente y con el convencimiento profundo de que se forman ciudadanos para el desarrollo ético y moral de los estados sin obviar la construcción de nuevas estructuras y reconstrucción de todo aquello que impida, que la naciones y la educación universitaria conformen una vinculación indivisible.

## Referencias

- Angoitia Grijalba, Miguel, Rahona López, Marta. (2007). Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005). *Revista de Educación*, 344, 245-264.

- Cepeda, Gabriel. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, (29), 57-82.
- Del Valle Gálvez, Alejandro. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior. Planteamiento y perspectivas. *Revista electrónica de estudios internacionales*, (11), 1-12.
- España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD]. Secretaría General de Universidades. Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario. (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentos y Publicaciones.
- España. (21 de diciembre de 2001). Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. *Boletín Oficial del Estado* BOE-A-2001-24515. España: Ministerio de la Presidencia.
- España. (3 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *Boletín Oficial del Estado* BOE-A-2006-7899. España: Ministerio de la Presidencia.
- Fernández Enguita, Mariano. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 31-37.
- Fernández Ríos, Luis. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, (20), 157-166.
- Follari, Roberto. (2000). Estudios sobre postmodernidad y estudios culturales: ¿sinónimos? Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/15follari.htm>
- García Guadilla, Carmen. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC/ UNESCO.
- Lahera, Eduardo. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, Rigoberto y Fergusson, Alex. (2005). *La reforma universitaria en el contexto de la mundialización del conocimiento*. (Documento rector). Recuperado de <http://debatecultural.org/Observatorio/RigobertoLanz22.htm>
- Lindblom, Charles. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Martínez Ruiz, María Ángeles y Sauleda Parés, Narciso. (2007). *Glosario EEEES: terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Universidad de Alicante.
- Martínez, Piedad. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Moles, Ramón. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la Educación Superior*. Madrid: Ariel.

- Morín, Edgar. (2012). De la reforma universitaria. *Unipluriversidad*, 1(2), 74-79.
- Mureddu Torres, César. (2010). Europa tras la cauda del Proceso de Bolonia. *Reencuentro*, (58) 16-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34014049003.pdf>
- Pérez-Díaz, Víctor. (2005). La crisis endémica de la universidad española. *Claves de razón práctica*, 158, 38-43.
- Real Academia Española. (s.f.). *Universidad*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=Universidad>
- Rodríguez, David y Valldeoriola, Jorge. (2001). *Metodología de la investigación*. España: Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de [http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat\\_cast-nodef/PID\\_00148556-1.pdf](http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf)
- Roselló, Gaspar, Olivares, Isaac y Pujolras, Olga. (2009). *Informe sobre el Sistema de Educación Superior y los Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad en España*. Universitat de Barcelona: Agencia para la Calidad de la Universitat de Barcelona.
- Ruiz-Gallardo, José Reyes, y Castaño, Santiago. (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18), 253-270.
- Sanjurjo, Vicente. (2012). El proceso de Bolonia: mito y realidad. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (5), 121-146.
- Santoveña Casal, Sonia. (2010). *Innovación didáctica en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. II Congrés internacional de didáctiques* (pp. 1-6). Girona, España: Publicaciones del II Congrés internacional de didáctiques. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2877/358.pdf?sequence=1>
- Yacuzzi, Enrique. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (Serie Documentos de Trabajo N° 296). Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Zambrana, Luis Andrés y Manzano, Vicente. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.