



Francisco Sánchez y Rosana Hernández Nieto
(Compiladores y editores)

Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación



EU-LAC FOUNDATION, 2017

Hagedornstraße 22

20149 Hamburgo, Alemania

www.eulacfoundation.org

AUTORES:

Informe elaborado en el marco del acuerdo de colaboración entre la **Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (Fundación EU-LAC)** y el proyecto de la **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en España (FLACSO España)** y la **Universidad de Salamanca**. Los capítulos de este informe de consultoría fueron redactados por Alexia Cachazo Vasallo, Rosana Hernández Nieto, Francisco José Rebordinos Hernando y Francisco Sánchez, a partir de la información suministrada por los consultores de cada país.

LISTADO DE COLABORADORES:

María Cecilia Andrade. Ecuador.

Elcio Cecchetti. Brasil.

Alexia Cachazo Vasallo. Coordinadora.
Universidad de Salamanca.

Irene Delgado Sotillos. Espacio Europeo
de Educación Superior (EEES).

Jorge Domínguez. Cuba.

Wendy Cuellar Arrecis. Guatemala.

Adolfo González. Chile.

Valentina Isabel González. Chile.

Héctor Grenni. El Salvador.

Margarita Heinzen. Uruguay.

Rosana Hernández Nieto.

Compiladora y editora.

Gerald Lerebours. Haití.

Pablo Loarte Mauricio. Perú.

José Mario Méndez. Costa Rica.

José Marcial Méndez Soto. Honduras.

Oswaldo Moreira. Paraguay.

Abdón Pari Condori. Bolivia.

Gabriel Ramírez. Venezuela.

Francisco José Rebordinos Hernando. Investigador.

Lily Rodríguez González. República Dominicana.

Guillermo Ruiz. Argentina.

Juan Camilo Salas Cardona. Panamá.

María Eugenia Salinas Muñoz. Colombia.

Francisco Sánchez López. Compilador y editor.

Agustín Sosa. México.

José Luis Sosa. México.

Mercedes Tinoco Espinoza. Nicaragua.

Christine Marrett. Jamaica.

David Rampersad. Trinidad y Tobago.

DISEÑO GRÁFICO: Ileana Angulo Ascanio / Soluciones y desarrollo REIMPULSA

IMPRESIÓN: Scharlau GmbH.

ISBN: 978-84-697-3125-3

DOI: En español - 10.12858/0617ES

Nota: Este estudio ha sido financiado por la Fundación EU-LAC y por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Gobierno de España. La Fundación EU-LAC es financiada por sus Estados miembros y por la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad únicamente de los autores y no se puede considerar como el punto de vista de la Fundación EU-LAC, de sus Estados miembros o de la Unión Europea.

Este libro se publicó en 2017.

Esta publicación tiene derechos de autor, si bien puede reproducirse libremente por cualquier medio con fines educativos o para llevar a cabo acciones de promoción, mediación o de investigación siempre y cuando la fuente se cite apropiadamente. Los titulares de los derechos de autor solicitan que se les comuniquen los usos mencionados con el fin de evaluar su impacto. Para la reproducción de este texto en cualquier otra circunstancia, su uso en otras publicaciones, o su traducción o adaptación, deberá obtenerse el permiso previo por escrito de la editorial.

En tal caso, le rogamos se comunique con nosotros mediante nuestro correo electrónico info@eulacfoundation.org

ÍNDICE

Índice de tablas	5
Listado de abreviaturas	7
Resumen ejecutivo	19
Introducción	23
Marco de la Asociación Estratégica Unión Europea, América Latina y el Caribe	25
Algunas cuestiones generales	31
1. Corpus normativo que regula la Educación Superior, Ciencia, Tecnología y Educación	35
1.1. Marco general legislativo	36
1.2. Legislación sobre las universidades públicas	37
1.3. Legislación sobre las universidades privadas	38
1.4. Legislación sobre Ciencia y Tecnología	39
Observaciones y recomendaciones	45
2. Sistema de instituciones gubernamentales encargadas de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación	49
2.1. Sistema de instituciones gubernamentales	50
2.2 La acreditación de la calidad en los países de América Latina y el Caribe	55
Sistema de ordenación académica y elección de las autoridades universitarias	81
Observaciones y recomendaciones	101
3. Análisis de la arquitectura de las titulaciones de educación superior.	105
3.1. Estudios de grado	106
3.2. Estudios de posgrado	120
3.3. Estudios de doctorado	123
3.4. Los sistemas de créditos/horas	127
Observaciones y recomendaciones	136
4. La docencia universitaria	139
4.1. La regulación de la docencia universitaria	139
4.2. Requisitos para el ejercicio de la docencia universitaria	140
4.3. Categorías de profesorado universitario	145
4.4. Procedimiento de promoción entre categorías en el sector público	146
4.5. Modalidades de los contratos	148
4.6. Régimen de incompatibilidades	149
4.7. Derechos y deberes del docente	150
Observaciones y recomendaciones	151

5. Sistema de becas públicas y privadas	153
5.1. Becas públicas	153
6. Movilidad de estudiantes, personal académico y administrativo de las IES en América Latina y el Caribe	171
6.1. Movilidad de estudiantes	171
6.2. Movilidad del profesorado	176
6.3. Programas de movilidad de organismos internacionales o de cooperación	183
Observaciones y recomendaciones	197
7. Ejercicio profesional y reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero	201
7.1. Condiciones para el ejercicio profesional	201
7.2. El reconocimiento de los títulos de educación superior obtenidos en el extranjero	204
Observaciones y recomendaciones	207
8. Análisis del sistema de financiación pública y/o privada de I+D+I	211
8.2. Financiación a la I+D+I procedente del sector privado	217
8.3. La importancia de la investigación en las políticas educativas	218
Observaciones y recomendaciones	220
9. Procesos de internacionalización y redes universitarias permanentes en el campo de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación	223
Experiencias de internacionalización y creación de redes universitarias	225
10. Espacio Europeo de Educación Superior	239
10.1. Historia y arquitectura institucional del Espacio Europeo de Educación Superior	239
10.2. Sistemas de garantía de la calidad	
10.3. Arquitectura de las titulaciones de educación superior	247
10.4. Sistema de becas para el fomento de estudios en el extranjero	258
10.5. Ejercicio profesional de los titulados universitarios y programas de movilidad	259
Conclusiones	265
Bibliografía	269

Índice de tablas

Tabla 1.	Legislación sobre Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.	40
Tabla 2.	Instituciones encargadas de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.	51
Tabla 3.	Organismos o agencias de carácter estatal encargadas de la acreditación de la calidad.	56
Tabla 4.	Organismos o agencias de carácter regional encargadas de la acreditación de la calidad.	59
Tabla 5.	Organismos o agencias encargadas de la acreditación de instituciones de educación superior.	62
Tabla 6.	Organismos o agencias encargadas de la acreditación de titulaciones, programas o carreras.	84
Tabla 7.	Requisitos de acceso a los estudios de grado.	107
Tabla 8.	Duración de los estudios de grado en los países de América Latina y el Caribe.	114
Tabla 9.	Requisitos de acceso a los estudios de doctorado.	124
Tabla 10.	Correspondencia de créditos/horas para los estudios de grado.	129
Tabla 11.	Correspondencia de créditos/horas para los estudios de posgrado.	133
Tabla 12.	Titulación mínima para ejercer la docencia universitaria en el sector público.	141
Tabla 13.	Valoración del título de doctor para el ejercicio de la docencia universitaria en el sector público.	144
Tabla 14.	Elementos para la promoción del profesorado universitario en el sector público.	147

Tabla 15.	Cifras del programa Erasmus Mundus (2004-2014)	184
Tabla 16.	Candidatos a las ayudas del programa Erasmus Mundus.	185
Tabla 17.	Proyectos Erasmus Mundus con participación de países de América Latina y el Caribe (2010-2013).	186
Tabla 18.	Proyectos Erasmus + con participación de países de América Latina y el Caribe.	189
Tabla 19.	Programas de movilidad de estudiantes en la Universidad de Salamanca.	197
Tabla 20.	Requisitos de colegiación en los países de América Latina y el Caribe	202
Tabla 21.	Porcentaje de investigadores a jornada completa por cada 1.000 personas activas.	212
Tabla 22.	Porcentaje de inversión en I+D con respecto al PIB.	216
Tabla 23.	Principales decisiones adoptadas en las conferencias ministeriales.	242
Tabla 24.	Agencias miembros de ENQA.	245
Tabla 25.	Sistema de créditos ECTS del Espacio Europeo de Educación Superior.	248

LISTADO DE ABREVIATURAS

ACCINET: Red de Cooperación entre Instituciones de Educación Superior.

ACTI: Asociación de Instituciones Terciarias Caribeñas (*Association of Caribbean Tertiary Institutions, ACTI*).

ACTT: Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago (*The Accreditation Council of Trinidad and Tobago*).

AE: Admisión Especial (Bolivia).

AECID: Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

ALC: América Latina y Caribe.

ALCUE-NET: Red de Investigación e Innovación de América Latina y Caribe y la Unión Europea (*Latin America, Caribbean and European Union Network on Research and Innovation*).

ANEAES: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Paraguay.

ANII: Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay.

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México.

APEASU: Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior de Bolivia.

AUGM: Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

AUPRICA: Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica.

AUSJAL: Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina.

CAPE: Caribbean Advanced Proficiency Examination.

CAPES: Coordinación de Mejoramiento de Personal de Nivel Superior de Brasil (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*).

CARICOM: Comunidad del Caribe.

CARPIMS: Caribbean-Pacific Island Mobility Scheme.

CCA: Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior.

CdA: Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior de El Salvador.

CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Ecuador.

CELAC: Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños.

CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación de México.

CEPS: Consejo de la Enseñanza Privada Superior de Guatemala.

CES: Consejo de Educación Superior de Ecuador.

CESU: Consejo Nacional de Educación Superior de Colombia.

CEUB: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

CIDESCO: Corporación para la Integración y el Desarrollo de la Educación en el Sur Occidente Colombiano.

CIDFAE: Centro de Investigación de la Fuerza Aérea de Ecuador.

CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior de México.

CICYT: Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología de Argentina.

CITMA: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba.

CKLN: The Caribbean Knowledge and Learning Network.

CNA: Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

CNA: Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.

CNE: Consejo Nacional de Educación de Brasil.

CNE: Consejo Nacional de Educación de Nicaragua.

CNEA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua.

CNCyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia.

CNPq: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*).

CNU: Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua.

CNU: Consejo Nacional de Universidades de Venezuela.

CODECYT: Corporación para el Desarrollo Científico y Tecnológico de Venezuela.

COFECYT: Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación de Argentina.

COLCIENCIAS: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

CONACES: Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia.

CONALMEX: Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Bolivia.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de El Salvador.

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay.

CONAES: Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Brasil
(*Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior*).

CONARE: Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica.

CONARES: Consejo Nacional de Rectores de El Salvador.

CONES: Consejo Nacional de Educación Superior de Paraguay.

CONCYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Guatemala.

CONCYTEC: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Perú.

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria de Argentina.

CONEAUPA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá.

CONES: Consejo Nacional de Educación Superior de Paraguay.

CONESCyT: Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de República Dominicana.

CONESUP: Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada de Costa Rica.

CONICYT: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

CONICYT: Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Costa Rica.

CONICYT: Consejo Nicaragüense de Ciencias y Tecnología.

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de México.

COSUP: Consejo Superior de Universidades Privadas de Costa Rica.

COSUP: Consejo Superior de Universidades Privadas de Nicaragua.

CPU: Curso Preuniversitario (Bolivia).

CRUCH: Consejo de Rectores de Chile.

CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano.

CSEC: *Caribbean Secondary Education Certificate.*

CSF: Ciencias Sin Fronteras (Brasil).

CUIB: Consejo Universitario Iberoamericano.

CUMex: Consorcio de Universidades Mexicanas.

DAAD: Servicio Alemán de Intercambio Académico.

EACEA: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) de la Comisión Europea.

ECTS: Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EEFP: Espacio Europeo de Formación Permanente.

EEl: Espacio Europeo de Investigación.

ELAP: The Emerging Leaders in the Americas Programme.

ENEM: Examen Nacional de Enseñanza Media de Brasil (*Exame Nacional de Ensino Médio*).

ENES: Examen Nacional para la Educación Superior de Ecuador.

ENQA: Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

ERC: Consejo Europeo de Investigación (*European Research Council*).

ESU: European Students Union.

EUA: Asociación Europea de Universidades (The European University Association).

EURASHE: Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (*European Associations of Institutions of Higher Education*).

FAPERJ: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Brasil).

FENUP: Federación Nacional de Universidades Privadas de Nicaragua.

FEPADÉ: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo de El Salvador.

FINEP: Financiadora de Estudios y Proyectos de Brasil.

FONACIT: Fondo Nacional para la Ciencia, Tecnología e Innovación de Venezuela.

GAR: Grupos de Alto Rendimiento.

GRE: *Graduate Record Examination*.

IBICT: Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología.

ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

IES: Instituciones de Educación Superior.

IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

IFARHU: Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (Panamá).

IHCIETI: Instituto Hondureño de Ciencia, Tecnología y la Innovación.

INEP: Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos Anísio Teixeira de Brasil (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*).

IVIC: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.

JAN: Junta de Acreditación Nacional de Cuba.

JIRI: Iniciativa Conjunta sobre Investigación e Innovación (*Joint Initiative for Research and Innovation*).

J-TEC: Comisión de Educación Terciaria de Jamaica (*Jamaica Tertiary Education Commission*).

MAPES: Misiones Académicas de Promoción de la Educación Superior de Colombia.

MESCyT: Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.

MPPEUCT: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología de Venezuela.

OBSMAC: Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas.

OEA: Organización de Estados Americanos.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Tecnología y la Cultura.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

OPSU: Oficina de Planificación del Sector Universitario de Venezuela.

OUI: Organización Universitaria Interamericana.

PAA: Prueba de Aptitud Académica de Guatemala.

PAEC: Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (OEA y Grupo Coimbra).

PADES: Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior de México.

PASEM: Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur.

PECITI: Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Panamá.

PNPC: Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México.

POMA: Prueba de Orientación y Medición Académica (República Dominicana).

PRODEP: Programa para el Desarrollo Profesional Docente de México.

PRONABEC: Programa Nacional de Becas de Perú.

PSA: Prueba de Suficiencia Académica (Bolivia).

PSU: Prueba de Selección Universitaria (Chile).

RAICES: Red Avanzada de Investigación en Ciencia y Educación Salvadoreña.

RCI: Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior.

REDISAL: Registro Nacional de Investigadores de El Salvador.

RICYT: Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana.

RLCU: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.

RPU: Red Peruana de Universidades.

SACES: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de Colombia.

SDSN: Sustainable Development Solutions Network.

SEA-CU: Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias de Cuba.

SEA-D: Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados de Cuba.

SEA-M: Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías de Cuba.

SEGEPLAN: Secretaría de Planificación de la Presidencia de Costa Rica.

SEGIB: Secretaría General Iberoamericana.

SENACYT: Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología y la Innovación de Honduras.

SENACYT: Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología de Guatemala.

SENACYT: Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología de Panamá.

SENESCYT: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador.

SEP: Secretaría de Educación Pública de México.

SESA: Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación de Venezuela.

SESu: Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil.

SET: Suplemento Europeo al Título.

SHACES: Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.

SICEVAES: Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

SINACYT: Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Perú.

SINAES: Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica.

SINAES: Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior de Brasil (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*).

SINEACE: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de Perú.

SNA: Sistema Nacional de Acreditación de Colombia.

SNEA: Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación de Bolivia.

SNI: Sistema Nacional de Investigadores de México.

SOM: *Senior Officials Meeting*.

SUNEDU: Superintendencia Nacional de Educación de Perú.

UCJ: Consejo Universitario de Jamaica (*The University Council of Jamaica*).

UE: Unión Europea.

UE-ALC: Unión Europea,-América Latina y el Caribe.

UNAH: Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICA: Asociación de Universidades y Centros de Investigación Caribeños (*Association of Caribbean Universities and Research Institutes*).

UTEC: Universidad Tecnológica de Uruguay.

UWI: *University of the West Indies*.

RESUMEN EJECUTIVO

El informe *Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Euro-Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación* es el resultado de la colaboración entre la Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (Fundación EU-LAC) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en España (FLACSO España-Universidad de Salamanca), con el apoyo del Gobierno de España, con el objetivo de sistematizar la evidencia empírica sobre los factores que favorecerían la integración de un espacio birregional de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología.

El estudio comprende un total de 22 países de América Latina y el Caribe, todos miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y todos con más de un millón de habitantes. La información procedente de los estudios de caso realizados por expertos para cada uno de los Estados ha sido procesada y estructurada para identificar puntos en común y divergencias entre los diferentes sistemas de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología, además de completada con fuentes legislativas y bibliográficas. Esta información se presenta organizada en torno a los ítems objeto de estudio. Además, se añade un capítulo sobre la situación de todas estas cuestiones en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

A partir de ese análisis, el informe incorpora una serie de apreciaciones sobre el trabajo realizado hasta ahora para avanzar hacia un espacio birregional común y un conjunto de recomendaciones sobre las que podrían ser futuras líneas de actuación; estas valoraciones proceden del equipo coordinador de la elaboración del informe y no comprometen la posición institucional de las organizaciones que han participado en el proceso de forma directa o indirecta. Se trata de sugerencias que parten de la convicción de que la puesta en marcha de un espacio birregional común será beneficioso para las dos regiones a la hora de generar recursos humanos y enfrentar los retos de la sociedad global.

Es necesario que las múltiples iniciativas existentes en torno a la puesta en marcha del espacio birregional común encuentren un punto de convergencia que permita aprovechar sus potencialidades. Hasta ahora, en la heterogeneidad de las publicaciones surgidas de los diferentes encuentros o proyectos a menudo no se observa conexión y sí, en algunos momentos, escasos planteamientos concretos sobre cómo avanzar.

Para comenzar a progresar en el trabajo por hacer, es prioritario establecer unos objetivos. La meta principal de un espacio birregional compartido debería ser la eliminación de las trabas a la movilidad de estudiantes, investigadores y personal administrativo de las instituciones de educación superior para mejorar y enriquecer la formación y para generar redes de investigación e institucionales que permitan avanzar en la producción de conocimiento y capacidades. Al plantear cualquier actuación, por tanto, debería estar presente cuál es el objetivo final.

Los representantes de las organizaciones públicas de los países implicados tienen que involucrarse en el proceso. En el avance hacia un espacio birregional común será necesario realizar reformas más o menos profundas en los corpus normativos (ver Capítulo 1), por lo que es necesario que representantes oficiales de los Estados estén involucrados en la toma de decisiones, ya que de ellas depende que el proceso sea un éxito o un fracaso. Sería recomendable hacer pedagogía sobre la puesta en marcha del espacio birregional común en los distintos países con el objetivo de que incorporen en su legislación disposiciones que faciliten los avances; por ejemplo, que permitan titulaciones conjuntas con instituciones de otros Estados o al menos no las dificulten. Es necesario subrayar que todo este proceso debe llevarse a cabo en un contexto de amplia autonomía universitaria que otorga mucho margen de decisión a cada universidad.

Otra razón por la que la voluntad política es elemental es que América Latina y el Caribe no cuentan con legislación común o con una institucionalidad de carácter regional sobre la que asentar el proceso de creación del espacio birregional, a diferencia de la situación de partida del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a finales del siglo XX. Por tanto, los estados deberán implicarse en la creación de estos instrumentos. Sin embargo, a pesar de la necesidad de su participación en el proyecto, el diseño del espacio birregional debe incluir a las instituciones de educación superior y a organizaciones y colectivos afectados.

Dos de los obstáculos más importantes para la movilidad son la falta de confianza y la falta de información. El primero se ha puesto de manifiesto en las dificultades para hacer efectivo el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 1974 (ver Capítulo 7). El segundo, la falta de información, subyace en la mayoría de los aspectos abordados en los distintos capítulos y está presente también en los sucesivos informes de evaluación del EEES. Como se observará, buena parte de las recomendaciones del texto busca, en el fondo, tratar de solventar o aminorar estos dos problemas.

En este sentido, la acreditación de la calidad (Capítulo 2) es un punto clave en la creación de un futuro espacio birregional común, ya que para los actores implicados (desde los Estados hasta los docentes o los estudiantes, pasando por las instituciones de educación superior) es esencial poder confiar en que se cumplen unos determinados estándares en todos los países y en todas las universidades, de forma que los estudios cursados en un lugar sean reconocibles en otros países. Así, los procesos de acreditación y evaluación en torno a unas bases comunes resultarían de gran ayuda para fomentar las iniciativas de movilidad y el posterior reconocimiento de la formación recibida o de titulaciones. Prácticamente todos los Estados han puesto en funcionamiento sistemas de acreditación y evaluación de la calidad, algunos de forma muy reciente. Si bien existen diferencias notables entre los países de América Latina y el Caribe y de estos con el EEES, también se observan tendencias compartidas y puntos de encuentro.

Uno de los elementos en los que se observa una gran diversidad es la duración de los estudios superiores, sean de grado o de posgrado (Capítulo 3). La duración oscila entre cuatro y seis años para los estudios de grado (con una mayor duración en el área de la Salud) y entre dos y tres años para las maestrías. Aunque de nuevo con una importante heterogeneidad, puede observarse cómo algunos países han comenzado a implementar los sistemas de créditos como mecanismos de organización de la actividad académica.

El establecimiento de uno de estos sistemas con características comunes o que, al menos, permitiera fijar equivalencias, sería un paso beneficioso para la construcción del espacio birregional común, ya que facilitaría el establecimiento los reconocimientos de estudios y titulaciones entre Estados.

El espacio birregional común también contribuiría, mediante la cooperación entre países y regiones, a mejorar la formación media de los docentes de América Latina y el Caribe. El informe refleja que el profesorado es el actor olvidado en la mayor parte de los sistemas (Capítulo 4). A pesar de que la formación de doctores es un proceso que requiere una importante inversión de recursos, los programas de becas, movilidad o estancias pueden resultar beneficiosos, también para fomentar la labor investigadora del profesorado, que se presenta en general poco relevante.

Las becas públicas y privadas para cursar estudios en otros centros nacionales o en otros países están en general concentradas en los estudios de posgrado y son mucho menos numerosas para estudios de grado (Capítulo 5). Proliferan las iniciativas que podrían calificarse como particulares y se hace patente la ausencia de sistemas nacionales de ayudas en un importante número de casos. La mayoría de las convocatorias no tiene en cuenta el nivel de ingresos del solicitante. Algo similar sucede con las iniciativas de movilidad estudiantil y docente, caracterizadas por una gran diversidad (Capítulo 6). Y, una vez más, se aprecia que existe una limitada cantidad de programas nacionales de fomento de la movilidad, sea esta nacional o internacional. La movilidad descansa en la mayoría de los casos en los acuerdos particulares entre instituciones, si bien se constata la existencia de algunas redes de universidades que trabajan en programas para sus instituciones miembros. También existe una importante presencia de organizaciones internacionales y de empresas que financian este tipo de programas.

Por tanto, en lo que se refiere a becas y programas de ayuda a la movilidad no se partiría de cero. Existen interesantes experiencias de programas y redes de universidades o centros de investigación (ver Capítulos 6 y 8) que pueden servir de inspiración, además de ayudar a comprender qué retos debería enfrentar un sistema generalizado de ayudas tipo Erasmus.

Por la propia dinámica del proceso, las instituciones más sólidas y elitistas se verán más favorecidas en un primer momento por los beneficios que ofrezca el espacio birregional común, por lo que es recomendable que se establezcan mecanismos que eviten que aumente la brecha entre los centros educativos de los países. Se trata de impedir que se repitan realidades que se observan en la actualidad, como la ausencia de programas de movilidad nacional, que hace que solo las personas o instituciones que pueden financiarlo participen de estancias en otros países, introduciendo un importante elemento de desigualdad de oportunidades. En este mismo sentido, es necesario que la construcción del espacio birregional común cuente con los recursos económicos necesarios para evitar que los actores con menos medios no puedan participar en las diferentes iniciativas, evitando así que suceda lo que se observa en algunos sistemas de movilidad, que son utilizados por universidades o estudiantes que sí cuentan con recursos particulares para financiar sus estadias en otros países.

Un último elemento sobre el que un espacio birregional común tiene que actuar necesariamente es el reconocimiento de los títulos obtenidos en otros países (Capítulo

7). En la actualidad funciona mediante acuerdos bilaterales entre países y se trata de un procedimiento largo y tedioso. En algunos casos, ni siquiera existe una normativa a nivel nacional. El Convenio Regional de 1974 de UNESCO nunca llegó a aplicarse, por lo que sería interesante plantear algún sistema que superase las deficiencias de este instrumento y permitiese facilitar los trámites. Se trata de una cuestión de vital importancia para favorecer tanto la movilidad estudiantil como la movilidad laboral que, una vez más, se vería apoyada por el establecimiento de un sistema de organización de la actividad académica que ayudase al establecimiento de equivalencias o la mera comparación entre titulaciones.

En la construcción del espacio birregional común, el proceso seguido en Europa para poner en marcha el EEES, sus innovaciones, sus políticas exitosas y también las que no han alcanzado los resultados esperados deberían constituir una experiencia a la que atender. No se trata de un modelo que haya que reproducir; como se ha indicado, las situaciones de partida son muy diferentes. Sin embargo, se trata de un proyecto avanzado que puede aportar posibilidades y, a la vez, enriquecerse con la cooperación birregional.

Por último, instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) o la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), entre otras, podrían ser aprovechadas como punto de encuentro de los distintos actores institucionales de América Latina. La heterogeneidad de los sistemas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de los países de las dos regiones que se busca integrar es a la vez una de las debilidades y una de las fortalezas del proceso. La constitución de foros en los que puedan ponerse en común las distintas realidades, intercambiar experiencias y establecer estándares comunes resulta fundamental en áreas como la acreditación y la evaluación de la calidad de las instituciones y los programas de becas y movilidad.

Cuando se inició el trabajo para poner en marcha el EEES, fueron numerosas las voces que apuntaron a su fracaso como consecuencia de las grandes diferencias entre los sistemas educativos y de investigación que se trataban de armonizar. Hoy es una realidad. El espacio birregional común debería ser un proyecto al que los países se incorporaran de forma voluntaria cuando considerasen oportuno y con el grado de compromiso que estimasen; es obvio, sin embargo, que la fortaleza del proyecto será mayor cuantos más Estados participen del mismo. Es preciso sin embargo que, si se quieren aprovechar las puertas a la mejora de la formación y de la investigación que el Espacio Euro-Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación abriría para todos los países implicados, se muestre una voluntad firme con el proceso y comiencen a establecerse objetivos claros y medidas de actuación concretas.

INTRODUCCIÓN

El informe *Bases institucionales y normativas para la construcción del Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación* es el resultado de la colaboración entre la Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (Fundación EU-LAC) y el proyecto de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en España (FLACSO España) y la Universidad de Salamanca, con el apoyo del Gobierno de España, para sistematizar la evidencia empírica sobre los factores que favorecerían la integración de un espacio birregional de Educación Superior, Investigación, Ciencia y Tecnología.

El análisis realizado busca convertirse en un instrumento que permita profundizar el conocimiento entre ambas regiones en este ámbito y contribuir tanto a la especialización de la investigación como al diseño y la puesta en marcha de programas transdisciplinarios de cooperación interinstitucional a medio y largo plazo, a través de los cuales se favorezca la implementación del citado espacio común. Para ello, se ha llevado a cabo un trabajo de recopilación y estructuración de información relativa a los elementos institucionales y legales de la educación superior y de los diferentes sistemas estatales de ciencia, tecnología e innovación.

Los países de América Latina y el Caribe comprendidos en este estudio son, por orden alfabético, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. Se incluyen un total de 22 Estados, todos miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y todos con más de un millón de habitantes; el resto de los países, todos ellos de menor tamaño, no se ha tomado en consideración debido al presupuesto limitado del proyecto. A esto se añade un apartado especial dedicado al examen de los mismos elementos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La mayor parte del informe corresponde, por tanto, al análisis de los sistemas de Educación Superior y Ciencia y Tecnología en los Estados de América Latina y el Caribe. Los países europeos han realizado una labor de unificación previa de los elementos de sus sistemas desde 1999. El resultado, el EEES, es lo que aquí se presenta.

Para recoger el material correspondiente a cada uno de los Estados analizados, se diseñó un cuestionario estructurado en diferentes cuestiones sobre las que se requería información y que corresponden a cada uno de los capítulos del texto. A partir de esa estructura, 22 colaboradores construyeron los estudios de caso describiendo los sistemas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación en cada uno de sus países. La selección de estos colaboradores, realizada por FLACSO España y la Universidad de

Salamanca, tuvo en cuenta que se tratara de profesionales nativos de los Estados o con un largo periodo de residencia en los mismos, de modo que se asegurase una cercanía y un conocimiento de la realidad en los ámbitos objeto de análisis. A partir de estos informes, se procedió a un trabajo de sistematización de la información proporcionada, de tal forma que se pudieran establecer semejanzas y diferencias entre los sistemas existentes, con el objetivo de identificar fortalezas y debilidades de cara a la implementación de un espacio común birregional.

El texto que a continuación se presenta está estructurado en nueve capítulos, que describen las diferentes partes constitutivas de los sistemas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación en los 22 países de la región latinoamericana y caribeña y que finalizan con una serie de observaciones o recomendaciones sobre cada uno de los elementos, encaminadas a avanzar hacia el citado espacio birregional. El décimo capítulo suma a lo anterior una panorámica de la situación de estos mismos aspectos en el EEES.

El primero de los capítulos, «Corpus normativo que regula la educación superior, ciencia, tecnología e innovación» hace un repaso de los cuerpos legales vigentes con respecto al objeto de estudio en los 22 Estados abordados. El segundo, «Sistema de instituciones gubernamentales encargadas de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación», aborda los órganos dependientes del Poder Ejecutivo con competencias en estas materias, así como las agencias públicas no dependientes del Ejecutivo. Además, analiza las agencias de acreditación de universidades o estudios y/o evaluación del profesorado y de las titulaciones.

El tercer apartado, «Análisis de la arquitectura de titulaciones de educación superior», resulta una pieza fundamental del informe. En primer lugar, se ofrece una descripción de las principales características de los estudios de educación superior por niveles: grado y posgrado y, de forma independiente, los estudios de doctorado. A continuación, se presenta una revisión de los mecanismos de organización de la actividad académica de estos estudios en los diferentes países, prestando especial atención a los sistemas de créditos en los casos en los que estos están implantados.

En el cuarto capítulo, «Regulación del ejercicio de la docencia universitaria», se aborda la situación del profesorado de las instituciones de educación superior (IES) tanto de carácter público como privado, atendiendo a aspectos como los requisitos exigidos para ejercer como docente, los tipos de contratación y sus características o las categorías y los sistemas de promoción entre las mismas. Las ayudas para la realización de estudios en otros países son el objeto de análisis del quinto apartado, «Sistema de becas públicas y/o privadas para el fomento de los estudios en el extranjero», que se complementa con la información contenida en el sexto capítulo, «Mecanismos de movilidad e intercambio de profesores y estudiantes a nivel nacional y/o internacional».

El séptimo capítulo, «Descripción del sistema de ejercicio profesional de titulados universitarios», incluye algunos de los aspectos más relevantes a la hora de plantear la articulación de un espacio común birregional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Así, por una parte, se repasa la exigencia de determinados requisitos para ejercer algunas profesiones en los distintos países; por otra, las condiciones y procedimientos de reconocimiento y convalidación de estudios cursados en el extranjero.

El octavo capítulo se centra en el «Análisis del sistema de financiación público y/o privado de I+D+I», mientras que el noveno, «Experiencias exitosas de internacionalización en el campo de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación», ofrece algunas iniciativas o buenas prácticas llevadas a cabo en alguno de los países de la región latinoamericana y caribeña. Por último, el capítulo décimo, «El Espacio Europeo de Educación Superior», aborda la situación de todos los elementos citados dentro del EEES, atendiendo a la evolución del mismo y a su situación actual.

Como ya se ha indicado, en cada uno de los apartados se ha trabajado con la información procedente de los informes elaborados por los expertos de cada uno de los 22 Estados objeto de análisis, sometida a un proceso de sistematización y comparación con el propósito de identificar elementos comunes que puedan constituir un punto de partida en el avance hacia un espacio común. Las fuentes utilizadas a lo largo del informe son, en primer lugar, los 22 informes correspondientes a los 22 países analizados, más el dedicado al EEES. En segundo lugar, cuando ha sido necesario, se ha acudido a la legislación o a documentos oficiales (manuales de acreditación de calidad, informes, etc.) para aclarar o precisar información. Por último, las referencias bibliográficas utilizadas se reseñan al final del documento.

Marco de la Asociación Estratégica Unión Europea, América Latina y el Caribe

La puesta en marcha de un Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación es una demanda detectada desde hace años y que se ha introducido en las agendas de diferentes organizaciones, gobiernos e instituciones. Desde finales del siglo XX, son múltiples los discursos que han tratado de estimular a los diferentes países a crear un espacio común de trabajo y conocimiento.

En 1999, se crea la Asociación Estratégica entre la Unión Europea y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños en el marco de la primera Cumbre UE-ALC de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada los días 28 y 29 de junio en Río de Janeiro (Brasil). La *Declaración de Río de Janeiro recoge, en su punto 63, como uno de los acuerdos principales:*¹

«Considerar el fortalecimiento de la cooperación educativa como un reto especial, con particular énfasis en la educación básica, en la formación profesional y en la cooperación entre las instituciones de educación superior, incluyendo las universidades y la educación a distancia y tomando en cuenta las necesidades particulares de nuestras sociedades. En este contexto, recordamos los exitosos programas de cooperación existentes».

Desde ese momento, se idean y se ponen en marcha diferentes programas e iniciativas

1 Para más información, véase <https://eulacfoundation.org/es/documentos/declaracion-de-1999>

(ALFA, AlBan, Erasmus Mundus²...) encaminadas precisamente a fortalecer esa cooperación y a través de las cuales se ha tratado de sentar unas bases comunes que permitan a la Unión Europea y a América Latina y el Caribe avanzar hacia iniciativas conjuntas, como la creación de un Espacio Común de Educación Superior y la construcción de un Espacio del Conocimiento para la Ciencia, Tecnología y la Innovación.

A la Cumbre de 1999 en Río de Janeiro le siguieron las de mayo de 2002 en Madrid (España); la de mayo de 2004 en Guadalajara (México); la de febrero de 2006 en Viena (Austria); la Cumbre de Lima (Perú) en 2008; la de Madrid en 2010; la de Santiago de Chile (Chile) a principios de 2013 y, por último, la celebrada en Bruselas (Bélgica) en junio de 2015.

Todos estos encuentros han contribuido a iniciar el camino, identificando fortalezas y debilidades de las situaciones actuales en cada uno de los países y en cada una de las regiones. Tras más de 15 años de reuniones, la más clara de esas fortalezas es el anhelo por construir un espacio de cooperación; por el contrario, la más evidente de las debilidades es la divergencia entre un deseo de integración y unas realidades diversas y en constante cambio; así, sería necesario articular mecanismos concretos de coordinación y cooperación si se busca que el Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño se convierta en algo tangible. En esta gran aspiración, la voluntad política es un elemento fundamental para poner en marcha las reformas necesarias en la legislación y en las instituciones.

Cuando, en 1998, se inició el conocido como Proceso de Bolonia, que cristalizaría en la creación del EEES, muchas fueron las voces que dudaron de la viabilidad del proyecto, ya que se partía de estructuras muy diferentes en los sistemas de educación superior de los países implicados, políticas de profesorado totalmente dispares o sistemas de becas que nada tenían que ver entre ellos. Menos de dos décadas después, se ha conseguido establecer unos criterios y principios comunes que han permitido, además de crear el EEES, implementar un Espacio Europeo de Formación Permanente (EEFP) y un Espacio Europeo de Investigación (EEI).

El Proceso de Bolonia supuso el diseño de una hoja de ruta para la construcción de un EEES en torno a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) de modo que se logaran dos objetivos fundamentales. El primero, un incremento en las tasas de ocupación en todos los territorios de la Unión Europea, especialmente en aquellos más afectados por el desempleo. El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, la visibilización del Sistema Europeo de Enseñanza Superior como algo atrayente para el alumnado y el profesorado de otras partes del mundo.

El trabajo realizado para lograr estos objetivos ha pasado por la adopción de una estructura de ciclos educativos similares en los distintos países y la puesta en marcha de un sistema de créditos, el (ECTS), que favorecieran la movilidad de estudiantes entre los distintos países de la UE. Para ello se ha trabajado de forma especial en la eliminación de los obstáculos que profesores, estudiantes y personal administrativo pueden encontrar a la hora de desplazarse a otras universidades de la UE.

El proceso seguido en Europa puede constituir un punto de partida para el diseño de proyectos de convergencia entre los sistemas de educación superior de distintas partes

2 El nacimiento de Erasmus Mundus (antes Erasmus World) es anterior a 1999. En la actualidad forma parte de Erasmus + junto con otros programas.

del mundo. Toda vez que una de las dos regiones implicadas, la europea, cuenta con un espacio de educación superior, resulta lógico mirar hacia el mismo al tratar de construir un espacio birregional común, no como un modelo que haya que reproducir, sino como un proceso ya avanzado que puede poner sobre la mesa posibilidades y deficiencias, que puede enriquecer este proyecto y a la vez enriquecerse con el mismo. Así lo manifestaba Raúl Allard (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) en su intervención en la Primera Cumbre Académica Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe - Unión Europea, celebrada en Santiago de Chile en 2013, al indicar que «No hay duda de que Europa, con su evolución hacia la integración y la Unión Europea y al proceso de Bolonia y la creación de definiciones básicas sobre el sistema universitario y de transferencia de créditos, tiene mucho avanzado con respecto a América Latina y debe ser fuente de cooperación» (Leiva Lavalle, ed., 2013: 116-117).

Un espacio común UE-ALC supone un desafío aún mayor, con un gran número de países implicados y diferentes formas de entender la educación y de trabajar en ella. Por ejemplo, se constata la presencia de diferentes diseños influidos por los pasados colonizadores de los Estados. Pero, a la vez, se pone de manifiesto que cada vez son más los países que desarrollan políticas desde el conocimiento de que existe una tendencia a la unificación de criterios, lo cual les acerca a las condiciones de partida para un posible marco común y a puntos de encuentro imprescindibles para la articulación de un futuro conjunto.

Con la implementación del Proceso de Bolonia, se ha demostrado que se puede superar una situación de partida adversa. Precisamente por la existencia de una realidad dispar y fragmentada en torno a la educación superior en América Latina y el Caribe, es necesario identificar todos aquellos elementos que posibiliten la adopción de medidas encaminadas a la construcción de un espacio común y, a la vez, conocer los que se presentan como un obstáculo, tanto para configurar un sistema común latinoamericano y caribeño de educación superior como para avanzar en la implementación de un espacio birregional.

Hay que destacar, sin embargo, que las condiciones de partida de América Latina y el Caribe son muy diferentes a las de los países que iniciaron el Proceso de Bolonia en 1998. En los diferentes pasos del proceso de integración, la Unión Europea se había ido dotando de una arquitectura institucional que hacía más sencillo avanzar y dar continuidad a un proyecto de las características y envergadura del Espacio Europeo de Educación Superior. A pesar de la multiplicidad de iniciativas en América Latina y el Caribe, o quizá precisamente por ello, no existe una institucionalidad de carácter regional que pueda facilitar el avance hacia un futuro espacio común.

Desde la Cumbre de Río de Janeiro a la actualidad, se han sucedido una serie de reuniones de alto nivel entre los países miembros: por un lado, las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, que se celebran aproximadamente cada dos años y que abordan los asuntos relacionados con la educación superior en particular y con el Plan de Acción en general; por otro, las cumbres o reuniones ministeriales (ministros de Educación), centradas en concreto en la educación superior, que dejaron de celebrarse en el marco birregional.

En uno de estos encuentros, la Conferencia Ministerial de los países de UE-ALC en París en 2000, se destacó la necesidad de establecer mecanismos de cooperación para favorecer un proceso de convergencia que finalizaría en un Espacio Común de Educación Superior. Es en este encuentro cuando se establecen unos compromisos específicos

dirigidos a lograr tal fin. Entre ellos, debe destacarse la apuesta realizada para incentivar la movilidad de estudiantes, investigadores, profesorado y personal administrativo, así como el establecimiento de mecanismos que asegurasen el reconocimiento de la formación recibida en otros países. De igual modo, se extiende la idea de que deben compartirse y publicitarse las experiencias exitosas en materia de dirección, gestión y evaluación de los sistemas de educación superior y, además, analizar los procesos formativos y su relación con la empleabilidad de los titulados para responder a las necesidades tanto del mercado laboral como de los estudiantes.

Otro de los acuerdos alcanzados en esta Conferencia Ministerial consistía en promover la creación de centros de estudios europeos en América Latina y el Caribe y de centros de estudios latinoamericanos y caribeños en la Unión Europea. Con el objetivo de seguir el desarrollo de los citados acuerdos, se constituyó un comité de seguimiento con representantes de Europa (España y Francia), Latinoamérica (Brasil y México) y el Caribe (San Cristóbal y Nieves), que también se encargaría de elaborar un Plan de Acción para el siguiente bienio.

En la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de UE-ALC, en mayo de 2002, se ratifican los acuerdos de la reunión anterior y se concretan dos nuevos objetivos para continuar avanzando hacia el espacio común. El primero de ellos es el fomento de la movilidad, un aspecto ya presente en la reunión de París; ahora se hace hincapié en la relevancia de la misma, sea intra o interregional, así como en la necesidad de que se produzca en unas condiciones mínimas. En segundo lugar, se reiteran y amplían aspectos señalados en la Conferencia de 2000. Aunando el intercambio de experiencias y la importancia de los sistemas de evaluación de la educación superior, se plantea la necesidad de fomentar y favorecer el conocimiento mutuo de los distintos sistemas de evaluación nacionales, identificando buenas prácticas que puedan constituir un modelo para implementar procesos efectivos que evalúen la calidad de los sistemas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de los países implicados.

El siguiente encuentro, la III Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de UE-ALC en Guadalajara (México) en mayo de 2004, da lugar a dos importantes documentos. El primero de ellos es la *Declaración de Guadalajara*,³ en la que se afirma la intención de extender cuatro años más el Plan de Acción para construir el Espacio Común de Educación Superior Europeo, Latinoamericano y Caribeño, manifestando igualmente la necesidad de trabajar de forma prioritaria en la extensión de la movilidad birregional para lograr una mejora en la calidad de la educación superior y el desarrollo social de todos los territorios. El segundo documento es el *Informe sobre Cooperación UE-ALC*, en el que se lleva a cabo una revisión de los logros obtenidos desde la Conferencia de Madrid hasta el momento en materia de cooperación. Además, en 2005 se celebra la II Conferencia Ministerial en México.

La IV Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Viena (Austria) en 2006 sirvió para ratificar los compromisos ya adoptados y para confirmar la firme apuesta por la creación de un espacio común. Un año después, la reunión de Ministros de Educación celebrada en Madrid evalúa los avances y ratifica los acuerdos del encuentro de Viena.

3 Para más información, véase <https://eulacfoundation.org/es/documentos/declaraci%C3%B3n-de-guadalajara-2004>

En 2008, la V Cumbre, celebrada en Lima (Perú), da lugar a la *Declaración de Lima*,⁴ firmada bajo el título «Respondiendo juntos a las prioridades de nuestros pueblos». Casi diez años después del inicio de los encuentros, los signatarios aseguran que con esta cumbre y esta declaración se renueva el impulso a la asociación estratégica birregional nacida en 1999. La Cumbre de Madrid de 2010 o la de Santiago de Chile de 2013 son dos nuevos encuentros que dan lugar a diferentes acuerdos a favor de la cooperación y el fortalecimiento de la relación birregional.

La VIII Reunión Birregional o II Cumbre UE-CELAC, celebrada en Bruselas los días 10 y 11 de junio de 2015, genera tres documentos de relevancia. El primero de los documentos es la declaración política «Una asociación para la próxima generación»,⁵ en la que se reitera la importancia de establecer acuerdos entre las regiones y de mejorar su asociación, «basada en vínculos históricos, culturales y humanos, el Derecho Internacional, el pleno respeto de los derechos humanos, valores comunes e intereses mutuos». El segundo documento es la *Declaración de Bruselas*, que, con el título «Modelar nuestro futuro común: trabajar por unas sociedades prósperas, cohesionadas y sostenibles para nuestros ciudadanos»,⁶ ofrece una imagen que reafirma, por un lado, los lazos de unión entre ambas regiones y sus habitantes y, por otro, la intención de crear un futuro conjunto para abordar los problemas comunes y articular soluciones a los mismos.

El tercer documento es el «Plan de Acción» derivado de esta reunión,⁷ que contiene iniciativas y acuerdos alcanzados en encuentros anteriores, así como una identificación de instrumentos y actividades cuyos resultados pueden resultar positivos para el desarrollo de capacidades y responsabilidades entre los países. El Plan señala diez ámbitos objeto de intervención: ciencia, investigación, innovación y tecnología; desarrollo sostenible, medio ambiente, cambio climático, biodiversidad, energía; integración regional e interconectividad para fomentar la integración y cohesión social; migración; educación y empleo para fomentar la integración y cohesión sociales; el problema mundial de la droga; cuestiones de género; inversiones y espíritu empresarial con vistas a un desarrollo sostenible; educación superior y seguridad ciudadana.

Como puede observarse, tres de los diez ámbitos están directamente relacionados con la educación. Además, «ciencia, investigación, innovación y tecnología» cuenta con un ámbito de intervención independiente, en el que se determina que el principal objetivo es el desarrollo de un Espacio de Conocimiento del que formen parte todos los países de la UE y ALC. El instrumento para conseguirlo es la mejora de los mecanismos de cooperación en investigación e innovación, de forma que se genere un espacio en el que se compartan los conocimientos y que deje lugar para la innovación y los conocimientos tradicionales, lo cual debe ir de la mano de la creación, mantenimiento y revisión de infraestructuras científicas y tecnológicas y de medidas que traten de reducir la brecha digital y que luchen contra la exclusión.

4 Para más información, véase <https://eulacfoundation.org/es/documentos/declaraci%C3%B3n-de-lima-2008>

5 Para más información, véase http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/2_celac_eu_2015/political_declaration_es.pdf

6 Para más información, véase <https://eulacfoundation.org/es/content/declaraci%C3%B3n-de-bruselas-segunda-cumbre-ue-celac-10-11-de-junio-de-2015>

7 Para más información, véase <http://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2015/06/11-eu-celac-summit-brussels-declaration/>

En relación a la cooperación en materia de ciencia, tecnología e innovación, es necesario destacar que el diálogo entre las dos regiones no ha seguido el mismo camino que el que se ha establecido en todos los aspectos relacionados con la educación superior. No se han constituido en ningún momento reuniones ministeriales, si bien en la actualidad tienen lugar reuniones de altos funcionarios (*Senior Officials Meetings, SOM*) que han cristalizado en la Iniciativa Conjunta de Investigación e Innovación (*Joint Initiative for Research and Innovation, JIRI*), iniciativa que aglutina a grupos de trabajo en torno a los cuales se han establecido como principales prioridades: Bioeconomía, Tecnologías de la Comunicación y de la Información, Biodiversidad y Cambio Climático, Energías Renovables y Salud, además de un grupo dedicado a asuntos de carácter transversal.

En la V Reunión de Altos Funcionarios en Ciencia y Tecnología (los citados SOM), celebrada en marzo de 2016 en Bruselas (Bélgica), los países presentes reconocieron los esfuerzos realizados hasta el momento en el marco de la Iniciativa y, a su vez, manifestaron la necesidad de seguir avanzando, mediante una alianza regional estratégica, hacia un Área Común de Investigación UE-CELAC que descansa sobre tres pilares: la movilidad de investigadores, la diseminación internacional de infraestructuras de investigación y la cooperación temática para abordar retos globales.

En lo que se refiere al área de «Educación y empleo para fomentar la integración y cohesión sociales», hay que destacar que el concepto de educación/aprendizaje a lo largo de la vida, que incluye la formación profesional y las competencias para la vida diaria y para el empleo, aparece en la base de este título. Este tipo de concepción debe ir acompañada de políticas birregionales destinadas a promover la creación de empleo con unas condiciones mínimas, de tal modo que pueda avanzarse en el objetivo de erradicación de la pobreza, ya recogido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la Organización de Naciones Unidas (ONU)⁸ en 2000 y nuevamente identificado como la principal prioridad en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2015.⁹

Por último, el ámbito de «Educación superior» busca dotar nuevamente de impulso las relaciones de cooperación entre los Estados europeos, latinoamericanos y caribeños, de modo que la movilidad de estudiantes, investigadores, docentes y personal administrativo se convierta en una realidad y que se produzca así un verdadero intercambio de conocimientos y tecnologías. Esta es precisamente una de las principales aportaciones de la Cumbre de Bruselas: la incorporación de la educación superior como un capítulo independiente del Plan de Acción, ya que hasta ese momento se incluía en el apartado dedicado a «Educación y empleo para fomentar la integración y cohesión sociales».

Aún no es posible realizar una evaluación de este Plan de Acción, aunque sí puede indicarse con respecto a las diferentes cumbres y reuniones que, si bien se reitera la intención de avanzar en la creación de ese Espacio de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en el que converjan los diferentes sistemas nacionales de educación de los países europeos, latinoamericanos y caribeños, existe una gran distancia entre el discurso político y las actuaciones realizadas para conocer si las propuestas son o no factibles, para conocer el punto de vista de los actores implicados o para detectar las necesidades en materia de educación superior de cada uno de los países.

8 Para más información, véase <http://www.un.org/es/millenniumgoals/poverty.shtm>

9 Para más información, véase <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

El punto de partida hacia la convergencia de los Estados de América Latina y el Caribe no es el mismo: existen países cuyos sistemas de educación superior y de evaluación de la calidad de la enseñanza en este nivel han experimentado transformaciones desde la década de los noventa del siglo XX, mientras que en otros Estados estos procesos de expansión y diversificación siguen actualmente en fases embrionarias o no se han iniciado. Sin duda alguna, las sucesivas cumbres han resultado fundamentales a la hora de fomentar esos cambios realizados en algunos de los Estados.

La existencia de estas grandes diferencias, que constituyen sin duda un elemento que requiere ser trabajado en el proyecto de convergencia, hace necesario identificar la situación real de cada uno de los países y de sus sistemas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Esta tarea permitirá detectar las potencialidades y obstáculos en la construcción de un espacio común de educación superior, teniendo presente que la herencia común y los lazos de unión entre ambas regiones constituirán un elemento a favor en la superación de las diferencias. Los acuerdos y planes de acción resultantes de las diferentes reuniones celebradas en los últimos años deben ser repensados y reformulados a partir del diagnóstico de la realidad y las relaciones establecidas entre los países deben asegurar la puesta en marcha de políticas efectivas y realistas.

Hasta la fecha se han realizado algunos estudios en los que se comparan indicadores sobre Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de los diferentes países, pero ninguno del alcance del que aquí se presenta, tanto por el número de Estados comprendido como por las cuestiones abordadas. Entre esos trabajos, puede citarse el de Malo (2005) sobre el Proceso de Bolonia y América Latina; los diferentes informes de UNESCO-IESALC (2004, 2005, 2006, 2008 y 2014) sobre diferentes aspectos relacionados con la educación superior en la región (desde informes más generales a textos específicos sobre la acreditación y evaluación de la calidad). Otros análisis son el de Cassasus (2000) sobre gestión educativa en América Latina o el estudio compilado por Luchilo (2010) sobre la formación de posgrado.

El presente informe busca completar los trabajos efectuados hasta la fecha a través de un análisis de las semejanzas y diferencias en las realidades de los 22 países estudiados, de forma que puedan identificarse tanto espacios de encuentro que constituyan puntos de partida, como divergencias relevantes que requieren de actuaciones para impedir que se conviertan en obstáculos en el avance hacia un marco común que respete las particularidades pero que contribuya al desarrollo y la mejora de la educación superior.

Algunas cuestiones generales

Junto a la identificación de los elementos que podrían constituir un punto inicial para avanzar en un espacio birregional común, este informe añade una serie de apreciaciones sobre el camino recorrido hasta ahora y algunas sugerencias sobre el trabajo que queda por hacer. Se trata, en todo caso, de valoraciones del equipo coordinador de la elaboración del informe; estas posturas no comprometen la posición institucional de las organizaciones que, de forma directa o indirecta, han participado en este proceso. Las

recomendaciones parten del convencimiento de que la implementación de un Espacio Europeo, Latinoamericano de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación es un proyecto que solo redundará en beneficios para las dos regiones.

El principal objetivo de este proyecto debería ser articular un espacio birregional en el que se redujesen, en la medida de lo posible, las dificultades para la movilidad de los estudiantes, los docentes, los investigadores y el personal administrativo de las IES, de forma que esto resultase en una mejor formación y en la generación de redes entre grupos e instituciones para lograr avanzar en la generación de conocimiento y de capacidades en la búsqueda de soluciones a los retos que enfrenta la sociedad actual. Los objetivos que se deriven de esta meta principal, han de estar necesariamente encaminados a su obtención. Los actores de este proceso deben identificar, por tanto, sobre qué elementos hay que actuar para fomentar y facilitar la movilidad. Existen algunos elementos fundamentales:

- El reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero. Desde las asignaturas realizadas en un programa de movilidad hasta las titulaciones, los países comprendidos en este proceso deben diseñar un mecanismo de reconocimiento que involucre al mayor número posible de Estados y que facilite estos procedimientos. Como se verá en el informe, algunas experiencias fallidas ya han señalado dónde encontraron los principales obstáculos y sobre los que sería necesario trabajar.
- La armonización de las titulaciones. Para que sea posible establecer mecanismos de reconocimiento, es necesario conocer antes las características de los estudios de educación superior, su carga horaria y los planes de estudio. La implantación de un sistema de créditos-hora se presenta como una herramienta facilitadora de la comparación y necesaria para el establecimiento de equivalencias entre instituciones y entre países.
- La acreditación de la calidad. El reconocimiento de estudios, el diseño de titulaciones conjuntas, la generación de redes de universidades para articular programas de movilidad, grupos de investigación... Todos ellos descansan en la confianza entre las partes. Estos mecanismos aseguran que la institución o los estudios acreditados cumplen unos requisitos mínimos. Es necesario que las diferentes agencias existentes en los países de América Latina y el Caribe trabajen en el diseño de estándares comunes que igualen el significado de la acreditación en los distintos Estados.
- La puesta en marcha de programas de movilidad y el fomento de los ya existentes. Las múltiples iniciativas existentes necesitan ser evaluadas con detenimiento para identificar sus posibilidades. Además, pueden permitir identificar patrones de países e instituciones emisoras y receptoras que serían útiles en el diseño de nuevos programas, sobre todo para evitar que algunos actores pudieran tener dificultades en participar y aprovechar las oportunidades de un espacio birregional común.

Una de las mayores debilidades del proceso de articulación de un espacio birregional común reside en la falta de convergencia de las múltiples iniciativas existentes. Si bien se refería estrictamente al ámbito de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Vivian Heyl (Universidad Central de Chile) se manifestaba en este sentido en la Primera Cumbre Académica Comunidad de Estados de América Latina y El Caribe – Unión Europea al

afirmar que «(...) se observa que la proliferación de instancias en las cuales se aborda este tópico impacta negativamente en la capacidad de estos foros de lograr resultados concretos» (Leiva Lavalle, ed., 2013: 207). Esta misma heterogeneidad se observa en algunos de los documentos y publicaciones surgidos en los foros, comisiones, seminarios o encuentros en los que se ha discutido sobre este espacio común, que en ocasiones carecen de planteamientos concretos comunes sobre cómo avanzar en el proceso.

Por otra parte, es fundamental involucrar de manera sistemática y sostenida a representantes de los organismos públicos de los distintos países implicados, pues de ellos dependerán las decisiones políticas que harán que la creación del citado espacio se convierta en un éxito o un fracaso.

Instituciones como la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras, podrían ser aprovechadas como punto de encuentro de los distintos actores institucionales de América Latina. En este sentido, los países que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuentan con instancias de organización y coordinación que permiten un trabajo conjunto para intercambiar experiencias y establecer criterios comunes.

La heterogeneidad de los sistemas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de los países de las dos regiones que se busca integrar, así como la diversidad de los países en sí mismos, constituye un punto de partida que representa un desafío para el proceso y que puede constituirse en una de sus más interesantes potencialidades. Es fundamental tener en cuenta que este será un proceso al que los países e instituciones podrán sumarse de forma paulatina en función de sus capacidades y de su voluntad política. Sin embargo, hay que crear mecanismos para fomentar la incorporación posterior de los socios.

El principal reto de un futuro espacio birregional común consiste en ofrecer a los Estados e instituciones participantes las garantías de que los estudios que una persona realice en un país determinado cumplen unos determinados estándares de calidad, de modo que estos puedan ser reconocidos por las partes.

Por la propia dinámica del proceso, las instituciones más sólidas y elitistas se verán más favorecidas, en un primer momento, por los beneficios que ofrezca el espacio común, por lo que es recomendable que se establezcan mecanismos que eviten que aumente la brecha entre los centros educativos de los países. Por último, hay que recordar que este proceso debe llevarse a cabo en un contexto de amplia autonomía universitaria que otorga mucho margen de decisión a cada universidad.

Es necesario que la construcción del espacio birregional común cuente con los recursos económicos necesarios para evitar que instituciones o países con menos medios no puedan participar. En este sentido, también es imprescindible que exista un sistema de financiación que permita que estudiantes y profesores puedan beneficiarse de las distintas iniciativas que surjan del proceso. Se trata de evitar que ocurra lo que ya se observa en algunos sistemas de movilidad que, por ejemplo, están siendo utilizados sobre todo por universidades o estudiantes que cuentan con recursos particulares para costear esos gastos.

1. Corpus normativo que regula la Educación Superior, Ciencia, Tecnología y Educación

El presente capítulo ofrece un panorama general de la legislación sobre la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de cada uno de los países de América Latina y el Caribe (para la relación legislativa completa, véase Tabla 1). Se trata de 22 cuerpos legales más o menos complejos, detallados o desarrollados, que en muchos casos han experimentado importantes reformulaciones en los últimos años. Los pasos para la construcción de un espacio de educación birregional supondrían la introducción de reformas de mayor o menor calado en estos corpus normativos, como demuestra lo sucedido con la creación y el desarrollo del EEES, que ha necesitado de cambios en la legislación de los países miembros para conformar un marco común de actuación.

Un estudio técnico detallado de los 22 sistemas legales excedería las características de este informe debido a la complejidad regulatoria. Las leyes de carácter general se desarrollan, en la mayor parte de los casos, a través de decretos o reglamentos que se ocupan de regular aspectos muy determinados de los sistemas educativos o de ciencia y tecnología. Por esta razón, lo que se ofrece a continuación es un análisis agregado de los diferentes corpus normativos que queda complementado con la Tabla 1, en la que se recogen las principales normas vigentes en cada uno de los Estados. Para elaborar el presente apartado, se solicitó a los colaboradores una descripción de la legislación que regula la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en su país, con las correspondientes referencias a la misma. Además, se requirió de forma específica la misma información con respecto a las instituciones de educación superior privadas.

Para acercarse a la situación presente de los Estados del área latinoamericana y caribeña, resulta imprescindible tener en cuenta algunos elementos. Uno de ellos, como se ha señalado, tiene que ver con las recientes novedades introducidas en algunos casos en los sistemas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Estos cambios se encuentran en sus fases iniciales, caracterizadas por una importante indefinición y pendientes aún de desarrollos normativos que regulen los diferentes aspectos y a los diferentes agentes implicados, lo cual impide realizar una valoración de los mismos. Otro tiene que ver con las propias formas de organización territorial de los Estados: desde Estados federales con un notable grado de descentralización (como Argentina o México) a Estados unitarios en los que las competencias en la materia están centralizadas. Esto da lugar a diferentes grados de complejidad en los diseños legislativos, que deberán estar presentes a la hora de implementar las reformas que permitan avanzar en la armonización de los sistemas educativos y de investigación.

1.1. Marco general legislativo

Los cuerpos normativos de los países parten, en casi todos los casos, de las disposiciones recogidas en la Constitución de cada Estado que, de una u otra forma, reflejan en su articulado aspectos relacionados con la educación.¹⁰ A modo de ejemplo, véase la Constitución Federal de 1988 de Brasil; la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; la Constitución Política de la República de Chile; la Constitución de la República de Guatemala de 1985; la Constitución de Haití de 1987 (enmendada en 2011); la Constitución de la República de Honduras (capítulo VIII, del apartado destinado a la Educación y la Cultura); la Constitución de la República de Costa Rica; la Constitución Política de la República de Nicaragua (art. 58 y título II, arts. 116 a 128); la Norma Constitución Política de Panamá (especialmente el capítulo V, arts. 91 a 108); o la Constitución de la República de Uruguay (capítulo II, arts. 202 y 203).

El punto de partida en muchos de estos textos es el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos y de las obligaciones del Estado al respecto. En otros casos, las constituciones recogen disposiciones más detalladas en relación a la educación superior, como por ejemplo la autonomía universitaria. A partir de ahí, se produce un desarrollo legislativo a través del cual se diseñan y regulan los sistemas de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La educación superior queda regulada bien a través de leyes específicas en la mayor parte de los Estados, o bien a través de las disposiciones concretas incluidas en las leyes generales de educación (casos de Chile o México). En Cuba o Haití no hay ninguna legislación referente a la educación superior. En el caso de Cuba, la normativa se establece por temáticas de trabajo. Por su parte, en Haití existe en la actualidad una proposición que debe ser discutida por los diputados y senadores, al margen de la cual únicamente se constata la existencia de unas Disposiciones Transitorias aprobadas por los dirigentes de la Universidad del Estado en 1997 en relación al funcionamiento de la misma. Ni Costa Rica, ni Guatemala ni Uruguay tienen tampoco leyes de educación superior, aspecto sobre el cual se tratará en el siguiente apartado.

A partir de estas leyes de educación superior, en caso de que existan o, de lo contrario, de forma independiente, aparecen diferentes reglamentos, dictámenes o disposiciones destinadas a ejecutar las directrices del Ejecutivo en materia de educación superior. En la mayor parte de los casos, los ministerios de Educación (independientemente de su denominación específica), que en general son los órganos competentes en este aspecto, dictan disposiciones para organizar el funcionamiento de los agentes y aspectos involucrados en los sistemas de este nivel educativo. Es necesario destacar el caso de Ecuador, uno de los países con una legislación más profusa y reciente, pero que no emana del Ministerio de Educación, sino del Consejo de Educación Superior (CES), que a través de resoluciones y reglamentos regula aspectos que van desde la carrera del docente universitario al reconocimiento de estudios cursados en el extranjero, pasando por el sistema de aseguramiento de la calidad.

¹⁰ La excepción la constituyen Jamaica y Trinidad y Tobago, de los que hay que recordar que son sistemas de common law, siguiendo la tradición inglesa, con las particularidades que ello supone.

Es fundamentalmente en estos dos niveles, el de las leyes de educación y sus posteriores desarrollos reglamentarios, en los que sería necesario que los gobiernos actuaran a medida que se avanzara hacia un espacio de educación birregional; esos cambios permitirían la conformación del marco común a través de la armonización de las diferentes realidades existentes. No debe pasarse por alto, sin embargo, que en algunos Estados las constituciones incluyen disposiciones relativas a las universidades que pueden alcanzar importantes niveles de concreción y sobre las que podría ser necesario actuar.

Al margen de la legislación, se constata en varios países la existencia de planes educativos o de desarrollo educativo, en los que se fijan unos determinados objetivos y los instrumentos para alcanzarlos. En este sentido, pueden citarse el Plan Nacional de Educación para la década 2014-2024 de Brasil, el Plan Nacional de Educación de Bolivia o el Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica.

1.2. Legislación sobre las universidades públicas

Cuando se aborda la regulación de las universidades públicas, pueden encontrarse tres escenarios en los países analizados. El primero, que exista regulación específica al respecto, ya sea de forma general, junto a otro tipo de instituciones de educación superior, ya sea de forma independiente. El segundo es que no exista ninguna regulación al respecto (caso de Haití, ya señalado, o incluso de Cuba, que no cuenta con una ley de instituciones de educación superior o una ley universitaria como tal).

El tercer escenario aparece en aquellos países en los que solo existe una universidad pública (o un número muy limitado). En estos Estados, no existe una ley de universidades públicas, sino que se regulan a través de su propia ley. Es el caso de El Salvador (Decreto N.º 597, de 1999, Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador) o Guatemala (Decreto N.º 325, de 1947, Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala). En Uruguay, la Universidad de la República, la única pública hasta 2013, está regulada por la Ley Orgánica N.º 12.549, de 1958; la Universidad Tecnológica, creada en 2012, cuenta también con su propia ley (Ley Orgánica N.º 19.043). La situación es la misma en Costa Rica.

Una vez más, el grado de desarrollo legislativo difiere notablemente de unos países a otros: mientras que algunos como Argentina, Ecuador o Panamá, por citar algunos ejemplos, han regulado aspectos como la educación a distancia o la presencia de instituciones extranjeras en el país (este último elemento en Argentina), en otros Estados las normas son escasas, cuando no inexistentes (de nuevo, véase Cuba y Haití). De la misma forma, en países como Argentina, Ecuador, Panamá o Venezuela, existen normativas específicas relacionadas con las características y la validez de las titulaciones de educación superior. A lo anterior hay que sumar las normas que configuran y establecen diferentes órganos de gobierno de los sistemas universitarios, como el Consejo de Universidades de Argentina; el Consejo Legal de Educación de Jamaica o el Instituto Nacional de Educación Superior de Trinidad y Tobago.

Es necesario indicar que en países federales la situación de los sistemas de educación superior puede ser muy compleja y fragmentada. El sistema de educación superior de Argentina combina dos tipos de instituciones (universitarias e instituciones superiores terciarias no universitarias). Las instituciones superiores terciarias no universitarias dependen de los 24 Estados jurisdiccionales del país (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) sin que exista un marco común de carácter federal. Las instituciones universitarias, por su parte, gozan de autonomía. Por tanto, a pesar de la existencia de una Ley de Educación Superior, son muchos los autores que no dudan en calificar el sistema argentino como un sistema binario.

Se observa que una parte de los Estados cuenta con legislación relacionada con la creación y el funcionamiento de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad tanto de instituciones como de titulaciones de educación superior (muy reciente en algunos casos, como se abordará en el capítulo 2). Este extremo permite constatar que existe interés, en buena parte de los países, en implementar este tipo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, lo cual resulta favorable a los avances hacia un espacio común de educación superior ya que, como se verá, este tipo de estructuras son fundamentales para establecer equivalencias y garantizar que los estándares educativos sean similares entre los miembros del citado espacio.

1.3. Legislación sobre las universidades privadas

La mayor parte de los países analizados cuenta con leyes que regulan las universidades privadas, si bien su articulación varía de unos casos a otros. En Cuba no existen este tipo de instituciones y en Haití, como ya se ha señalado, no se constata ningún desarrollo legislativo sobre educación más allá de lo previsto en la Constitución y de un proyecto pendiente de debate parlamentario. En Argentina, Bolivia, Chile o Guatemala existen disposiciones específicas destinadas a este aspecto (consultar Tabla 1).

En el resto de los casos, son las leyes generales de educación las que rigen tanto para las instituciones públicas como las privadas, aunque existan disposiciones específicas para este tipo de universidades o desarrollos reglamentarios concretos posteriores. Es el caso de Brasil, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N.º 9.394/1996); Colombia, con la Ley 30/1992, por la que se organiza el servicio público de la educación superior; o Ecuador, con la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010. En México, Paraguay, Perú, la República Dominicana o Venezuela, universidades públicas y privadas también comparten la misma regulación.

En algunos países centroamericanos, aparecen consejos que agrupan a las universidades privadas y son estos consejos los que emiten las disposiciones referentes a estas instituciones. Así, en Costa Rica existe el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP); en Guatemala, el Consejo de la Enseñanza Privada Superior; y en Nicaragua, el Consejo Superior de Universidades Privadas (COSUP). En otros, como El Salvador u Honduras, las mismas normas que regulan las universidades públicas están vigentes para las universidades privadas.

1.4. Legislación sobre Ciencia y Tecnología

La mayor parte de los países analizados cuentan con alguna disposición legal en relación a la Ciencia y la Tecnología. En la mayor parte de los casos, se trata de normas con rango de ley (leyes de Ciencia y Tecnología). En otros, no aparece una ley de este tipo como tal, sino que la ley se refiere en particular a la regulación de los órganos con competencias sobre estas materias, que son, a su vez, los encargados de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política de cada uno de los Estados. Es el caso de Chile (con la ley que regula el funcionamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) o de Uruguay (con la ley de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay), entre otros.

Haití no tiene ninguna regulación al respecto. Cuba, a diferencia de lo que sucede con la educación superior, sí cuenta con un decreto ley destinado a establecer la política de las entidades de Ciencia, Tecnología e Innovación en el país. En la República Dominicana la regulación de la ciencia y tecnología se incluye en la misma ley que la educación superior y, por último, en Trinidad y Tobago tampoco existe una ley de ciencia y tecnología como tal, sino que existen disposiciones relacionadas con este aspecto en varias leyes. En este sentido, hay que indicar que los sistemas de ciencia, tecnología e innovación se ven a menudo afectados por leyes o reglamentos de ministerios o secretarías como los de Economía o Telecomunicaciones, debido a la estrecha relación y a las necesarias interconexiones en los procesos de innovación, de transferencia del conocimiento, de patentes, etc.

Tabla 1.
Legislación sobre Educación Superior, Ciencia,
Tecnología e Innovación.

País	Legislación
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la Nación Argentina. • Ley 24.521 de Educación Superior (1995, con dos enmiendas menores en 2003 y 2015). • Decreto N.º 499/95. Reglamentación del Consejo de Universidades y otras disposiciones. • Decreto N.º 576/96. Reglamentación acerca de las instituciones universitarias privadas. • Decreto N.º 455/97, sobre la articulación del sistema de educación superior y la figura de los colegios universitarios. • Decreto N.º 1.276/96, sobre la validez nacional de los títulos. • Decreto N.º 3/2000, sobre la validez nacional de los títulos. • Decreto N.º 705/98, que modifica el Decreto N.º 173/96, sobre la reglamentación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. • Decreto N.º 81/98. Reglamentación sobre la educación a distancia. • Decreto N.º 868/98. Estructura orgánica de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. • Decreto N.º 798/98. Reglamentación sobre las obligaciones asumidas por las universidades nacionales según los artículos 20 y 21 de la Ley 24.938 (distribución de créditos según convenios por programas). • Decreto N.º 276/99, sobre la autorización de universidades extranjeras. • Decreto N.º 1.047/99, sobre la solicitud al Ministerio de Educación para tratar las ofertas de grado y posgrado fuera del ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) al que pertenece la institución universitaria. • Decreto N.º 1.123/99, sobre la solicitud de exención de contribuciones impositivas a las instituciones universitarias privadas. • Decreto N.º 1.232/2001, sobre los colegios universitarios. • Ley 25.467, de Ciencia, Tecnología e Innovación (2001).
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política del Estado. • Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). • Estatuto Orgánico del Sistema de la Universidad Boliviana (2013). • Reglamento General de Universidades Privadas (2013). • Decreto N.º 1433. Reglamento General de Universidades Privadas (2012). • Ley 2.209 de Fomento a la Ciencia y Tecnología e Innovación. • Decreto Supremo N.º 29.272. Plan Nacional de Desarrollo. • Ley 164, Ley General de Telecomunicaciones TIC.

País	Legislación
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Federal de 1988. • Ley N.º 9.394/1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN). • Decreto Federal N.º 5.773/2006, sobre el ejercicio de las funciones de regulación, supervisión y evaluación de instituciones de educación superior y de los cursos superiores de graduación y subsiguientes del sistema federal de enseñanza. • Ley N.º 10.861/2004, por la que se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). • Ley N.º 13.243/2016, de Ciencia, Tecnología e Innovación.
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de la República de Chile. • Ley N.º 20.370, Ley General de Educación. • Ley N.º 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación Pública. • Ley N.º 20.129, de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. • Decreto con Fuerza de Ley N.º 2/2009, que establece el reglamento para la constitución y regulación de las universidades privadas. • Decreto 491, de 1971, que modifica el Estatuto Orgánico de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica y fija su texto refundido.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de Colombia. • Ley 30/1992, por la que se organiza el servicio público de la Educación Superior. • Ley 1.286 de 2009, por la que se modifica la ley 29/1990, de Ciencia, Tecnología e Innovación. • Decreto 2.828/2006, de creación del Sistema Administrativo Nacional de Competitividad. Documento CONPES 3.439/2006.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República (art. 84-88). • Ley N.º 6.693, de 1981, de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). • Ley N.º 7.169, de 1990, Ley de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico.
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto Ley N.º 323/2015 del Consejo de Estado, que establece la política de las entidades de Ciencia, Tecnología e Innovación.

País	Legislación
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República del Ecuador. • Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 12 de octubre de 2010. • Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Superior de 26 de julio de 2012. • Reglamento de Régimen Académico, aprobado por el Consejo de Educación Superior en 2013. • Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, aprobado por el Consejo de Educación Superior en 2012. • Resoluciones y reglamentos del Consejo de Educación Superior (CES) que regulan diferentes cuestiones del sistema de Educación Superior en Ecuador. • Decreto Ejecutivo N.º 1.603, de 1994, por el que se reorganiza el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Ecuador y se crea la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT).
EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República. • Ley General de Educación (Decreto N.º 917), de 1996. • Ley de Educación Superior (Decreto N.º 468), de 2004 (modificado en 2013). • Ley de Desarrollo Científico y Tecnológico (Decreto N.º 234), de 2012.
GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República de Guatemala de 1985. • Ley de Universidades Privadas (Decreto 82/1987). • Reglamento de la Ley de Universidades Privadas (1989). • Ley de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico (Decreto 63/1991).
HAITÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de 1987 (enmendada en 2011).
HONDURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República. • Ley de Educación Superior (1989). • Reglamento de la Ley de Educación Superior. • Normas Académicas de la Educación Superior. • Ley de Universidades Particulares (1978). • Ley para la Promoción y el Fomento del Desarrollo Científico Tecnológico y la Innovación (2014). • Reglamento de la Ley para la Promoción y el Fomento del Desarrollo Científico Tecnológico y la Innovación.

País	Legislación
JAMAICA	<ul style="list-style-type: none"> • Ley del Consejo Legal de Educación (1974, reformada en 1982). • Ley de Educación (1980). • Ley del Consejo Nacional de Educación (1993). • Ley del Consejo Universitario de Jamaica (1995). • Ley de la Universidad de Tecnología (1995, reformada en 1999). • Ley del Consejo de <i>Community Colleges</i> de Jamaica (2001). • Ley de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (2007). • Ley del Consejo de Investigación Científica (1960, reformada en 2007).
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. • Ley General de Educación (1993, última reforma en 2016). • Ley de Ciencia y Tecnología (2002).
NICARAGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de la República. • Ley N.º 582, Ley General de Educación (2006). • Ley N.º 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (LAIES) (1990). • Decreto N.º 5-95, Creación del Consejo Nicaragüense de Ciencia y Tecnología (1995, última reforma 2004).
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de Panamá. • Ley 47/1946, Ley Orgánica de Educación (modificaciones posteriores integradas en el texto único del Decreto ejecutivo N.º 305/2004). • Ley 52/2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Universitaria de Panamá y deroga la Ley 30/2006. • Resolución 01/2014, del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, por el cual se aprueba la guía para el seguimiento del Plan de Mejoramiento Institucional de Universidades Acreditadas. • Decreto Ejecutivo 949/2011 del Ministerio de Educación, por el cual se reglamenta el funcionamiento de universidades e instituciones de educación superior a distancia y la implementación de planes y programas de estudio a distancia. • Resolución 11/2013, del Consejo de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, por la que se establece la designación y uso de la contribución anual de las universidades particulares al Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación a favor de las universidades que se acogieron al año de prórroga tras la notificación sobre el dictamen de acreditación institucional por parte del Consejo. • Decreto Ejecutivo 1.065/2012, del Ministerio de Educación, por el que se regula la expedición de títulos, diplomas o créditos. • Decreto Ejecutivo 103/2012, del Ministerio de Educación, por el que se precisa el carácter obligatorio de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

País	Legislación
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 13/1997, por la cual se establecen los lineamientos e instrumentos para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación y se crea la SENACYT. • Ley 50/2005, que modifica la Ley 13/1997, que establece los lineamientos e instrumentos para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación y precisa el carácter de la SENACYT como institución autónoma. • Ley 65/2009, que crea la autoridad nacional para la innovación gubernamental. • Ley 60/2011, que recoge y amplía las normas referidas al Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU).
PARAGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Nacional. • Ley N.º 4.995/2013 de Educación Superior. • Ley N.º 1.028/1997, Ley General de Ciencia y Tecnología.
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política del Perú. • Ley N.º 30.220/2014, Ley Universitaria. • Ley N.º 28.303/2004, Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. • Ley N.º 28.613/2005, Ley de Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC). • Decreto Supremo N.º 032/2007-ED, Texto Único Ordenado de la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. • Decreto Supremo N.º 20/2010-ED, Reglamento del Texto Único Ordenado de la Ley N.º 2.803, Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. • Decreto Supremo N.º 06/2012-P-PCM, por el que se adscribe el CONCYTEC a la Presidencia del Consejo de Ministros. • Resolución de Presidencia N.º 184/2015-CONCYTEC-P, que formaliza la aprobación del Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT). • Ley N.º 30.309/2015, que promueve la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación tecnológica.
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República Dominicana. • Ley N.º 139/2001, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. • Decreto N.º 463/2004, que establece el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior. • Reglamento para la Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado (2007). • Reglamento del Nivel de Posgrado de las Instituciones de Educación Superior (2008). • Reglamento de Instituciones del Nivel Técnico Superior (2008).

País	Legislación
TRINIDAD Y TOBAGO	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Educación Superior (1966; última reforma, 2005). • Ley del Instituto Nacional de Educación Superior (1984; última reforma 2000). • Ley del Instituto de Asuntos Marinos (1976; última reforma 1996). • Ley del Instituto de Investigación Industrial del Caribe (1971; última reforma 1981). • Ley de la Oficina de la Calidad de Trinidad y Tobago (1997).
URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República. • Ley N.º 18.084/2006, de creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. • Ley Orgánica de Educación (2009). • Ley de Universidades (1970). • Normativa General de los Estudios de Posgrado para las universidades e instituciones debidamente acreditadas por el Consejo Nacional de Universidades (2001). • Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). • Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2011).

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

La práctica totalidad de los países objeto de estudio reconoce la educación como un derecho en sus constituciones; en algunos casos, también incluyen disposiciones mucho más concretas sobre la educación superior. A partir de ahí, se lleva a cabo un desarrollo legislativo y reglamentario de estas premisas fundamentales. Aparece entonces, en una parte importante de los Estados, una característica que es necesario tener muy en cuenta en la construcción del espacio birregional común: la fragmentación regulatoria. En unos casos, estamos ante países que, debido a que solo cuentan con una universidad pública o con un número muy reducido, no tienen una ley de educación superior o una ley universitaria, sino que cada institución cuenta con su propia ley orgánica (u otro instrumento legal) para regularse. En otros, como Argentina, la combinación de diferentes elementos (reparto competencial, tipos de instituciones de educación superior y evolución histórica y legislativa) hace posible hablar incluso de un sistema binario de educación superior, con un sistema para las universidades y otro para el resto de las diversas instituciones superiores terciarias. Cualesquiera que sean las causas, el resultado es una dispersión de criterios y modos de actuación, incluso al interior de los Estados.

Recomendación.

Para la puesta en marcha del espacio birregional común será necesario crear o adaptar normas o reglamentos existentes en los distintos países, por lo que resulta imprescindible que representantes oficiales de los mismos estén involucrados en el proceso de toma de decisiones. La *Declaración de Santiago* (2013) ya hacía referencia a este extremo al proponer poner en marcha el Espacio Europeo, Latinoamericano de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación «creando las condiciones normativas y financieras necesarias».

Es preciso que los Estados tomen conciencia de que la puesta en marcha del proceso de creación del espacio birregional común requerirá que incorporen a sus legislaciones diferentes disposiciones que faciliten los avances. La realidad es que nos encontramos frente a más de una veintena de cuerpos normativos nacionales (que pueden incluso estar fragmentados al interior) que deben caminar de una u otra forma hacia una armonización legislativa. Debido a que en algunos países las legislaciones sobre las materias que nos ocupan son restrictivas, incluso de rango constitucional, es necesario buscar fórmulas que permitan ir asentando las bases del futuro espacio birregional común. Un punto de partida podrían ser las colaboraciones bilaterales entre universidades. Por otra parte, dado al poder regulatorio de consejos de universidades o de las propias universidades, estas deben ser parte activa en el proceso de construcción del espacio.

Recomendación.

Es necesario identificar qué leyes o reglamentos abren la puerta a la internacionalización del sistema de educación superior y cuáles pueden dificultar el proceso. La situación de las dobles titulaciones con otros países puede ejemplificar este aspecto. Prácticamente en todos los Estados se constata la presencia de dobles títulos con universidades extranjeras. En buena parte de los casos, se trata de convenios universidad a universidad, sin que exista una regulación explícita. Pero, en los casos en los que sí hay normas de carácter general al respecto, la aproximación puede ser muy diferente. Paraguay, por ejemplo (resolución 166/2015 del Consejo Nacional de Educación Superior, CONES, que regula la Ley N.º 4.995/2013 de Educación Superior), permite dobles titulaciones entre universidades nacionales o entre universidades nacionales y extranjeras, siempre que el propio CONES apruebe el programa formativo. La República Dominicana (Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior, 2008) también contempla la posibilidad de establecer dobles titulaciones con instituciones de otros países siempre que el programa cumpla los requisitos del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Se trata de dos ejemplos que permiten avanzar en los procesos de internacionalización mediante convenios entre universidades.

Panamá también permite programas de doble titulación, pero las condiciones para ponerlos en marcha se han endurecido: antes de la entrada en vigor de la Ley 52 de 2015, para establecer una doble titulación únicamente era necesario suscribir un convenio interinstitucional; en la actualidad, sin embargo, la universidad extranjera en cuestión debe inscribirse en el país siguiendo el mismo procedimiento que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá establece para las universidades privadas. Este cambio en las condiciones puede resultar desincentivador a la hora de tratar de diseñar estas titulaciones conjuntas.

Para identificar qué tipo de legislación podría resultar favorecedora y cuál entorpecer el avance en el espacio birregional común, podría estudiarse la celebración de un foro o encuentro con los responsables políticos, asesores y técnicos de algunos de los países del EEES. Ellos podrían dar a conocer, de primera mano, lo que un proyecto de estas características supone a nivel legislativo, qué clase de disposiciones fue necesario modificar y cuáles resultaron facilitadoras del proceso.

Recomendación.

Pese a que las colaboraciones entre universidades supondrían un punto de partida y parecen idóneas en momentos iniciales, la puesta en marcha de un espacio birregional común requiere de instrumentos normativos de carácter regional o subregional a medio y largo plazo. Esta es una importante diferencia entre la situación en la que América Latina y el Caribe se enfrenta a este proyecto y la situación en la que los países de la Unión Europea afrontaron la construcción del EEES (la misma apreciación sirve para el sistema institucional, como se verá en el siguiente capítulo). Sería útil explorar la puesta en marcha de instrumentos intermedios que permitan dar un paso más desde los acuerdos bilaterales, entre instituciones o incluso entre Estados, hacia marcos regulatorio que faciliten el diálogo entre regiones. A pesar de que no todos los Estados de América Latina y el Caribe forman parte del mismo, un ejemplo sería el Convenio Andrés Bello, una organización internacional intergubernamental que busca avanzar en la integración educativa, científica, tecnológica y cultural de sus países miembros. En la actualidad son países miembros Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Panamá, Paraguay, Venezuela y Cuba; Argentina se encuentra en proceso de adhesión¹¹. Este tipo de convenios permitiría dar un paso más desde los acuerdos bilaterales (entre instituciones o incluso entre Estados) hacia marcos regulatorios que faciliten el diálogo entre regiones.

11 Más información en <http://convenioandresbello.org/inicio/>

2. SISTEMA DE INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES ENCARGADAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Una vez identificada la legislación fundamental en el campo de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en los países objeto de estudio, resulta fundamental conocer su diseño institucional. Así, a continuación se presentan de forma sucinta los aspectos relacionados con los órganos dependientes del Poder Ejecutivo (cualquiera que sea su rango); otros órganos, como los consejos superiores de educación o similares; así como las agencias públicas que no dependen de los gobiernos pero que también forman parte del sistema de instituciones. Por último, se analizan con especial detalle las agencias de acreditación de la calidad y los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones y las carreras.

Para conocer el sistema de instituciones gubernamentales responsables de estos ámbitos, se solicitó información sobre los órganos dependientes del Poder Ejecutivo y sus competencias y funciones. Por otra parte, se incluyeron una serie de cuestiones relacionadas con otros organismos o agencias públicas, en especial, las que están encargadas de la acreditación de instituciones, titulaciones y docentes de educación superior.

En relación a las agencias de acreditación, se recogió información específica estructurada en tres apartados: la acreditación de universidades, de títulos universitarios y de docentes de educación superior. Para todos ellos, se requirió información sobre los siguientes aspectos:

- Desde cuándo existe la agencia acreditadora (de universidades, títulos o docentes).
- Ámbito territorial de la agencia.
- Requisitos para lograr la acreditación.
- Periodicidad de las convocatorias para acceder a la acreditación.
- Tiempo medio de respuesta por parte de las agencias.
- Limitaciones para la acreditación en caso de informe negativo.

Este capítulo finaliza con una descripción de los sistemas de ordenación académica existentes en cada uno de los países (facultades, departamentos, etc.), así como de los sistemas de elección de las principales autoridades académicas en las instituciones de educación superior.

2.1. Sistema de instituciones gubernamentales

Todos los países cuentan con un ministerio, secretaría general o equivalente, responsable de la educación. En la mayor parte de los casos, este ministerio es competente sobre todos los niveles educativos, desde el básico hasta la educación superior, siendo al interior del mismo donde se produce una división departamental dependiendo del nivel del que se trate. La República Dominicana, por su parte, cuenta con un ministerio dedicado exclusivamente a la Educación Superior (junto a la Ciencia y la Tecnología).

Las competencias en Ciencia, Tecnología e Innovación recaen en una parte de los países sobre los propios ministerios de Educación (con alguna secretaría o vicesecretaría responsable), si bien, en otra parte de los casos, este tipo de políticas corresponde a un ministerio independiente. En cualquier caso, el diseño institucional deja ver una concepción en la que la educación superior y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación son aspectos estrechamente relacionados y complementarios, como no podía ser de otro modo.

Por otra parte, no abundan los organismos o agencias públicas no dependientes del Ejecutivo, al margen de aquellos dedicados a la acreditación de la calidad, que se examinan en detalle en la siguiente sección. Dos ejemplos son la Agencia Nacional de la Investigación y la Innovación de Uruguay (ANII) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). La siguiente tabla resume el sistema institucional encargado de los aspectos que ocupan al presente informe en los 22 países objeto de análisis.

Tabla 2.
Instituciones encargadas de la Educación Superior,
Ciencia, Tecnología e Innovación.

País	Instituciones
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Consejo de Universidades (que agrupa a representantes del Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior y el Consejo Federal de Educación). • Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. • Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. • Consejo Federal de Ciencia, Tecnología e Innovación (COFECYT). • Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). • Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT). • Comisión Asesora para el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. • Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria (CONEAU).
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (que incluye un Viceministerio de Ciencia y Tecnología). • Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). • Conferencia Nacional de Universidades. • Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Bolivia (CONACYT).
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación, dentro del cual se engloban la Secretaría de Educación Superior; la Coordinación de Mejoramiento de Personal de Nivel Superior (CAPES); el Consejo Nacional de Educación (CNE); y el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP). • Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, que incluye el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq); la Financiadora de Estudios y Proyectos (FINEP); y el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT).
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (Subsecretaría de Educación; División de Educación Superior). • Consejo Nacional de Educación. • Comisión Nacional de Acreditación (CNA). • Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). • Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). • Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

País	Instituciones
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Nacional (dentro de él, Viceministerio de Educación Superior). • Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). • Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CNCyT). • Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Pública. • Consejo Nacional de Rectores (CONARE). • Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). • Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). • Ministerio de Ciencia, Tecnología y Comunicaciones. • Centro Nacional de Alta Tecnología. • Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT).
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Superior. • Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA).
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), que incluye las subsecretarías generales de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación. • Consejo de Educación Superior (CES). • Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES).
EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (con los viceministerios de Educación y de Ciencia y Tecnología). Incluye las direcciones nacionales de Educación Superior, de Investigación en Ciencia, Tecnología y Educación y de Educación en Ciencia, Tecnología y Educación. • Consejo Nacional de Rectores de El Salvador (CONARES). • Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). • Registro Nacional de Investigadores de El Salvador (REDISAL). • Red Avanzada de Investigación en Ciencia y Educación Salvadoreña (RAICES). • Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS): ente encargado de velar por que se mantenga el nivel académico de las universidades privadas. • Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT). • CONCYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología): órgano tripartito, conformado por el sector público, privado y académico.

País	Instituciones
HAITÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio Nacional de Educación y de la Formación Profesional (que incluye la Dirección de Educación Superior y de Investigación).
HONDURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de Educación Superior. • Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). • Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología y la Innovación (SENACYT). • Consejo Nacional de Fomento de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CONFOCITI). • Instituto Hondureño de Ciencia, Tecnología y la Innovación (IHCIETI). • Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).
JAMAICA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Consejo Nacional de Educación. • Comisión de Educación Terciaria de Jamaica (<i>Jamaica Tertiary Education Commision</i>, J-TEC). • Ministerio de Ciencia, Tecnología, Energía y Minería. • Consejo Universitario de Jamaica (<i>The University Council of Jamaica</i>, UCJ).
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Pública (SEP). • Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). • Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex). • Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). • Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). • Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
NICARAGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación (CNE). • Consejo Nacional de Universidades (CNU). • Consejo Superior de Universidades Privadas (COSUP). • Federación Nacional de Universidades Privadas (FENUP). • Consejo Nacional de Rectores. • Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). • Consejo Nicaragüense de Ciencias y Tecnología (CONICYT).
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Nacional. • Consejo de Rectores de Panamá. • Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en Panamá, cuyo órgano ejecutivo es el CONEAUPA.

País	Instituciones
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT). • Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU)
PARAGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación y Cultura (Viceministerio de Educación Superior). • Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). • Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). • Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). • Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). • Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SINACYT). • Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), que incluye viceministerios de Educación Superior, de Ciencia y Tecnología y de Evaluación y Acreditación de las IES, entre otros. • Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCyT).
TRINIDAD Y TOBAGO	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (que también engloba las políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación). • Comisión Nacional de Educación Superior. • Instituto Nacional de Educación Superior. • Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago (<i>The Accreditation Council of Trinidad and Tobago</i>, ACTT).
URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación y Cultura. • Sistema Nacional de Educación Pública. • Universidad de la República. • Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. • Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

País	Instituciones
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT). • Consejo Nacional de Universidades (CNU). • Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación (SESA). • Corporación para el Desarrollo Científico y Tecnológico (CODECYT).

Es importante subrayar que, a pesar de que todos los países cuentan con un ministerio o secretaría de Educación, en tres países centroamericanos (Guatemala, Nicaragua y Honduras) estos no tienen competencias sobre educación superior, quedando su legislación y gestión en manos de consejos o direcciones. Tampoco en Uruguay el Ministerio de Educación y Cultura tiene poder político sobre la educación superior pública; sus potestades se limitan a la regulación de las instituciones universitarias privadas y siempre a solicitud de las mismas. En este sentido, la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica no dependen del Ejecutivo, sino que son instituciones autónomas y cogobernadas que coordinan acciones en el Sistema Nacional de Enseñanza Pública.

En el caso de Argentina, también se pone de manifiesto que el Ministerio de Educación y Deporte tiene unas competencias muy limitadas, aunque en este caso la razón es diferente. La distribución de competencias entre el Gobierno Federal y los 23 gobiernos provinciales, sumada a la autonomía universitaria, hace que, como se verá a lo largo del informe, existe poca regulación sobre la educación superior que tenga efecto sobre todo el territorio.

Con respecto a la arquitectura institucional relacionada con la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, solo Haití carece de órganos responsables de su gestión y regulación, sea al nivel que sea. Por otra parte, las competencias referentes a estos ámbitos se extienden a los ministerios responsables de Industria o Economía en algunos casos, en especial en todo aquello relacionado con las patentes.

2.2 La acreditación de la calidad en los países de América Latina y el Caribe

La mayor parte de los países de América Latina y el Caribe poseen en la actualidad sistemas de acreditación de la calidad. Estos sistemas tienen elementos diferentes (su dependencia o no del Poder Ejecutivo, sus competencias o elementos relacionados estrictamente con los procesos de evaluación y acreditación, que se detallarán más adelante), si bien, en líneas generales, se observa un mismo modo de trabajo. Haití y Bolivia constituyen la excepción al no contar con ningún sistema de acreditación o evaluación de la calidad.

En Bolivia, la acreditación de la calidad de la educación superior es un asunto pendiente, pese a los esfuerzos realizados para tratar de regularla (por ejemplo, el Sistema Nacional de Medición de la Calidad Académica, el Consejo Académico Nacional de la Educación Superior o el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior). A finales de 2008 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias. La Ley de Educación en vigor contempla la creación de una Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (APEASU), pero no está en funcionamiento. El Sistema Universitario Boliviano recurre a agencias extranjeras para obtener el reconocimiento, con el apoyo del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), a través de la Secretaría Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), que es también quien apoya y facilita la acreditación del Mercosur.

Uruguay cuenta con un Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, que emite dictámenes no vinculantes sobre la autorización de funcionamiento de instituciones privadas. Del mismo modo, el Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS) de Guatemala es el encargado de autorizar la entrada en funcionamiento de nuevas universidades privadas, pero no es una agencia de acreditación de la calidad. Para todos los aspectos de acreditación de la calidad relacionados con instituciones públicas, tanto Uruguay como Guatemala acuden a agencias supranacionales.

Tabla 3. Organismos o agencias de carácter estatal encargadas de la acreditación de la calidad.

Organismos o agencias públicas no dependientes del Poder Ejecutivo			
PAÍS	AGENCIA	AÑO	COMPETENCIAS
ARGENTINA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria (CONEAU).	1995	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras • Agencias acreditadoras privadas
CHILE	Comisión Nacional de Acreditación (CNA).	2006	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras • Agencias acreditadoras privadas
COSTA RICA	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).	1999	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras

Organismos o agencias públicas no dependientes del Poder Ejecutivo

PAÍS	AGENCIA	AÑO	COMPETENCIAS
ECUADOR	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES).	2011	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
EL SALVADOR	Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CdA).	2000	<ul style="list-style-type: none"> • IES
HONDURAS	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).	2011	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
JAMAICA	Consejo Universitario de Jamaica (<i>The University Council of Jamaica, UCJ</i>).	1987	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
MÉXICO	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES particulares
	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).	1991	<ul style="list-style-type: none"> • IES (funciones) • Carreras
	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).	2001	<ul style="list-style-type: none"> • CIEES
	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).	1970	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras (posgrado) • Docentes
NICARAGUA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).	2011	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras • Agencias acreditadoras privadas
PARAGUAY	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).	2003	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras

Organismos o agencias públicas no dependientes del Poder Ejecutivo

PAÍS	AGENCIA	AÑO	COMPETENCIAS
PERÚ	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).	2006	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras • Agencias acreditadoras privadas
TRINIDAD Y TOBAGO	Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago (The Accreditation Council of Trinidad and Tobago, ACTT).	2004	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras

Instancias dependientes del poder ejecutivo

PAÍS	AGENCIA	AÑO	COMPETENCIAS
BRASIL	<i>Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).</i> SESu: Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil.	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
CUBA	Junta de Acreditación Nacional (JAN).	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
COLOMBIA	Sistema Nacional de Acreditación (SNA).	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
PANAMÁ	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA).	2006	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
REPÚBLICA DOMINICANA	Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES.	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras

VENEZUELA	Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación (SESA).	2013	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
URUGUAY	Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada.	-	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras

Tabla 4.
Organismos o agencias de carácter regional encargadas de la acreditación de la calidad.

PAÍSES	AGENCIA	AÑO	COMPETENCIAS
Universidades adscritas al Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA (Guatemala, Belice, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y República Dominicana).	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES).	1998	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.	Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA).	1990	<ul style="list-style-type: none"> • IES • Carreras
Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.	Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA).	2002	<ul style="list-style-type: none"> • Agencias acreditadoras
Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Colombia, Venezuela	Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes de Mercosur y Estados Asociados (Arcusur).	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Carreras
Países centroamericanos (universidades públicas y algunas privadas).	Agencia Centroamericana de Acreditación de Posgrados.	2006	<ul style="list-style-type: none"> • Posgrados

En las próximas páginas se realizará un análisis pormenorizado de la situación de los sistemas de acreditación y evaluación de la calidad en América Latina y el Caribe. Como puede advertirse en la tabla, se diferencian dos oleadas de establecimiento de estos sistemas: una primera, antes de la llegada del nuevo siglo (Argentina, Jamaica, Brasil o México); una segunda, desde el año 2000 hasta la actualidad. Por otra parte, se observa que, excepto en el caso de Costa Rica, El Salvador y México, todos los

sistemas de acreditación evalúan la calidad tanto de instituciones en su conjunto como de programas. Hasta ahora, solo México ha implementado mecanismos de acreditación del profesorado universitario. Perú contempla la acreditación de docentes a través del SINEACE, que ya acredita otras profesiones, si bien en la actualidad aún no existe desarrollo normativo al respecto.

Antes de pasar a un estudio más detallado de estos sistemas, es relevante subrayar dos elementos interesantes. El primero es la presencia de agencias acreditadoras privadas en algunos países. De hecho, una de las funciones de las agencias u organismos acreditadores, en algunos casos, es evaluar si este tipo de entes privados cuenta con los requisitos mínimos para operar. En Chile, realizan un proceso de acreditación de carreras de pregrado y posgrado, siempre con la autorización de la Comisión Nacional de Acreditación del país. Actualmente existen siete agencias autorizadas para operar. También hay presencia de agencias privadas en algunos países centroamericanos y en Argentina; Perú, por su parte, contempla que el SINEACE puede contratar a empresas privadas para que desarrollen la misión del sistema.

El segundo elemento se refiere a la existencia de mecanismos o agencias de acreditación de calidad de carácter regional. Un ejemplo ya se ha citado: el de Mercosur para Bolivia. Pero es Centroamérica la que concentra la mayor parte de estos sistemas de acreditación. Además de los sistemas de acreditación a los que se alude en la tabla, existen otras instancias de carácter más sectorial:

- Agencia de Acreditación Centroamericana de la Educación Superior en el sector agroalimentario y de recursos naturales (2005).
- Agencia Centroamericana de Acreditación de Programas de Arquitectura e Ingeniería (2006).

Una vez más, es necesario indicar que algunos de estos sistemas de acreditación son muy recientes y que aún se encuentran en un proceso de definición. Un ejemplo es Honduras: el SHACES se crea en 2011 y en 2013 publica su *Manual de Acreditación Institucional y Acreditación de las Carreras de Educación Superior en Honduras*. Hasta el momento, sin embargo, lo que se constatan son acreditaciones de universidades y carreras en los organismos de carácter regional (por ejemplo, CSUCA-SICEVAES o AUPRICA).¹²

2.2.1. Acreditación de instituciones de educación superior

Como acaba de indicarse, en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe existen organismos de acreditación de la calidad de sus instituciones de educación superior. Todos los sistemas tienen carácter nacional (a excepción de los ya citados que actúan sobre una región, como el de Mercosur o los de Centroamérica). Es necesario

12 Más información en el Manual de SHACES (2013), disponible en <https://autoevaluacion.unah.edu.hn/gestordocumentos/15>

referirse de forma específica al caso de México, uno de los sistemas de acreditación más complejos. Como indican Rodríguez Andujo, López Díaz, Arras Vota y Basante Butrón (2009: 4), “a la fecha no existe una ley que obligue a las instituciones de educación superior a ser evaluadas externamente y menos aún a atender las recomendaciones de que de las evaluaciones se desprendan”. México no cuenta con una legislación al respecto ni con un sistema de carácter nacional, sino que se constata la existencia de diferentes instrumentos que se han ido constituyendo mediante acuerdos entre las universidades y el Gobierno Federal. Además, en este caso, las acreditaciones son voluntarias.

A continuación, se presenta de forma esquemática un resumen de las principales características de los sistemas de acreditación de instituciones de educación superior en los países de América Latina y el Caribe para aquellos países que cuentan con alguno. Para cada caso, se ofrece información sobre los requisitos para acceder a la acreditación; las dimensiones objeto de análisis; las convocatorias u otros aspectos que resulten interesantes considerar de cara al objetivo de este trabajo: establecer un panorama general de la situación de la educación superior en América Latina y el Caribe, con las similitudes y diferencias entre países. Como ya se ha señalado con anterioridad, Haití, Bolivia y Guatemala no tienen sistemas de acreditación de la calidad, en Uruguay únicamente se acreditan universidades privadas y en México coexisten una gran variedad de agencias y criterios que dificultan establecer unas pautas generales.

Tabla 5.
Organismos o agencias encargadas de la acreditación
de instituciones de educación superior.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
ARGENTINA CONEAU	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa por pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de tecnología y transferencia. • Gestión y gobierno (universidades nacionales). • Recursos humanos. • Infraestructura y recursos materiales. • Servicios de biblioteca, de información e informáticos.
BRASIL SESu CONAES	<ul style="list-style-type: none"> • Requisitos previos. • Evaluación in situ. • Deliberación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria institucional. • Actividades académicas. • Producción de conocimiento. • Programas de extensión universitaria. • Programas para la optimización de los grados y los posgrados. • Programas de iniciación científica, técnica, profesional o docente. • Actividades culturales y populares. • Biblioteca. • Planes de carrera del cuadro funcional, docente y técnico-administrativo y política de perfeccionamiento profesional. • Cumplimiento de la legislación laboral. • Cooperación nacional e internacional con programas institucionalizados. • Cualificación académica de los dirigentes de la institución. • Medidas de supervisión y saneamiento.
CHILE CNA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa (comité de pares). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional (organización y estructura; sistema de gobierno y administración de los recursos humanos, materiales y financieros). • Docencia de pregrado (diseño y aprobación de los programas de oferta, su seguimiento y resultados o la dotación docente). • Docencia de posgrado, investigación y vinculación con el medio (acreditación optativa).

Periodicidad	Duración	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Seis años • (evaluación externa). 	Un año.	<ul style="list-style-type: none"> • No existen, pero incorporación de propuestas de CONEAU.

Facultades y centros universitarios: tres años.
Universidades: cinco años.

Uno a tres años.

- No universidad: puede acreditarse como centro universitario.
- No centro universitario: puede acreditarse como facultad.

<ul style="list-style-type: none"> • N. C. 	Siete meses aprox.	<ul style="list-style-type: none"> • Dos años antes de solicitar de nuevo.
---	--------------------	---

País / Organismo	Fases	Dimensiones
COLOMBIA ACES y CNA	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación Evaluación externa (comité de pares). 	<ul style="list-style-type: none"> Funcionamiento continuado durante los últimos cinco años. Cumplimiento de los requerimientos de información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. No sancionada en los últimos cinco años por incumplimiento de las normas de Educación Superior. Informar de su oferta académica. Acreditados al menos el 25 % de los programas de grado y posgrado.
CUBA JAN	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Planes de trabajo anual y mensual del centro y las facultades. Estrategias de acreditación de carreras y programas. Planes de trabajo metodológicos y estrategias de área. Sistema de trabajo de la dirección de calidad. Gestión de los recursos humanos. Formación del profesional de pregrado. Interacción social. Infraestructura y gestión de recursos. Impacto social.
ECUADOR CEAACES	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación externa por pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Academia. Eficiencia académica. Investigación. Organización. Infraestructura.
EL SALVADOR CdA	<ul style="list-style-type: none"> Calificación. Evaluación (autoestudio y evaluación por pares). 	<ul style="list-style-type: none"> Gobierno y administración institucional. Integridad institucional. Proyección social. Estudiantes. Académicos. Carreras y otros programas académicos. Investigación. Recursos de educación. Administración financiera e infraestructura física.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
--------------	----------	--------------

Cuatro, seis, ocho o diez años.

N. C.

Cumplimiento de mejoras propuestas.

N. C.	Un mes.	No existen.
-------	---------	-------------

Cinco años.

N. C.

Depende de la puntuación obtenida.

Cinco años.	N. C.	No existen.
-------------	-------	-------------

País / Organismo	Fases	Dimensiones
HONDURAS SHACES ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación por pares externos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión académica. • Docencia universitaria. • Investigación. • Vinculación y proyección.
JAMAICA UCJ	<ul style="list-style-type: none"> • Visita in situ • Informe a la institución y respuesta de la misma. • Recomendación del subcomité al UCJ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Misión y propósito de la institución. • Gobernanza y administración. • Plan estratégico. • Educación y programas de instrucción. • Investigación. • Plantilla. • Servicios de biblioteca y medios. • Recursos de financiación. • Instalaciones físicas. • Equipos y suministros. • Servicios de apoyo a los estudiantes. • Relaciones públicas y marketing. • Equipos y laboratorios informáticos. • Condiciones del personal administrativo y docente.
NICARAGUA CNEA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. • Puesta en marcha del plan de mejora. • Autoevaluación. • Segundo plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de desarrollo estratégico. • Oferta de al menos cuatro carreras profesionales. • Planes de estudio y programas de asignaturas adecuadas. • Formación de los docentes. • Un proyecto de investigación por año en las áreas que se ofrecen. • Infraestructura física. • Reglamentos para procesos académicos. • 10 % docentes a tiempo completo. • Personal académico y administrativo necesario.

¹ Como ya se ha indicado, el sistema hondureño aún está en proceso de formación. Las características que se describen son las previstas en el Manual de Acreditación Institucional y Acreditación de las Carreras de Educación Superior en Honduras.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
--------------	----------	--------------

N. C.

N. C.

Puede repetir pasado un año.
Si no la supera, denegada de forma definitiva.

N. C.	N. C.	No existen.
-------	-------	-------------

N. C.

Diez años.

N. C.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
<p>PANAMÁ CONEAUPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia universitaria (políticas educativas y curriculares y su relación con las necesidades de la sociedad; procesos de enseñanza y aprendizaje; personal docente; estudiantes) • Investigación e innovación (política y gestión de investigación e innovación; su organización; dotación de recursos; proyectos de investigación e innovación). • Extensión universitaria (políticas de extensión; igualdad de oportunidades; relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales; actividades extracurriculares y de educación continua; graduados). • Gestión institucional universitaria (filosofía institucional, políticas, normativa, proyecto; identidad y comunicación; recursos humanos; infraestructura; servicios; gestión financiera; control y previsiones).
<p>PARAGUAY ANEAES²</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. 	<p>N. C.</p>
<p>PERÚ SINEACE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia y pertinencia con las políticas nacionales y regionales de educación universitaria. • Vinculación de la oferta educativa a la demanda laboral. • Disponibilidad de recursos humanos y económicos para el inicio y sostenibilidad de las actividades proyectadas. • Existencia de objetivos académicos; grados y títulos y planes de estudio; previsión económica y financiera compatible con los fines propuestos en sus instrumentos de planeamiento; infraestructura y equipamiento adecuados; líneas de investigación; no menos de un 25 % de los docentes a tiempo completo; servicios de educación complementarios básicos; mecanismos de mediación e inserción laboral.

² Los procesos de acreditación y evaluación institucional de ANAES están siendo aún definidos. La información se amplía a continuación.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
N. C.	Seis/siete meses.	Máximo de 18 meses para solicitar de nuevo.

N. C.	N. C.	Obligación de esperar al menos un año.
-------	-------	--

Seis años (cumple todos los estándares).	120 días administrativos.	Cumplimiento de las obligaciones fijadas.
Dos años (no cumple alguno de los estándares).		

País / Organismo	Fases	Dimensiones
REPÚBLICA DOMINICANA Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía y razón de ser de las instituciones. • Organización administrativa y estructura académica. • Oferta académica. • Recursos humanos. • Instalaciones e infraestructuras. • Proceso de admisión y registro de los estudiantes. • Uso de equipos, material didáctico y TIC.
TRINIDAD Y TOBAGO ACTT	N. C.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de organización de la universidad para ofrecer programas educativos de calidad. • Gobernanza. • Capacidad administrativa, políticas y procedimientos académicos. • Calidad de los profesores. • Instalaciones físicas y estabilidad financiera.
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación externa por pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de desempeño y desarrollo académico (pertinencia de programas y carreras; territorialidad; <i>hinterland</i> o área de influencia; innovación socio-productiva; producción intelectual; integración de funciones universitarias). • Indicadores de desarrollo sociopolítico (marco normativo; gobernabilidad; articulación internacional). • Indicadores de gestión administrativa (planificación; presupuesto; infraestructura y políticas de dotación)

Argentina

- La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria (CONEAU) es la encargada de la acreditación institucional en Argentina.
- La denominada “evaluación institucional” comprende dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa (por pares independientes de destacada trayectoria académica y de gestión universitaria o expertos en áreas puntuales a examinar). Las dimensiones que se consideran en la evaluación son la producción de tecnología y transferencia; gestión y gobierno (solo para las universidades nacionales);

Periodicidad	Duración	Limitaciones
--------------	----------	--------------

Cinco años.	Un año (autoevaluación) y cuatro meses aprox. (evaluación externa y resultado).	Tres años para implementar las mejoras. Si no, posibilidad de suspensión o cierre.
-------------	---	--

N. C.	Dos años.	Un año de espera. Recomendaciones.
-------	-----------	------------------------------------

Seis años.	Ocho meses/un año.	No existen limitaciones temporales. Cumplimiento de planes de mejora dependientes de la puntuación obtenida.
------------	--------------------	---

recursos humanos; infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, de información e informáticos; integración de la institución universitaria.

- El proceso de evaluación externa debe realizarse como mínimo cada seis años. Las convocatorias se establecen en determinados periodos cada seis años, pero varían por cada campo o área de conocimiento. El proceso no debería superar un año de duración, pero depende del caso. No hay limitaciones para presentarse a la acreditación después de una resolución negativa, aunque la institución debe haber incorporado los compromisos asumidos a raíz de los planes de mejora propuestos por la CONEAU.

- Con respecto a las nuevas instituciones universitarias privadas de carácter nacional, CONEAU se pronuncia en relación a la consistencia y viabilidad del proyecto de creación que se presenta y prepara los informes para que el Ministerio de Educación decida sobre la autorización provisional y el reconocimiento definitivo de las mismas; del mismo modo, se pronuncia sobre el reconocimiento de las instituciones universitarias provinciales. Además, CONEAU debe emitir un informe favorable sobre las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, requisito para la posterior obtención del reconocimiento del Ministerio de Educación.

Brasil

- Departamento de Educación Superior (SESu). *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior* (CONAES).
- Existen una serie de condiciones previas para solicitar la acreditación como universidad: un tercio del cuerpo docente con máster o doctorado; un tercio del cuerpo docente con trabajo a tiempo completo; una puntuación de 4 o más en la última Evaluación Internacional Externa realizada por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES); un índice general de cursos igual o superior a 4 en la última publicación del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP); oferta regular de, al menos, cuatro cursos de máster y dos de doctorado que estén reconocidos por el Ministerio; Compatibilidad del Plan de Desarrollo y del Estatuto con la categoría de Universidad; no haber sufrido sanción alguna en los últimos cinco años contra la institución o alguno de sus cursos.
- Estando lo anterior satisfecho, el Ministerio verifica la calidad del proyecto que se presenta para ser acreditada como universidad y, tras una evaluación in situ que realiza el INEP, emite un dictamen sobre el que deliberará la Cámara de Educación Superior del Consejo Nacional de Educación. Este Consejo evalúa considerando aspectos relacionados con la trayectoria institucional; actividades académicas; producción de conocimiento; programas de extensión universitaria; programas para la optimización de los grados y los posgrados; programas de iniciación científica, técnica, profesional o docente; actividades culturales y populares; biblioteca; planes de carrera del cuadro funcional, docente y técnico-administrativo y política de perfeccionamiento profesional; cumplimiento de la legislación laboral; cooperación nacional e internacional a través de programas institucionalizados; cualificación académica de los dirigentes de todos los niveles de la institución y medidas de supervisión y saneamiento.
- No existen plazos determinados para las convocatorias. En general, las peticiones se realizan cuando la institución está próxima a solicitar el reconocimiento institucional (según el ciclo de tres años para facultades y centros universitarios y cinco años para las universidades).
- El proceso tiene una duración de uno a tres años. La resolución negativa para la acreditación como universidad o centro universitario no impide la acreditación como centro universitario o facultad, respectivamente.

Chile

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Los procesos de acreditación institucional son voluntarios, tanto para las universidades como para los institutos profesionales y los centros de formación técnica autónomos. El proceso de acreditación consta de una autoevaluación por parte de la institución y de una evaluación externa por un comité de pares.
- Las áreas mínimas de evaluación son la gestión institucional (organización y estructura; sistema de gobierno y administración de los recursos humanos, materiales y financieros), la docencia de pregrado (diseño y aprobación de los programas ofrecidos, su seguimiento y resultados o la dotación docente). Pero además, las instituciones pueden acreditar de forma optativa la docencia de posgrado, la investigación y la vinculación con el medio.
- Las instituciones ya acreditadas deben tener en cuenta, para la solicitud, que el periodo dura aproximadamente siete meses, de forma que se eviten intervalos de tiempo sin pronunciamiento de certificación. Las que se presentan por primera vez o cuya acreditación ha expirado, deben solicitarla en marzo de cada año.
- Después de una resolución negativa, las instituciones pueden volver a presentarse después de dos años. El proceso tiene una duración aproximada de siete meses.

Colombia

- Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CONACES), para el registro calificado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para la acreditación de alta calidad (esta última previa solicitud).
- Entre los requisitos para acceder a la acreditación (según la convocatoria de 2015) están el funcionamiento de la institución de forma continua durante los últimos cinco años dentro del carácter institucional en el que se presenta al proceso (técnico, tecnológico, institución universitaria o universidad); estar al día con los requerimientos de información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior; no haber sido sancionada en los últimos cinco años por incumplimiento de las normas de educación superior; informar con claridad su oferta académica; desde el 1 de enero de 2015, tener acreditados al menos el 25 % de los programas de grado y posgrado. En el caso de las instituciones denominadas “multicampus”, existen requisitos adicionales.
- La acreditación tiene carácter temporal, con una vigencia de cuatro, seis, ocho o diez años, dependiendo de los casos. Durante su duración, la institución debe conservar sus características esenciales; los cambios notables o el cambio de condición requieren una nueva acreditación.
- No existe una fecha específica para las convocatorias. Se trata de una acreditación voluntaria. Tras una resolución negativa, podrá presentarse de nuevo a la acreditación cuando pueda cumplir las mejoras que se proponen.

Costa Rica

- No cuenta con una agencia u organismo nacional de acreditación de IES13. Utiliza el mecanismo regional AUPRICA, que acredita universidades privadas en Centroamérica.
- Los criterios que se evalúan tienen que ver con: filosofía o visión institucional; misión, metas y objetivos; planeamiento estratégico y distribución de recursos; organización, administración y gobierno; programa educativo y plan de estudios; personal académico; recursos para el aprendizaje; efectividad y logros institucionales; servicios estudiantiles; recursos financieros; instalaciones físicas; cambio y renovación de la institución.
- Las convocatorias están abiertas de forma permanente y tienen una vigencia de dos o de cuatro años.
- No existen limitaciones para presentarse de nuevo a la acreditación tras una resolución negativa.

Cuba

- Junta de Acreditación Nacional (JAN).
- La solicitud de acreditación va acompañada de una autoevaluación de la Universidad.
- La evaluación tiene en cuenta la obtención de resultados significativos en las dimensiones de contexto institucional (planes de trabajo anual y mensual del centro y las facultades; estrategias de acreditación de carreras y programas; planes de trabajo metodológicos y estrategias de cada área; sistema de trabajo de la dirección de calidad); gestión de los recursos humanos; formación del profesional de pregrado; interacción social; infraestructura y gestión de recursos; impacto social.
- No existen limitaciones para presentarse de nuevo a la acreditación tras una resolución negativa. La acreditación se produce en un mes aproximadamente.

Ecuador

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).
- El procedimiento incluye una autoevaluación y una evaluación externa por un equipo de pares expertos (que también son acreditados). Entre los criterios que se consideran están: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura.
- Se trata de un procedimiento muy reciente. La evaluación de universidades y escuelas politécnicas empezó en abril de 2012 y finalizó en noviembre de 2013 y

13 Razón por la cual no aparece en la Tabla 5, al igual que México. En ambos casos sus particularidades se exponen en el texto.

resultó en el cierre de 12 universidades que obtuvieron muy bajas puntuaciones. La previsión legal es que el procedimiento se realice con periodicidad quinquenal.

- De acuerdo al resultado obtenido, las instituciones que hayan obtenido una puntuación que las sitúe en la categoría D deben presentar un plan de fortalecimiento institucional al menos un año después de la resolución que les permita ubicarse en la categoría C. Las instituciones en las categorías B y C tienen la obligación de presentar un plan de mejora al CEAACES en un plazo de 60 días después de la evaluación.

El Salvador

- Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior.
- La acreditación de instituciones de Educación Superior tiene en cuenta los siguientes criterios: gobierno y administración institucional; integridad institucional; proyección social; estudiantes; académicos; carreras y otros programas académicos; investigación; recursos de educación; administración financiera e infraestructura física.
- Cada año se establece el periodo de apertura de convocatorias. La acreditación tiene carácter temporal (cinco años) y posteriormente hay que solicitar la re-acreditación (nueve meses antes del vencimiento de la que está vigente).
- No existen limitaciones a la presentación de nuevas solicitudes después de una evaluación negativa. Sí supone que no gozarán de los beneficios de las instituciones acreditadas, que contemplan la libertad para crear nuevas carreras (excepto posgrados); prioridad en los subsidios y exención de los procesos de evaluación obligatorios.

Guatemala

- No existe un sistema o agencia de acreditación de la calidad. Guatemala acude a organizaciones centroamericanas de carácter supranacional.

Honduras

- Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES).
- Se trata de un organismo de reciente creación cuyos criterios buscan alinearse con los del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). Contempla una autoevaluación y la evaluación posterior por pares externos, a la que sigue el dictamen correspondiente. El proceso de acreditación está dirigido tanto a instituciones públicas como privadas.
- Tiene en cuenta componentes e indicadores agrupados en las siguientes dimensiones: Gestión académica; Docencia universitaria, Investigación y Vinculación y proyección. La acreditación institucional toma en cuenta variables como la infra-

estructura, el cuerpo docente, los planes de estudio, la situación financiera y la capacidad de gestión del proyecto educativo de la institución.

- De acuerdo al *Manual de SHACES*, si se deniega la acreditación a una institución, esta puede volver a presentarse pasado un año. Si de nuevo no supera el proceso, puede ser denegada de forma definitiva. En cualquier caso, ya se ha indicado con anterioridad que, por ahora, de lo que se informa es de los procesos de acreditación de universidades hondureñas a través de sistemas regionales.

Jamaica

- Consejo Universitario de Jamaica (*The University Council of Jamaica, UCJ*).
- El proceso de acreditación incluye una visita *in situ*, un informe que se envía a la institución que se está acreditando y que emite una respuesta al respecto y, por último, una recomendación del subcomité encargado de la evaluación al UCJ.
- Los estándares de la acreditación, que actualmente se encuentran en proceso de revisión, incluyen: misión y propósito de la institución; gobernanza y administración; plan estratégico; educación y programas de instrucción; investigación; plantilla; servicios de biblioteca y medios; recursos de financiación; instalaciones físicas; equipos y suministros; servicios de apoyo a los estudiantes; relaciones públicas y marketing y equipos y laboratorios informáticos.
- Además, se establecen condiciones concretas en relación a la plantilla de la institución. Así, el personal administrativo y de supervisión debe contar con un grado de una institución de educación superior acreditada y la suficiente experiencia; los docentes de posgrado deben ser doctorados y tener competencia en docencia; los docentes de grado, un título de máster y su equivalente y competencia demostrada en su área.
- Las convocatorias están abiertas todo el año. No existen restricciones para tratar de obtener la acreditación después de una resolución negativa.

México

- No existe una ley respecto a la acreditación de las instituciones de educación superior en México. Tampoco un sistema nacional unificado.
- Son los CIEES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior las que realizan alguna labor similar. Se trata, en cualquier caso, de procesos voluntarios.
- CIEES: evalúan funciones de las IES. De acuerdo a los *Estatutos* de los CIEES,¹⁴ las funciones que se acreditan son las de «Administración y Gestión Institucional» y la de «Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura». No se trata, por tanto, de una acreditación institucional al uso. De acuerdo a la web de los CIEES, en la actualidad hay acreditadas 38 funciones.

14 Disponibles en <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Estatutos.pdf>

- La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, por su parte, también realiza labores de acreditación institucional en un proceso «voluntario y no gubernamental». De las 108 instituciones federadas, 88 están acreditadas¹⁵ El procedimiento incluye un autoestudio y una evaluación por pares. Se evalúan un total de 39 criterios correspondientes a la capacidad y a la efectividad de la institución. Da lugar a cuatro tipos de acreditaciones: acreditada lisa y llana; acreditada; acreditada condicionada y no acreditada.

Nicaragua

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).
- La acreditación cuenta con varias etapas: autoevaluación, evaluación externa, puesta en marcha del plan de mejora, una segunda autoevaluación y un segundo plan de mejora.
- Los requisitos obligatorios para las universidades públicas y privadas incluyen la existencia de un plan de desarrollo estratégico con los mecanismos necesarios para su evaluación y seguimiento; la oferta de al menos cuatro carreras profesionales; planes de estudio y programas de asignaturas adecuadas, actualizados al menos una vez en el periodo de duración de la carrera; los docentes han de contar con al menos el grado que enseñan; al menos un proyecto de investigación relevante por año en las áreas que se ofrecen; adecuada infraestructura física; reglamentos necesarios para los procesos académicos; al menos un 10 % de los docentes contratados a tiempo completo y distribuidos entre todas las áreas; personal académico y administrativo necesario.
- La evaluación se centra en cuatro funciones, con un total de 21 factores y 141 indicadores.
- El proceso de acreditación se inició en 2013, con un periodo de dos años para realizar la autoevaluación. La duración del procedimiento completo es de diez años (dos años para la autoevaluación; tres años para la puesta en marcha del plan de mejora, después de la autoevaluación y la evaluación externa; nueva autoevaluación de dos años y ejecución de un segundo plan de mejora de tres años).

Panamá

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAUPA).
- En la actualidad, está pendiente la reglamentación de la Ley 52 de 2015 para el establecimiento de los requisitos. Mientras se aprueba, sigue vigente la matriz de 2011 y que incluye como factores: docencia universitaria (políticas educativas y curriculares y su relación con las necesidades de la sociedad; procesos de enseñanza y aprendizaje; personal docente; estudiantes); investigación e innovación (política y gestión de investigación e innovación; su organización; dotación de recursos; proyectos de investigación e innovación); extensión universitaria (políticas de

¹⁵ Información disponible en <http://www.fimpes.org.mx/index.php/estatus>

extensión; igualdad de oportunidades; relaciones con instituciones externas nacionales e internacionales; actividades extracurriculares y de educación continua; graduados); gestión institucional universitaria (filosofía institucional, políticas, normativa, proyecto; identidad y comunicación; recursos humanos; infraestructura; servicios; gestión financiera; control y previsiones).

- Como es habitual, comprende una autoevaluación y una evaluación externa de la institución. Las convocatorias se abren anualmente. La acreditación tiene carácter obligatorio para las universidades con más de ocho años, que pueden iniciar el proceso antes voluntariamente.
- A la espera del desarrollo de la legislación vigente, la legislación anterior establecía un máximo de entre seis y siete meses para el procedimiento. En caso de una resolución negativa, la institución tiene un plazo máximo de 18 meses para presentarse de nuevo a la acreditación.

Paraguay

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).
- La Ley 2.072/2013, por la que se crea ANEAES, no establece requisitos específicos. El 13 de marzo de 2015 se aprobó la Resolución ANAES 43, «Por la cual se aprueba la implementación experimental del mecanismo de evaluación de acreditación institucional y sus documentos orientadores, en seis instituciones de educación superior seleccionadas, durante los años 2015 y 2016». ANAES ha sometido a la consideración de las instituciones el documento «Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional», «a fin de que el mismo sea consensuado por todos los sectores interesados».16
- Este documento establece una fase de autoevaluación y una evaluación externa, así como una serie de dimensiones y componentes sobre los que se realizará la acreditación. Las dimensiones incluyen la Gestión de Gobierno, la Gestión Administrativa y Apoyo al Desarrollo Institucional, la Gestión Académica, la Gestión de la Información y Análisis Institucional y la Gestión de Vinculación Social Institucional.
- En caso de resolución negativa, la institución no podrá volver a presentarse a la acreditación hasta pasado un año.

Perú

- *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa* (SINEACE).
- La acreditación contempla una autoevaluación por parte de la institución y una evaluación externa.

16 Más información y documentos disponibles en <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/mecanismo-de-evaluacion-y-acreditacion-institucional>

- Los requisitos de acreditación son los mismos que se exigen para crear una institución universitaria (garantizar la convivencia y pertinencia con las políticas nacionales y regionales de educación universitaria; vincular la oferta educativa a la demanda laboral; demostrar la disponibilidad de recursos humanos y económicos para el inicio y sostenibilidad de las actividades proyectadas).
- Alo anterior hay que añadir las condiciones básicas que establece la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU): existencia de objetivos académicos; grados y títulos a otorgar y planes de estudio correspondientes; previsión económica y financiera de la universidad compatible con los fines propuestos en sus instrumentos de planeamiento; infraestructura y equipamiento adecuados; líneas de investigación para desarrollar; no menos de un 25 % de los docentes a tiempo completo; servicios educacionales complementarios básicos; mecanismos de mediación e inserción laboral.
- Las convocatorias están abiertas todo el año.
- El procedimiento dura 120 días administrativos (45 para la revisión de documentos; 45 para la verificación presencial y 30 días hábiles para la emisión de la resolución). No existen limitaciones para volver a intentar la acreditación tras una resolución negativa, siempre que se cumplan las recomendaciones realizadas.

República Dominicana

- Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES.
- Las acreditaciones de instituciones y titulaciones se realizan cada cinco años. En este sentido, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología elabora quinquenalmente un procedimiento o instrumento diferente para evaluar a las instituciones dominicanas.
- De acuerdo al *Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior* (2006), se contempla una autoevaluación y una evaluación externa. Entre los aspectos que se someten a evaluación está la filosofía y razón de ser de la institución (misión, valores, objetivos, correspondencia con las necesidades de la sociedad); la organización administrativa y estructura académica; la oferta académica; los recursos humanos (personal académico y personal administrativo); las instalaciones e infraestructuras; el proceso de admisión y registro de los estudiantes (servicio estudiantil, resultados del programa formativo); el uso de equipos, material didáctico y TIC.
- La acreditación tiene una duración aproximada de un año (autoevaluación) y cuatro meses (evaluación externa y resultado). Las instituciones tienen tres años para implementar mejoras. Si no las llevan a cabo, existe la posibilidad de suspensión o cierre.

Trinidad y Tobago

- Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago (*The Accreditation Council of Trinidad and Tobago*, ACTT).

- Para que se considere una solicitud de acreditación, la institución debe llevar al menos dos años registrada y contar con una promoción graduada. Las instituciones con una oferta únicamente formada por programas de carácter transnacional no pueden optar a la acreditación (solo pueden solicitar el reconocimiento).
- Entre los aspectos que se evalúan está la capacidad de organización de la universidad para ofrecer programas educativos de calidad; gobernanza, capacidad administrativa, políticas y procedimientos académicos; calidad de los profesores; instalaciones físicas y estabilidad financiera.
- Las solicitudes pueden presentarse en cualquier momento.
- El procedimiento dura aproximadamente dos años. En caso de una resolución negativa, la institución debe esperar un año y mostrar las razones por las que su solicitud debe ser considerada (lo cual incluye acciones relacionadas con las recomendaciones que se le realizaron).

Uruguay

- Como se ha indicado ya, Uruguay solo acredita instituciones privadas.
- La autorización para funcionar se puede retirar si se apartan de las condiciones exigidas. La autorización provisional se otorga por un periodo de cinco años. En caso de incumplimiento, esta puede revocarse sobre la actividad global de la institución o sobre alguna de las carreras de su oferta.

Venezuela

- Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación (SESA).
- El proceso contempla una autoevaluación y una evaluación externa por pares. Para obtener la acreditación, la institución debe obtener 75 puntos o más de un total de 100 en una evaluación en la que se tienen en cuenta: indicadores de desempeño y desarrollo académico (pertinencia de programas y carreras; territorialidad; *hinterland* o área de influencia; innovación socioproductiva; producción intelectual; integración de funciones universitarias); indicadores de desarrollo sociopolítico (marco normativo; gobernabilidad; articulación internacional); indicadores de gestión administrativa (planificación; presupuesto; infraestructura y políticas de dotación).
- Si la institución obtiene entre 50 y 74 puntos (Tipo B) deberá cumplir un plan de mejora que establecerá ella misma, sin intervención del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Si su valoración está entre 25 y 49 puntos, deberá cumplir el plan de mejora establecido y supervisado por el Ministerio. En caso de obtener entre 0 y 24 puntos, el Ministerio establecerá y supervisará un plan de emergencia.
- El detalle del proceso de evaluación, con la ponderación obtenida en cada indicador y en los ítems, no es público.

- Las solicitudes pueden presentarse en cualquier momento y no existen limitaciones para volver a intentar obtener la acreditación en caso de resolución negativa.

Este panorama general nos permite hacer algunas observaciones. La primera es la llamativa diferencia de duración de los procesos, que va de meses a los diez años del sistema iniciado en Nicaragua en 2013. También hay que destacar las diferencias con respecto a la obligatoriedad de las instituciones de someterse a estos procedimientos, constatándose procesos voluntarios tanto en México como en Chile o Colombia.

La segunda observación tiene que ver con las similitudes. Las fases del proceso de acreditación son las mismas en prácticamente todos los Estados, autoevaluación y evaluación externa por partes; incluso en aquellos que introducen variaciones de este modelo o incorporan más fases, como Nicaragua o El Salvador, estas dos se mantienen. Algo similar sucede con los componentes sobre los que se desarrolla tanto la autoevaluación como la evaluación externa.

Sistema de ordenación académica y elección de las autoridades universitarias

La mayor parte de las universidades de América Latina y el Caribe gozan de autonomía para diseñar sus propios sistemas de ordenación académica. El grado de libertad para establecer su organización varía desde los casos en los que cada universidad decide y refleja en sus estatutos cuál es su organización hasta aquellos en los que pueden establecer su organización libremente, pero dentro de unas pautas o condiciones fijadas en distintas regulaciones. Es el caso de Ecuador, donde las decisiones deben ser acordes a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior; Jamaica, de nuevo con autonomía para decidir, pero cuyos sistemas deben superar el escrutinio de los órganos de registro (J-TEC) y de acreditación (UCJ); o de Perú, cuya Ley 30.220, de 2014, establece las posibles unidades de organización y obliga a las universidades públicas a contar con al menos un instituto de investigación. En el caso de Cuba, las estructuras de las instituciones de educación superior deben ser aprobadas por el Ministerio de Educación Superior.

En algunos casos, existen diferencias en los tipos de diseño y las pautas generales que deben seguirse dependiendo del tipo de institución en cuestión. Así, en México las universidades autónomas y las privadas tienen autonomía para decidir sus sistemas de ordenación académica, mientras que para otras universidades públicas la ordenación viene dictada por la entidad federativa correspondiente o por el Gobierno Federal.

En general, lo que las diferentes leyes definen son los tipos de unidades administrativas (facultad, escuela, instituto de investigación, departamento), dejando a la autonomía universitaria la decisión de qué facultades quiere crear, en qué departamentos va a organizarse, etc. En este sentido, se observa que la facultad es la principal unidad de organización, tanto en universidades públicas como privadas e incluso cuando no existe una regulación general que se refiera a su existencia. Es interesante observar, sin embargo, que en Argentina existe una tendencia a la desaparición de esta unidad organizativa en

el caso de las nuevas universidades (creadas en los últimos 25 años), que se estructuran en departamentos e institutos. Las universidades más grandes y las más antiguas (como la Universidad de Buenos Aires o la Nacional de Córdoba) sí establecen todo su sistema sobre facultades, dentro de las cuales diferencian departamentos, departamentos docentes, institutos de investigaciones, etc.

Existe más regulación en lo que se refiere a los sistemas de elección o designación de las autoridades académicas. Las leyes educativas disponen, en la mayor parte de los casos, al menos, cuáles son las autoridades académicas. El siguiente paso en el continuum regulatorio es el establecimiento de los procesos de selección (Brasil, Nicaragua o Perú), con países como Ecuador o Venezuela que legislan también sobre las condiciones para ser autoridad académica o la posibilidad o no de reelección.

Pueden distinguirse claramente tres tipos de sistemas de elección o designación de autoridades académicas. Por un lado, el de Jamaica y Trinidad y Tobago (también utilizado en algunos casos de universidades privadas de Argentina), inserto en los modos de hacer característicos del mundo anglosajón, según el cual se realiza una convocatoria pública (al interior de la institución o también al exterior de la misma, dependiendo del puesto concreto) a la que los candidatos presentan sus currículum y sobre los que alguno de los máximos órganos de la institución (por ejemplo, el Consejo Universitario o el vicerrector) decide. Es decir, se trata de una oferta de empleo con su correspondiente proceso de selección.

En una buena parte de los países restantes se llevan a cabo procesos electorales para elegir a las autoridades académicas de mayor rango. El procedimiento puede estar regulado por ley, de forma general para todas las instituciones del país, o quedar a la decisión de cada una de las instituciones, en uso de su autonomía universitaria. Ecuador, Haití, Nicaragua, Perú y Venezuela establecen que las universidades del país (las públicas, en cualquier caso) eligen a sus rectores y vicerrectores mediante elecciones en las que participa toda la comunidad universitaria. En Ecuador y Perú, el voto es obligatorio. En el caso de Panamá, si bien no está regulado, se constata que las universidades públicas siguen el estatuto de la Universidad de Panamá, que establece voto cualificado de la comunidad universitaria.

En Argentina y Uruguay, se trata de una elección indirecta: son la Asamblea Universitaria y la Asamblea General del Claustro, respectivamente, los órganos que eligen al rector. En ellas está garantizada la representación de los distintos grupos dentro de las instituciones (docentes, estudiantes, etc.). Por último, en Cuba es el Ministerio de Educación Superior el que propone a rectores y decanos.

Las universidades privadas gozan de total autonomía para decidir cómo eligen o designan a sus autoridades; cabe reseñar que en Uruguay se valora positivamente la participación de docentes y estudiantes en los órganos de dirección y académicos de cara a obtener la autorización, si bien se mantiene la autonomía.

2.2.2. Acreditación de titulaciones, programas o carreras

La acreditación de programas o carreras es una tarea que depende, en general, de los mismos órganos o agencias que se encargan de acreditar instituciones de educación superior en cada uno de los países. Únicamente en Costa Rica y El Salvador, cuyas agencias nacionales solo acreditan carreras e instituciones, respectivamente, encontramos diferencias. Se trata, a excepción de los casos ya citados de sistemas de acreditación supranacional o regional, de organismos de carácter nacional. México es la única excepción, ya que la acreditación de instituciones es tarea de varios organismos (entre ellos, COPAES), mientras que la de programas o carreras (de posgrado) corresponde a CONACYT.

Existen algunos países en los que no hay ninguna instancia encargada de acreditar programas. En Bolivia, uno de los pocos casos sin sistemas de acreditación de la calidad, las carreras o titulaciones que cuentan con acreditación la han obtenido mediante el sistema de Mercosur. Lo mismo sucede en Uruguay. En El Salvador, la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior solo acredita instituciones, no títulos, por lo que, una vez más, las titulaciones acreditadas lo hacen a través de sistemas supranacionales; es la misma situación que se encuentra en Guatemala. Por su parte, en Haití no existe la acreditación; el Ministerio únicamente ejerce algún control sobre las titulaciones relacionadas con Educación o Salud Pública.

Hay que destacar que se observa que en buena parte de los países la acreditación de titulaciones es una realidad con pocos años de existencia. Como ejemplo, nótese que el SINEACE de Perú aprobó su Manual de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria en marzo de 2016. Nicaragua prevé este tipo de acreditación de calidad, pero aún no está regulada. Panamá, por su parte, continúa con el modelo anterior mientras permanece a la espera del desarrollo reglamentario de la Ley 52 de 2015.

A continuación se exponen las principales características de la acreditación de titulaciones en los diferentes países en los que cuentan con sistemas nacionales, prestando atención al organismo acreditador, las características y etapas del proceso, la periodicidad de las convocatorias, etc. Al igual que en el caso de la acreditación de instituciones de educación superior, Centroamérica es la región que cuenta con una mayor presencia de sistemas supranacionales o regionales, ya citados en el apartado de acreditación institucional.

Queremos hacer hincapié, una vez más, en que Bolivia y Haití no cuentan con sistemas de acreditación de la calidad, mientras que El Salvador, Guatemala y Uruguay acuden a organismos u agencias de carácter supranacional para acreditar sus titulaciones.

Tabla 6.
Organismos o agencias encargadas de la acreditación
de titulaciones, programas o carreras.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
ARGENTINA CONEAU	Carreras de grado: <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Comité de pares (con visita). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la carga horaria mínima (art. 42, Ley 24.521). • Contenidos curriculares básicos. • Intensidad de la formación práctica establecida.
	Carreras de posgrado: <ul style="list-style-type: none"> • Ocho etapas. • No autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios. • Cuerpo académico. • Alumnos y graduados del posgrado. • Infraestructura y equipamientos. • Actividades de investigación y práctica profesional.
BRASIL SINAES	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de comisión de especialistas obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización didáctico-pedagógica. • Perfil del cuerpo docente. • Instalaciones físicas.
CHILE Agencias privadas autorizadas por CNA	Carreras de grado: <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos e institucionalidad de la carrera o el programa; condiciones de operación; resultados y capacidad de autorregulación.
	Carreras de posgrado: <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto institucional del programa, características y resultados del mismo (plan de estudio, requisitos de admisión), grupo académico (características y trayectorias del profesorado), recursos de apoyo y capacidad de autorregulación.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
Seis años.	No más de un año.	No existen, más allá de incorporar recomendaciones.
Tres años.	No más de un año.	No existen, más allá de incorporar recomendaciones.
Tres años.	N. C.	Incumplimiento de obligaciones: posible suspensión del programa.
Siete años.	Siete meses.	Dos años antes de solicitar de nuevo.
Siete años.	Siete meses.	Dos años antes de solicitar de nuevo.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
<p>COLOMBIA CNA</p>	<p>Carreras de grado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa por pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Misión, proyecto institucional y del programa, estudiantes, profesores, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional, investigación, innovación y creación artística y cultural, bienestar institucional, organización, administración y gestión, egresados e impacto sobre el medio, recursos físicos y financieros.
	<p>Carreras de posgrado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa por pares. 	<p>N. C.</p>
<p>COSTA RICA SINAES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación externa por pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Admisibilidad; información y promoción; proceso de admisión e ingreso; correspondencia con el contexto; plan de estudios; personal académico; personal administrativo; infraestructura; centro de información y recursos; equipo y materiales; finanzas y presupuestos; desarrollo docente; metodología de enseñanza y aprendizaje; gestión de la carrera; investigación; extensión; vida estudiantil; desempeño estudiantil; graduados; proyección de la carrera; sostenibilidad.
<p>CUBA JAN</p>	<p>N. C.</p>	<p>N. C.</p>
<p>ECUADOR CEAACES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Carga de información. • Evaluación documental. • Visita in situ. • Rectificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia, contexto, profesión, plan Curricular, "macrocurrículo", "mesocurrículo", "microcurrículo", academia, calidad docente, dedicación, producción académica, ambiente institucional, fondo bibliográfico, laboratorios, centros de simulación y talleres, estudiantes; participación estudiantil, eficiencia.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
--------------	----------	--------------

Cuatro, seis, ocho o diez años.

N. C.

Espera de dos años (cumplimiento recomendaciones).

N. C.

N. C.

Espera de dos años (cumplimiento recomendaciones).

Cuatro años (primera acreditación).
Dos u ocho años (renovaciones).

15 meses.

No existen.

N. C.

N. C.

N. C.

Cinco años.

N. C.

N. C.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
HONDURAS SHACES	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación por pares externos. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión académica; docencia universitaria, investigación y vinculación y proyección.
JAMAICA UCJ	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Visita in situ. 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía y estructura del programa, métodos de evaluación, recursos docentes, personal, requisitos de admisión y procesos de selección, análisis de la trayectoria de los egresados.
MÉXICO CIESS Comités de Acreditación de Programas Educativos CONACYT COPAES	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación por pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Personal académico adscrito al programa, plan de estudios, métodos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes, alumnos, infraestructura y equipamiento de apoyo al programa, líneas y actividades de investigación, vinculación institucional, conducción académico-administrativa, procesos de planeamiento y evaluación, gestión y financiación.
NICARAGUA Agencias acreditadas por CNEA	N. C.	N. C.
PANAMÁ CONEAUPA	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación externa por pares académicos. 	N. C.
PARAGUAY ANAES	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> Organización y gestión; Proyecto académico; personas; Recursos, Resultados e impacto.
PERÚ SINEACE	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados.

Periodicidad	Duración	Limitaciones
N. C.	N. C.	N. C.
N. C.	N. C.	No existen.
Cinco años.	N. C.	N. C.
N. C.	N. C.	N. C.
Seis años.	Seis meses (aprox.).	Plan de mejora (18 meses).
Tres o seis años.	N. C.	N. C.
Seis años (acreditación plena). Dos años (solo algunos estándares).	N. C.	N. C.

País / Organismo	Fases	Dimensiones
REPÚBLICA DOMINICANA Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación. Evaluación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de cumplimiento de los objetivos del programa, la pertinencia de las políticas de participación del programa, la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, la suficiencia del sistema de evaluación, nivel de cumplimiento de diferentes aspectos relacionados con los estudiantes, pertinencia de la carrera con las necesidades económicas y sociales del país, personal docente y administrativo, instalaciones, etc.
TRINIDAD Y TOBAGO ACTT	N. C.	<ul style="list-style-type: none"> Calidad de la enseñanza y del apoyo al aprendizaje, el diseño y la planificación de los programas de estudio, la evaluación y la respuesta de los estudiantes, los entornos de aprendizaje y los sistemas de apoyo al estudiante, los sistemas de aseguramiento de la calidad y de evaluación de los programas.
VENEZUELA SESA	<ul style="list-style-type: none"> Planificación. Autoevaluación. Evaluación externa. Seguimiento. 	N. C.

Argentina

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Universitaria (CONEAU).
- La acreditación de titulaciones se contempla para las carreras de grado correspondientes a profesiones reguladas por el Estado (art. 43, Ley 24.521 de Educación Superior) y para las carreras de posgrado.
- Carreras de grado. El número de carreras sometidas a la acreditación se ha ido incrementando con el tiempo. El proceso contempla una etapa de autoevaluación, la visita a la sede de la carrera de un comité de pares y, finalmente, la decisión por parte de CONEAU. Entre las condiciones necesarias para recibir la acreditación está que se respete la carga horaria mínima que prevé el art. 42 de la Ley 24.521, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de

Periodicidad	Duración	Limitaciones
--------------	----------	--------------

Cinco años.

N. C.

N. C.

N. C.	Seis meses (min.).	Un año de espera.
-------	--------------------	-------------------

N. C.

Ocho meses/un año.

Depende de la puntuación obtenida.

Universidades, que son los que fijan los estándares exigidos en los procesos de acreditación. Se acreditan cada seis años (se contempla una acreditación de tres años cuando se cumplen algunos, pero no todos los requisitos; al cumplirse esos tres años, tiene lugar una segunda fase del proceso: si se aprueba, se extiende la acreditación por los tres años restantes; si no, la carrera se declara no acreditada).

- Posgrados (maestrías, especializaciones y doctorados). Se contemplan ocho etapas, incluyendo la actuación del Comité de Pares; en este caso, sin embargo, no existe autoevaluación. Los aspectos sujetos a examen son el plan de estudios y los programas de los diferentes cursos; el cuerpo académico; los alumnos y los graduados del posgrado; cuestiones relacionadas con infraestructura, equipamiento, biblioteca y centros de documentación, las actividades de investigación y la práctica profesional. La acreditación tiene una validez de tres años, a cuyo término se solicita una nueva acreditación con una vigencia de seis años.
- El tiempo medio de respuesta depende de cada caso, pero no debería superar el año.

- No existen limitaciones para solicitar la acreditación después de una resolución negativa, aunque debe haber incorporado los compromisos asumidos a raíz de los planes de mejora propuestos por la CONEAU en su dictamen y resolución de no acreditación.

Brasil

- Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES).
- Se toman en cuenta tres dimensiones para la evaluación de las carreras: organización didáctico-pedagógica; perfil del cuerpo docente e instalaciones físicas. Es obligatoria la visita por parte de comisiones de especialistas.
- En caso de que el proceso tenga un resultado negativo, se establecen una serie de recomendaciones (procesos, metas y plazos) cuyo incumplimiento puede implicar la suspensión temporal del programa.

Chile

- Agencias de acreditación privadas, acreditadas a su vez por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para llevar a cabo estas labores.
- La acreditación se contempla para los programas de grado y de posgrado.
- Carreras de grado. Se trata de un procedimiento voluntario. Solo es obligatorio para carreras y programas de estudio que conduzcan a títulos profesionales de Médico Cirujano, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos. Es obligatorio para iniciar el proceso que la titulación tenga al menos una promoción de graduados. La previsión es que la acreditación no se alargue más de siete meses. La acreditación tiene una validez de siete años y se contempla la posibilidad de acreditar titulaciones que no cuentan con una promoción de graduados (validez de tres años en este caso)¹⁷. Los criterios de evaluación se organizan en tres dimensiones: Propósitos e institucionalidad de la carrera o el programa; Condiciones de operación; Resultados y capacidad de autorregulación (Resolución exenta N.º DJ 009-4 de la CNA). Se trata en cualquier caso de dimensiones y criterios generales, puesto que la agencia acreditadora en cuestión puede introducir otros.
- Carreras de posgrado. La acreditación de másteres, doctorados y especialidades es voluntaria. De nuevo, se conceden acreditaciones por un periodo de siete años, con acreditaciones de tres años para posgrados que aún no tengan graduados. La duración media del proceso es, al igual que para las carreras de grado, de siete meses (Resolución exenta N.º DJ 006-4 de la CNA). La regulación establece algunas diferencias entre los criterios de acreditación de másteres, másteres profesionales y doctorados, si bien las líneas generales o dimensiones son similares: contexto

¹⁷ Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de carreras profesionales y técnicas de nivel superior y programas de pregrado, de 24 de noviembre de 2016. Disponible en <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/1147335.pdf>

institucional del programa, características y resultados del mismo (plan de estudio, requisitos de admisión), grupo académico (características y trayectorias del profesorado), recursos de apoyo y capacidad de autorregulación.

Colombia

- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Comprende el Registro Calificado (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES) y la acreditación de alta calidad que otorga el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), previa solicitud voluntaria. Se contempla la acreditación de grados y de posgrados.
- Tanto en el caso de los grados como de los posgrados, la acreditación comienza con la autoevaluación del propio programa, a la que sigue la evaluación por pares externos. Con esta información, se emite un dictamen sobre la calidad del programa. Las evaluaciones, en el caso de los grados, contemplan un total de 40 características agrupadas en los siguientes factores: misión, proyecto institucional y del programa, estudiantes, profesores, procesos académicos, visibilidad nacional e internacional, investigación, innovación y creación artística y cultural, bienestar institucional, organización, administración y gestión, egresados e impacto sobre el medio, recursos físicos y financieros.
- Las acreditaciones de las carreras de grado pueden tener una validez de cuatro, seis, ocho o diez años. De acuerdo al decreto N.º 1075 de 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de la Educación, en su artículo 2.5.3.7.9, «Si el programa o la institución no fueren acreditados, esta podrá solicitar, atendidas las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación, la iniciación de un nuevo proceso de (2) años después».

Costa Rica

- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES).
- El proceso de acreditación oficial se contempla para programas de grado, de posgrado y para carreras para-universitarias, con una fase de autoevaluación y otra de evaluación externa por pares. Entre los aspectos considerados se incluyen: admisibilidad; información y promoción; proceso de admisión e ingreso; correspondencia con el contexto; plan de estudios; personal académico; personal administrativo; infraestructura; centro de información y recursos; equipo y materiales; finanzas y presupuestos; desarrollo docente; metodología de enseñanza y aprendizaje; gestión de la carrera; investigación; extensión; vida estudiantil; desempeño estudiantil; graduados; proyección de la carrera; sostenibilidad.
- El tiempo medio de respuesta es de 15 meses a partir del inicio del proceso. La validez de la acreditación es de cuatro años para la primera vez que se solicita. Las renovaciones posteriores pueden ser de dos u ocho años¹⁸.

18 Información disponible en http://www.sinaes.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=110

- No existen limitaciones para solicitar la acreditación después de una resolución negativa.
- A pesar de que SINAES contempla la acreditación de carreras de posgrado y ha elaborado un manual al respecto, aún no se ha llevado a cabo ninguna evaluación.

Cuba

- Junta de Acreditación Nacional (JAN).
- La acreditación se realiza para todos los programas de la educación superior de Cuba. En concreto, tiene tres sistemas destinados a la acreditación de titulaciones: el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU), el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M) y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Doctorados (SEA-D).

Ecuador

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES).
- El actual sistema de acreditación de la calidad en Ecuador comenzó con la evaluación de universidades y escuelas politécnicas en abril de 2012. Posteriormente, en diciembre de 2014, se inició la evaluación de carreras, comenzando por 12 de interés público seleccionadas por CEAACES. La ley marca como obligatoria la evaluación y acreditación de las 5.000 carreras que componen la oferta del país. La previsión es que sea un procedimiento quinquenal.
- En 2015, el CEAACES publicó el documento Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador¹⁹, que reúne los criterios objeto de evaluación y los indicadores que se utilizan. Esos criterios son: Pertinencia, Contexto, Profesión, Plan Curricular, Macrocurrículo, Mesocurrículo, Microcurrículo, Academia, Calidad docente, Dedicación, Producción académica, Ambiente institucional, Fondo bibliográfico, Laboratorios, centros de simulación y talleres, Estudiantes; Participación estudiantil, eficiencia.
- La denominada «Evaluación de Entorno de Aprendizaje» contempla como etapas la autoevaluación, carga de información, evaluación documental, visita in situ, rectificaciones e informe final.

Honduras

- SHACES (Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior).
- Se trata de un organismo de reciente creación cuyos criterios buscan alinearse

¹⁹ Disponible en <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/MODELO-GEN-%C3%89RICO-DE-EVALUACION-DEL-ENTORNO-DE-APRENDIZAJE-CARRERAS-2-0-Marzo-2015-FINAL-pdf.pdf>

con los del CCA. Contempla una autoevaluación y la evaluación posterior por pares externos, a la que sigue el dictamen correspondiente. Publicó su Manual de acreditación institucional y acreditación de carreras de Educación Superior en Honduras en 2013.20

- La acreditación de programas o carreras tiene en cuenta componentes e indicadores agrupados en las siguientes dimensiones: gestión académica; docencia universitaria, investigación y vinculación y proyección.
- Las convocatorias se realizan con periodicidad anual, debiendo presentarse las solicitudes en el mes de febrero.

Jamaica

- Consejo Universitario de Jamaica (The University Council of Jamaica, UCJ).
- Solo se realizan acreditaciones de carreras o programas que cuentan con un número mínimo de graduados y que corresponden a una institución acreditada.
- El proceso incluye la solicitud con la presentación de una autoevaluación; la tramitación por parte del UCJ (verificación de la información y fijación de una fecha para la visita in situ); selección del equipo de profesionales encargado de la visita, que incluye entrevistas e incluso asistencia a alguna de las clases; y, por último, la emisión de un informe de evaluación.
- Los elementos objeto de evaluación se agrupan en las siguientes dimensiones: filosofía y estructura del programa, métodos de evaluación, recursos docentes, personal, requisitos de admisión y procesos de selección, análisis de la trayectoria de los egresados. Esto debe ir acompañado de información suplementaria como los programas de las asignaturas, los horarios y, además, la autoevaluación institucional.
- La acreditación implica el envío de informes anuales sobre la situación del programa acreditado. Tres meses antes de que finalice el periodo de acreditación, las instituciones deben solicitar la renovación de la misma. Esta no es automática, sino que puede ser denegada si se observa que no se han mantenido los estándares de calidad.
- No existen limitaciones para solicitar la acreditación después de una resolución negativa.

México

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); Comités de Acreditación de Programas Educativos; CONACYT (evaluación de posgrados con fines de integración en un padrón nacional de posgrado); COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior).

- COPAES cuenta con 29 agencias acreditadores reconocidas y cuatro en proceso de reconocimiento. Aunque cada agencia cuenta con su propia metodología de evaluación y certificación, COPAES establece un marco general que incluye las siguientes categorías: personal académico adscrito al programa, plan de estudios, métodos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes, alumnos, infraestructura y equipamiento de apoyo al programa, líneas y actividades de investigación, vinculación institucional, conducción académico-administrativa, procesos de planeamiento y evaluación, gestión y financiación²¹.
- Corresponde al programa académico (licenciatura, especialización, maestría o doctorado) realizar la solicitud de acreditación. La re-acreditación se realiza cada cinco años.
- El proceso contempla la formulación de la solicitud y la aceptación de la misma; la autoevaluación del programa por parte de la institución de educación superior a la que corresponde; la evaluación por pares a cargo de la agencia acreditadora correspondiente; y, por último, el dictamen de esa agencia.
- En cuanto a CONACYT, cuenta con un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que evalúa programas de instituciones públicas y privadas y los clasifica en cuatro categorías (reciente creación, en desarrollo, consolidado y competencia internacional). El reconocimiento de la calidad supone importantes beneficios económicos, tanto para los estudiantes del programa (con un mantenimiento mensual e incentivos a la movilidad nacional e internacional), como para el propio fortalecimiento del programa y de su cuerpo docente.

Nicaragua

- El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) se creó en 2011 y en 2013 realizó su primera convocatoria llamando al inicio del proceso de autoevaluación de las instituciones de educación superior. De acuerdo al artículo 30 de la Ley 704, “Las instituciones de educación superior, una vez acreditadas institucionalmente, podrán someter sus programas de pregrado y posgrado a procesos de acreditación, que serán desarrollados por las agencias acreditantes que el CNEA autorice”. Aunque se contempla este tipo de acreditación, los estándares y procedimientos aún no han sido fijados y no se ha autorizado a ninguna agencia para acreditar programas o carreras.

Panamá

- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAUPA).
- La Ley 52 de 2015 aún está pendiente de desarrollo reglamentario, por lo que no se dispone de los estándares que se tendrán en cuenta o las fases del proceso (en la Ley 30 de 2006 incluían la autoevaluación, la evaluación externa por pares académicos

²¹ Para más información, véase http://www.copaes.org/wp/wp-content/uploads/2015/07/MARCO_DE_REFERENCIA_COPAES-2012.pdf

y, por último, la decisión sobre la acreditación).

- La Ley 52 de 2015 no determina la obligatoriedad de la acreditación de todos los programas, sino solo para dos carreras dentro del conjunto de la universidad acreditada (que sí está obligada a acreditarse por ley). Para el resto, la acreditación es voluntaria.
- De los plazos establecidos por los reglamentos correspondientes, se infiere que el tiempo medio de resolución no es superior a seis meses.
- Ante una resolución negativa, las instituciones cuentan con un máximo de 18 meses para elaborar y desarrollar un plan de mejora.

Paraguay

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES).
- El modelo de acreditación de carreras, con una fase de autoevaluación y otra de evaluación externa, contempla cinco dimensiones de evaluación: Organización y gestión; Proyecto académico; personas; Recursos, Resultados e impacto.
- La resolución N.º 382 de 24 de noviembre de 2016 estableció dos tipos de vigencia de las acreditaciones para carreras de grado: tres años para las que cumplían «básicamente» los criterios de calidad y seis años para aquellas que los cumplían «sustancialmente». Anteriormente, la vigencia contemplada era de cinco años.
- La Resolución 11/08, de 1 de agosto de 2008, establecía que la acreditación era voluntaria y, en cualquier caso, solo para carreras que contaran con al menos una promoción de egresados. En 2009, la Resolución 51/09 modifica este aspecto para hacer el procedimiento obligatorio, incluyendo los casos en los que los programas aún no tengan egresados.

Perú

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).
- El *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria* fue aprobado en octubre de 2016²². Contempla cuatro dimensiones (gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados). A los estándares generales, hay que sumar los correspondientes a cada una de las carreras o programas.
- Si todas las condiciones se logran plenamente, se otorga acreditación por seis años. Si solo se cumplen algunas, se otorga una acreditación por dos años. Si cuando vence se certifica que ya se cumplen todas, se otorga entonces por seis años.

22 Disponible en <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>

República Dominicana

- Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las IES.
- Las titulaciones de grado y de posgrado se someten a evaluación quinquenalmente, de acuerdo a los procedimientos e instrumentos diseñados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología cada cinco años.
- La evaluación consta de una primera fase de evaluación interna o autoevaluación seguida de una evaluación externa.
- De acuerdo al Reglamento para la evaluación y aprobación de carreras a nivel de grado de la Secretaría de Estado de Educación, Ciencia y Tecnología de julio de 2013, la evaluación interna de la calidad debe contemplar aspectos como el nivel de cumplimiento de los objetivos del programa, la pertinencia de las políticas de participación del programa, la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje, la suficiencia del sistema de evaluación, nivel de cumplimiento de diferentes aspectos relacionados con los estudiantes, pertinencia de la carrera con las necesidades económicas y sociales del país, personal docente y administrativo, instalaciones, etc.

Trinidad y Tobago

- Consejo de Acreditación de Trinidad y Tobago (*The Accreditation Council of Trinidad and Tobago*, ACTT).
- La institución solicitante debe haber graduado a, por lo menos, una promoción de estudiantes.
- Antes de la existencia del ACTT, las titulaciones realizaban sus procesos de acreditación con agencias extranjeras.
- Entre los elementos evaluados está la calidad de la enseñanza y del apoyo al aprendizaje, el diseño y la planificación de los programas de estudio, la evaluación y la respuesta de los estudiantes, los entornos de aprendizaje y los sistemas de apoyo al estudiante, los sistemas de aseguramiento de la calidad y de evaluación de los programas.²³
- El proceso supone un mínimo de seis meses, aunque siempre depende de la disposición de la institución a facilitar la información solicitada.
- Tanto si se niega la acreditación de la titulación como si la institución se retira del proceso, debe esperar un periodo de un año antes de volver a solicitar la acreditación; entonces, deberá argumentar las razones por las que su petición debe ser reconsiderada y, en algunos casos, esto incluye acciones relacionadas con las recomendaciones de ACTT (que, en este sentido, trabaja con las instituciones para eliminar los factores que pueden impedir la acreditación).

23 Para un mayor detalle sobre los criterios, véase: <http://www.actt.org.tt/images/documents/services/Crit%20for%20Specialized%20Prog%20accreditation%20updated%20March%202011.pdf>

Venezuela

- Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación (SESA).
- Se contempla para programas de pregrado y posgrado.
- De acuerdo al artículo 22 de la Resolución por la que se establece el funcionamiento del Sistema de Evaluación, Supervisión y Acreditación, del año 2013, el informe de evaluación externa «contiene las conclusiones sobre la situación y el nivel de desempeño institucional, de responsabilidad, de compromiso social y de articulación con los planes de desarrollo nacional de las instituciones de educación universitaria».²⁴
- Al igual que en el caso de las instituciones, de acuerdo a la clasificación obtenida se clasifican en:
 - Tipo A (75-100 puntos). Acreditadas.
 - Tipo B (50-74 puntos). Deben cumplir un plan de mejora que establezca la propia institución, sin el acompañamiento del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología.
 - Tipo C (25-49 puntos). Deben cumplir un plan de mejora establecido y supervisado por el Ministerio.
 - Tipo D (0-24 puntos). El Ministerio establece y supervisa un plan de emergencia.
- La acreditación de un programa supone de ocho meses a un año.

Como puede observarse, hay aspectos característicos de cada uno de estos sistemas nacionales. Sin embargo, a la vez se observa la presencia de elementos comunes a casi todos ellos, como la existencia de etapas de autoevaluación y evaluación por pares en los procesos de acreditación. Del mismo modo, las dimensiones e indicadores que se toman en cuenta son muy similares, lo cual debería facilitar el establecimiento de niveles de calidad para América Latina y el Caribe.

2.2.3. Acreditación de los docentes universitarios

Los países de América Latina y el Caribe no cuentan con agencias de acreditación de los profesores universitarios. Como se analizará en el apartado correspondiente al ejercicio de la docencia (véase capítulo 4), existe una regulación más o menos profusa, dependiendo del caso, de las condiciones necesarias para ejercer la docencia universitaria, así como de los mecanismos de promoción. Sin embargo, no existe un sistema de acreditación como tal. México constituye la única excepción, por lo que a continuación se desarrolla el caso en detalle. Como ya se ha señalado, Perú prevé este tipo de acreditación, pero aún no existe desarrollo normativo al respecto.

24 Resolución disponible en <http://www.curricular.info.ve/Docu/CNC/sesa5.pdf>. La regulación está pendiente de su entrada definitiva en vigor.

Por una parte, México cuenta con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984 y destinado a fortalecer la investigación científica y la formación de recursos humanos de alto nivel, especialmente en los estudios de posgrado. Un requisito fundamental para acceder al sistema de acreditación es estar adscrito a una institución de educación superior y dedicar un mínimo de 20 horas semanales a la investigación, diez horas aproximadamente a la docencia y otras diez horas a la dirección o tutoría de estudiantes y gestiones de carácter académico, cumpliendo así las 40 horas de trabajo a la semana de los profesores a tiempo completo.

De acuerdo con el Reglamento del SNI, los productos de investigación que se tomarán en cuenta para decidir sobre el ingreso, el reingreso o la prórroga al Sistema se dividen en dos apartados: investigación científica y tecnológica y formación de científicos y tecnólogos. En cuanto a la investigación, se consideran fundamentalmente: artículos, libros, capítulos de libros, patentes, desarrollos tecnológicos, innovaciones y transferencias tecnológicas. Por su parte, en el apartado correspondiente a la formación, se tiene en cuenta la dirección de tesis profesionales y de posgrado terminadas; la impartición de cursos de licenciatura y posgrado; y la formación de investigadores y de grupos de investigación.

El segundo instrumento con el que cuenta México es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal. Este programa otorga el “reconocimiento a Perfil deseable” a los docentes de tiempo completo que cumplan satisfactoriamente las funciones universitarias y que puedan certificarlo para, al menos, los últimos tres años.

Este reconocimiento se refiere al profesorado que, de acuerdo con las características y orientación de cada subsistema, posee un nivel de habilitación académica y/o tecnológica superior al de los programas educativos que imparte; cuenta con el grado académico preferente o mínimo; y realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, investigación aplicada o desarrollo tecnológico, asimilación, desarrollo y transferencia de tecnologías o investigación educativa innovadora y tutorías y gestión académica y vinculación.

Para acceder al reconocimiento a Profesor a Tiempo Completo con perfil idóneo, se exigen los siguientes requisitos generales:

- a. Ser nombrado profesor a tiempo completo.
- b. Haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo (maestría).
- c. Demostrar sus actividades en:
 - Docencia: haber impartido un curso frente a un grupo al año durante los tres años inmediatamente anteriores a la fecha de presentar su solicitud ante el Programa o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como profesor a tiempo completo en la institución de educación superior o desde la obtención de su último grado (en caso de que este tiempo sea inferior a tres años).
 - Generación o aplicación innovadora del conocimiento/ investigación aplicada,

asimilación, desarrollo y transferencia de tecnología/investigación aplicada y desarrollo tecnológico (dependiendo del subsistema): deberá demostrarse con un producto de buena calidad por año en promedio durante los últimos tres años inmediatamente anteriores a la fecha de presentar su solicitud o durante el tiempo transcurrido desde su primer nombramiento como profesor a tiempo completo o desde la obtención de su último grado (si este tiempo es inferior a tres años).

Tutorías: durante el último año inmediatamente anterior a la fecha de presentar la solicitud, tutorías impartidas a estudiantes o grupos o haber dirigido al menos una tesis. En este apartado, existen especificaciones en el caso de las universidades tecnológicas, los institutos tecnológicos y universidades interculturales.

Gestión académica y vinculación, individual o colegiada, durante el último año inmediatamente anterior a la fecha de presentar su solicitud. Esta actividad comprende la participación en cuerpos colegiados formales (colegios, consejos, comisiones dictaminadoras, etc.); comisiones para el diseño, la evaluación y operación de programas educativos y planes de estudio; comisiones para la evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión; dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión; actividades para crear y fortalecer las instancias y los mecanismos para articular de manera coherente la oferta educativa, la vocación y el desarrollo integral de los estudiantes con la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional; gestiones de vinculación que establecen las relaciones de cooperación e intercambio de conocimientos con organismos, públicos o privados, externos a la Institución de Educación Superior; organización de seminarios periódicos o de eventos académicos; y actividades administrativas.

Como puede observarse, tanto en el caso del SNI como en el del PRODEP, la evaluación del docente se basa en tres pilares: por un lado, la labor estrictamente docente; por otro, el desempeño como investigador; y, por último, las tareas relacionadas con la gestión académica.

Las convocatorias de acreditación se abren durante determinados periodos, dentro de los cuales los docentes deben reunir la documentación que pruebe que cumplen los requisitos, subirla a la plataforma digital habilitada para tal efecto y esperar el veredicto de la comisión evaluadora correspondiente, que se produce dentro de un periodo de 120 días naturales. En caso de que el docente no logre obtener la acreditación requerida, no existe ninguna limitación a la hora de presentarse a nuevas convocatorias.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Aunque un grupo de países de América Latina y el Caribe cuenta con algún sistema de acreditación de la calidad desde hace incluso décadas, en otro grupo se trata de instituciones y procedimientos recientes. A pesar de esto, lo que puede afirmarse es que la evolución se produce en la dirección opuesta a la que se ha seguido en Europa. En este caso, en primer

lugar se expresó la voluntad política de trabajar por un espacio común de educación superior y se sentaron las bases del mismo. Fue a partir de ahí cuando comenzaron a surgir las agencias de acreditación de la calidad en su mayor parte. En América Latina y el Caribe, los pasos hacia un espacio de educación superior irán necesariamente en el sentido contrario: las agencias de acreditación ya existen y están en funcionamiento. Esto no tiene por qué suponer una ventaja ni un inconveniente: se trata simplemente de puntos de partida diferentes.

Como acaba de apuntarse, en una parte de los países los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad son muy recientes (en Bolivia, Guatemala y Haití aún no existen). En otros casos, se prevé la acreditación de titulaciones o incluso de docentes, pero el desarrollo reglamentario aún no se ha llevado a cabo. En países como Nicaragua, la acreditación está dando sus primeros pasos y las instituciones de educación superior acaban de finalizar el periodo de autoevaluación. Nótese en este sentido que la duración de los procedimientos en este país nada tiene que ver con el resto de casos: la acreditación de una IES supone diez años; cuestión que, sin duda, puede resultar desincentivadora.

En cualquier caso, se observa que tanto las fases de los procedimientos de acreditación (casi en todos los casos con una autoevaluación, seguida de una evaluación externa por pares a la que sigue el dictamen final del órgano correspondiente) como las dimensiones o indicadores que se valoran en las acreditaciones de instituciones o carreras son, en general, muy similares. Esto constituye, sin duda, una importante ventaja de cara a una posible unificación de criterios o de procedimientos.

Recomendación.

Sería recomendable la constitución de un espacio en el que las diferentes instituciones de acreditación de la calidad de América Latina y el Caribe pudieran intercambiar información y procedimientos y coordinar acciones. En este trabajo habría que considerar la labor de recopilación de información y análisis realizada en el ámbito de la acreditación de la calidad por parte del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO.

Además, sería interesante observar la evolución de los sistemas de acreditación centroamericanos, la mayor parte de ellos surgidos en torno al CSUCA. Este foro de intercambio y coordinación también podría resultar fundamental para prestar apoyo y asesoramiento a los países con sistemas de acreditación aún en fase de implantación o bien a aquellos que carecen de ellos. En este sentido, la experiencia de CSUCA resulta de nuevo relevante, puesto que algunos de sus sistemas vienen a cubrir la carencia de organismos nacionales de acreditación en algunos países de Centroamérica. El CCA es también una experiencia a considerar. Su trabajo como agencia de acreditación de segundo nivel (es decir, acreditando a otras agencias) podría tomarse en cuenta a la hora de establecer mecanismos de armonización de las agencias ya existentes en los diferentes países.

Observación 2.

El debate sobre el diseño de los sistemas de acreditación en relación a su dependencia del poder ejecutivo es uno aún no cerrado. Tanto en el EEES como en los países de América Latina y el Caribe analizados existen ejemplos de agencias acreditadoras dependientes del poder ejecutivo, si bien esa tendencia es mucho más clara en el segundo caso. Más allá de

esto y de las diferencias que puedan encontrarse, que no tienen por qué constituir ningún obstáculo en el avance hacia el espacio birregional, sí se constata en algunos casos (no muy numerosos, pero existen) que los detalles del proceso de acreditación de la calidad no son públicos, lo cual no hace sino introducir dudas sobre la validez de los resultados del proceso de acreditación así como sobre el proceso en sí mismo.

Recomendación.

De cara a avanzar hacia una mayor transparencia de los sistemas de acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe, sería interesante realizar una tarea de sistematización de todo el detalle de las leyes, normas, reglamentos y resoluciones que regulan estos procesos en los distintos Estados. Esto permitiría contar con un análisis exhaustivo de una información que, en la actualidad, en algunas ocasiones está dispersa o incluso no está disponible para el acceso público. De esta forma, se podrían evaluar los puntos de encuentro y de divergencia y qué trabajo hay que realizar para establecer estándares comunes. De nuevo, IESALC podría ser el punto de encuentro de los diferentes actores, continuando con los estudios realizados hasta ahora.

Observación 3.

La acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe se circunscribe, por ahora, a las instituciones de educación superior y a las titulaciones que estas imparten. Los docentes quedan al margen de estas evaluaciones (con la excepción de México). Por el momento, su valoración únicamente se tiene en cuenta cuando se acreditan las instituciones, es decir, uno de los factores que se evalúan considera aspectos relacionados con la plantilla docente.

Recomendación.

Los países analizados deben trabajar para mejorar la calidad y la formación de sus docentes (véase, en este sentido, el capítulo 4). Ante la posibilidad de construir un Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño, sería recomendable que los Estados miembros compartieran unos estándares básicos, también en relación a los docentes. Ya se ha indicado que el SNI y el PRODEP son los dos instrumentos de México para evaluar a sus docentes e investigadores. La difusión de su forma de funcionamiento y de los resultados alcanzados ayudaría a generar conciencia sobre la necesidad de plantear mecanismos similares.

Observación 4.

Se observa que, en algunos casos, la acreditación de la calidad es todavía un procedimiento voluntario para las diferentes instituciones de educación superior.

Recomendación.

Una de las opciones para los diferentes Estados es hacer obligatorios estos procedimientos (tanto en el caso de los que ya existen, IES y titulaciones) como para los que sería recomendable diseñar (docentes). La otra opción, quizá menos abrupta, contempla incentivos a la acreditación de la calidad. Véase el ejemplo de El Salvador, donde las instituciones acreditadas gozan de beneficios como poder crear nuevas titulaciones de grado o prioridad en la adjudicación de ayudas.

3. Análisis de la arquitectura de las titulaciones de educación superior.

El presente capítulo está dedicado al análisis de las titulaciones de educación superior en cada uno de los países, entendiendo por educación superior el «tercer nivel del sistema educativo que se articula habitualmente en dos niveles, grado y posgrado (en otros sistemas denominados pregrado y posgrado)» (UNESCO-IESALC 2005). Se trata de una parte fundamental del informe, puesto que la armonización de las características de las titulaciones es un elemento indispensable en la conformación de un espacio común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Para identificar y evaluar las posibles decisiones a adoptar en la construcción de un marco común, se presenta a continuación un panorama general de la situación actual.

La información se presenta dividida por niveles. En primer lugar, los estudios de grado, en los que se incluyen licenciaturas, grados, carreras, bachillerato o bachillerato universitario, etc. En segundo lugar, los estudios de posgrado, referidos principalmente a especializaciones y maestrías. Para terminar, se presenta de forma independiente la información relativa a los estudios de doctorado. En los tres casos, se ofrece información sobre los siguientes elementos:

- Requisitos de acceso al nivel de estudios en concreto.
- Duración de los estudios.
- Existencia de distintos niveles o tipos de titulaciones dentro de los estudios de grado y de posgrado y la duración de los mismos.
- Modalidades de estudio ofrecidas (presencial, semi-presencial, en línea...).
- Existencia de programas de dobles titulaciones.
- Existencia de periodos de prácticas y sus características (duración, obligatoriedad, etc.).
- Sistema de obtención del título (estudios de doctorado): tesis, artículos académicos, etc.

Un aspecto clave es el sistema de organización académica de los estudios. La información general sobre la duración de las titulaciones se aborda en el apartado correspondiente a cada uno de los niveles. La existencia de sistemas de créditos en las diferentes estructuras educativas de los Estados de América Latina y el Caribe es tratada en la última sección del capítulo, analizando el grado de implantación de estas estructuras y las correspondencias que se establecen en cada país.

3.1. Estudios de grado

De forma general, se definen como estudios de grado aquellos estudios de carácter universitario que siguen a la finalización de la educación media o secundaria y que, en buena parte de los casos, dan acceso, tras su finalización, a los estudios de maestría y de doctorado. El listado completo de los estudios de grado que se ofrecen en los 22 países puede consultarse en el Anexo I del informe.

3.1.1. Requisitos de acceso a los estudios de grado

El principal requisito de acceso a los estudios de grado que establecen los países de América Latina y el Caribe es haber concluido el grado medio o secundario, también denominado bachiller. En países como Argentina, la obtención del Certificado de Educación Secundaria garantiza el ingreso irrestricto a la educación universitaria de grado (si bien se contemplan condiciones especiales para las personas mayores de 25 años). Ya aquí el reconocimiento u homologación de los estudios realizados en el extranjero tiene una relevancia fundamental, puesto que el interesado debe realizar las tramitaciones necesarias ante los organismos habilitados para que ese título de nivel medio permita su acceso al sistema universitario.

En otros muchos países, la superación de los estudios medios es una condición necesaria pero no suficiente para iniciar los estudios universitarios. En este sentido, la presencia de pruebas de selección está bastante extendida en los sistemas educativos; en algunos casos, también se contempla la realización de un curso preuniversitario. Estas pruebas de acceso no siempre están unificadas a nivel nacional, sino que es posible que, a pesar de la existencia de características comunes, cada universidad tenga autonomía para diseñarlas y regularlas, como sucede en Costa Rica, Honduras o Paraguay. En otros países sí existen requisitos o pruebas generales: Ecuador (Sistema de Nivelación y Admisión), Brasil (Examen Nacional de Enseñanza Media), Chile (Prueba de Selección Universitaria) o la República Dominicana (Prueba de Orientación y Medición Académica), entre otros ejemplos.

Por otra parte, es necesario subrayar la diferencia de condiciones entre las universidades públicas y privadas, observándose en estas últimas una menor presencia de pruebas de acceso a los estudios de grado. También se constata, en ocasiones, la necesidad de contar con una determinada calificación para acceder a ciertos estudios o, en países como Panamá o Cuba, de tener un dominio adecuado de la lengua española.

A continuación se presentan los principales requisitos de entrada en los estudios de grado en los diferentes países objeto de análisis, contemplando elementos ya citados, como el nivel mínimo de estudios exigidos o la presencia de pruebas de acceso. Como se observará, determinadas áreas de conocimiento (Ingeniería, Arte o Ciencias de la Salud) pueden requerir condiciones o pruebas más específicas.

Tabla 7.
Requisitos de acceso a los estudios de grado.

País	Estudios previos	Prueba de acceso
ARGENTINA	Certificado de Educación Secundaria.	No existe.
BOLIVIA	Nivel secundario (título de Bachiller).	Prueba de Suficiencia Académica (PSA).
BRASIL	Estudios de Enseñanza Media.	Examen Nacional de Enseñanza Media.
CHILE	Certificado de Enseñanza Secundaria.	Prueba de Selección Universitaria (PSU).
COLOMBIA	Título de Bachiller.	Prueba de Estado.
COSTA RICA	Título de Educación Media.	Pruebas de aptitudes, pruebas específicas.
CUBA	Nivel preuniversitario de educación.	Exámenes de ingreso en tres asignaturas (Historia de Cuba, Idioma Español y Matemática).
ECUADOR	Título de Bachiller o su equivalente.	Examen Nacional para la Educación Superior (ENES).
EL SALVADOR	Título de Bachiller.	No.
GUATEMALA	Diploma a nivel diversificado.	Prueba de Aptitud Académica (PAA).
HAITÍ	Estudios secundarios.	Prueba o examen de acceso.
HONDURAS	Estudios en el ciclo diversificado del nivel medio.	Prueba de selectividad.
JAMAICA	Cinco asignaturas CSEC.	Certificación de competencias generales y técnicas.
MÉXICO	Estudios mínimos de preparatoria (Bachillerato).	Exani-II.
NICARAGUA	Título de Bachiller o su equivalente.	Pruebas de ingreso en universidades públicas y privadas.
PANAMÁ	Bachiller.	Examen de admisión.
PARAGUAY	Nivel de Educación Media.	Examen de ingreso.
PERÚ		Examen de conocimientos (obligatorio); evaluación de aptitudes y actitudes (opcional).
REPÚBLICA DOMINICANA	Certificado de Bachiller o equivalente.	Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA).

País	Estudios previos	Prueba de acceso
TRINIDAD Y TOBAGO	Educación Secundaria.	<i>Caribbean Advanced Proficiency Examination (CAPE); Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC).</i>
URUGUAY	Educación Secundaria completa.	Examen de ingreso en algunas carreras.
VENEZUELA	Título de Bachiller.	Pruebas internas de las universidades.

Argentina

- Certificado de Educación Secundaria.
- No existen pruebas de acceso.
- La Ley 24.521 (art. 7) contempla el acceso excepcional para personas mayores de 25 años sin los estudios secundarios concluidos. Los exámenes de acceso en este caso los establece cada una de las universidades.

Bolivia

- Haber concluido la educación de nivel secundario y contar con un título de Bachiller.
- Diferentes modalidades de acceso a las universidades públicas: Prueba de Suficiencia Académica (PSA), Curso Preuniversitario (CPU) o Admisión Especial (AE).
- Universidades privadas: contemplan diferentes criterios y modalidades de ingreso, entre otros el ingreso por libre elección del estudiante, proceso de selección por becas de estudio, traslado de expediente de otra universidad, traslado de carrera a carrera en la misma universidad privada. Se mantiene el requisito de haber concluido la educación secundaria.

Brasil

- Tener concluidos los estudios de enseñanza media.
- Aprobar el respectivo procedimiento selectivo. El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) fue reestructurado en 2009 por el Gobierno Federal para utilizarlo como un mecanismo de selección en el ingreso en las instituciones de enseñanza superior, para la movilidad académica y, a su vez, para incentivar la reestructuración de los currículos de enseñanza media. Las universidades, en el marco de su autonomía universitaria, pueden unirse al ENEM o no, si bien se constata que la mayor parte de las instituciones, tanto públicas como privadas, lo utilizan.

Chile

- Licencia o certificado de educación media (enseñanza secundaria).
- El Consejo de Rectores (CRUCH) establece la Prueba de Selección Universitaria (PSU), un mecanismo común de acceso a los estudios de grado. Los procedimientos concretos y otro tipo de requisitos además de los citados corresponden a cada universidad, instituto profesional o centro de formación técnica en el ejercicio de su autonomía.
- Dependiendo de las instituciones, algunas carreras artísticas pueden tener requisitos de ingreso adicionales.

Colombia

- Título de Bachiller que certifique la conclusión de la educación media (grados décimo y undécimo).
- Prueba de Estado que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) o su equivalente en otros países. Cada institución puede establecer otros requisitos que considere oportunos (desde exámenes de admisión hasta, en el caso de los programas de Música, pruebas de instrumento o audición y lectura).
- Universidades privadas: realizan exámenes de admisión, pero tienen fines de tipo diagnóstico más que de selección.

Costa Rica

- Título de Educación Media.
- Pruebas de aptitudes (en tres de las cuatro universidades públicas), con la obtención de la puntuación requerida para el grado que se desea cursar. Algunas carreras artísticas (Danza o Música) requieren la superación de pruebas adicionales de aptitudes específicas. También existen pruebas específicas en universidades estatales y en las vinculadas a organismos internacionales. Se contemplan algunos supuestos de exención de la prueba en las universidades estatales (haber cursado otra carrera o favorecer el ingreso de determinados grupos).

Cuba

- Nivel preuniversitario de educación.
- Exámenes de ingreso en las asignaturas de Historia de Cuba, Idioma Español y Matemática, que deben ser aprobados con 60 puntos o más.

Ecuador

- Título de Bachiller o su equivalente.
- En el caso de las IES públicas, es necesario haber cumplido los requisitos regulados por el Sistema de Nivelación y Admisión, que incluyen realizar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES).

El Salvador

- Título de Bachiller.
- No se exige un examen de ingreso de acuerdo a la Ley de Educación Superior.
- Universidades privadas: pueden exigir examen de ingreso.

Guatemala

- Prueba de Aptitud Académica (PAA).
- Diploma a nivel diversificado (preuniversitario que incluye diversas carreras técnicas). No es equiparable a un título a nivel de estudios superiores, sino que se trata de estudios preparatorios para la universidad. Su realización supone dos años de estudio posteriores al tercer curso básico o de secundaria (5.º y 6.º de secundaria). Es aplicable tanto a escuelas públicas como a colegios privados.

Haití

- Estudios secundarios finalizados y certificados.
- Prueba o examen de acceso, tras la cual serán aceptados los estudiantes con mejores puntuaciones.

Honduras

- Estudios en el ciclo diversificado del nivel medio.
- Prueba de selectividad en las universidades públicas. Su reglamentación corresponde a cada centro, si bien existen características comunes.

Jamaica

Los requisitos de acceso están determinados por el documento *Defining Tertiary Education*, de la J-TEC, un texto que actualmente es un borrador. Lo que se exige es contar con un mínimo de cinco asignaturas de las denominadas CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*), que son las que se examinan para obtener la certificación de competencias generales y técnicas que proporcionan a los estudiantes la base necesaria para continuar con sus estudios y para acceder al mercado de trabajo.

- Cada universidad puede establecer además sus propios requisitos.

México

- Estudios mínimos de preparatoria (bachillerato) o equivalente, que tienen una duración de tres años y se realizan con posterioridad al nivel de Educación Secundaria.
- El Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) lleva a cabo el examen Exani-II.

Nicaragua

- Título de Bachiller o su equivalente, con los certificados de notas de los años 4.º y 5.º.
- No existe una prueba de acceso a la universidad común. Las universidades públicas y privadas contemplan exámenes de ingreso, no siempre para todas las carreras.

Panamá

- Diploma de Bachiller.
- Dominio de la lengua española.
- Examen de admisión en universidades públicas sobre conocimientos generales, con el objetivo de detectar el nivel del estudiante en cuanto a competencias básicas de lectura y escritura.

Paraguay

- Nivel de Educación Media.
- Las universidades públicas deben tener regulada en sus estatutos la figura del examen de ingreso, independientemente de su denominación. Este examen se realiza atendiendo a las plazas existentes en cada carrera. Además, cada institución puede contemplar otros requisitos de acceso.
- Universidades privadas: muy pocas aplican el examen de ingreso.

Perú

- Estudios secundarios.
- Sistema de concurso público, que consta de un examen de conocimientos obligatorio y una evaluación de aptitudes y actitudes opcional. Cada universidad establece en su estatuto las modalidades y las reglas del proceso ordinario de admisión.
- El ingreso se realiza por estricto orden de mérito, con excepciones contempladas para titulados o graduados o solicitantes que tengan ya aprobados al menos cuatro periodos lectivos semestrales (que deben someterse a una evaluación individual); deportistas de alto nivel; o personas con discapacidad, para las que se establece una reserva del 5 % de las vacantes. No pueden acceder a la universidad las personas condenadas por delito de terrorismo o apología del terrorismo.

República Dominicana

- Certificado de Bachiller o su equivalente del nivel técnico medio, acompañado de la certificación de las calificaciones obtenidas.
- Prueba diagnóstica inicial (Ley N.º 139-01), de carácter obligatorio para todos los que quieran ingresar en la educación superior. Los resultados obtenidos se proporcionan a las instituciones de educación superior, para que puedan utilizarlos entre sus criterios de admisión. Se trata de la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA).
- En el caso de las carreras de Ingeniería, existen requisitos adicionales establecidos por la institución en cuestión y por el propio Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En este sentido, los aspirantes deben poseer capacidades básicas de Ciencias y Matemáticas y orientación a la resolución de problemas, capacidad de análisis y actitudes adecuadas a la profesión de ingeniero. Los exámenes de acceso son estándares a nivel nacional y miden el nivel de razonamiento y conocimiento de Lengua Española, Ciencias Básicas y Matemáticas. Si el estudiante suspende esta prueba, tiene dos oportunidades más. Para mejorar su nivel, existen programas ofrecidos por las instituciones de educación superior.

Trinidad y Tobago

- Educación Secundaria.
- Generalmente se exigen dos aprobados en el Caribbean Advanced Proficiency Examination (CAPE) y cinco aprobados en el CSEC (Caribbean Secondary Education Certificate). Sin embargo, cada institución tiene sus propios requisitos.

Uruguay

- Educación Secundaria completa (excepciones en la Universidad de la República en algunos casos con materias previas al último año del ciclo secundario, que deben ser aprobadas en los primeros dos meses de cursos).
- Examen de ingreso en las carreras de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (Facultad de Medicina) y en las del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (en la actualidad, esta condición está en proceso de revisión).
- Universidades privadas: en su mayoría no requieren examen de ingreso.

Venezuela

- Título de Bachiller. En caso de que ese título corresponda a una modalidad diferente a la exigida por el Reglamento de la Facultad correspondiente, es necesario superar un examen establecido por el Consejo de esa Facultad. También se contemplan excepciones para egresados que sean miembros del personal de Educación Superior o en determinados casos de personas sin el título de Bachiller.

- La prueba de aptitud académica como requisito de ingreso en las universidades nacionales fue eliminada en 2010. A pesar de eso, tanto las universidades públicas como las privadas realizan pruebas internas como mecanismo de selección.
- La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) generó en 2015 un sistema de ingreso universitario en el que se pondera: a) el índice académico proveniente de las notas obtenidas en los estudios cursados en el sistema de educación media general o educación media técnica (50 %); b) condición socioeconómica (30 %); c) territorialidad (15 %); y d) elementos asociados con la vocación y la participación (5 %).

3.1.2. Duración y tipología de los estudios de grado

Los estudios de grado abarcan diferentes tipos de títulos, por ejemplo, Técnico Superior, Bachillerato o Licenciatura, cada uno de los cuales tiene una duración determinada. Atendiendo a esta tipología, se constata en países como Argentina, Guatemala o Venezuela la proliferación de las llamadas “carreras cortas”, surgidas al calor del crecimiento del sector terciario no universitario, con una duración de entre dos y tres años. Frente a ellas, existen las “carreras largas”, cuya duración oscila entre los cuatro y los seis años. En este último grupo, hay que tomar en consideración que, en la mayor parte de los casos, las carreras del área de conocimiento de Ciencias de la Salud, especialmente la Medicina, prorrogan la duración general en uno o dos años, dando lugar a titulaciones de entre cinco y siete años, dependiendo de los casos.

Los casos de Jamaica y Trinidad y Tobago son especiales, ya que disponen de un certificado o diploma que acredita el paso de uno de los tipos de estudios de grado al siguiente; es decir, los estudios se organizan de forma gradual y es necesario superar el nivel anterior para pasar a cursar el nivel superior. Así, el *certificate* tiene un año de duración y conduce a la matriculación en los programas de *associate degree* (con una duración de dos años a tiempo completo) o de *undergraduate degree* (de tres a cuatro años a tiempo completo, a excepción de Medicina, con mayor duración).

La siguiente tabla recoge los tipos de estudios de grado que aparecen en cada país y la duración de cada uno de ellos. De esta forma, puede establecerse una comparación entre la situación de los distintos países de forma clara y sencilla. Es interesante observar cómo la duración de un mismo tipo de estudio de grado en un mismo país puede variar dependiendo de si se cursa en una universidad pública o privada, con diferencias que pueden alcanzar hasta un año.

Tabla 8.
Duración de los estudios de grado en los países
de América Latina y el Caribe.

País	Duración
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco o seis años como promedio. • Existencia de “carreras cortas”, de hasta tres años de duración.
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de técnico superior: no menos de tres años y de 3.400 horas académicas. • Grado de Licenciatura en el área Médica de Salud: no menos de seis años y de 6.000 horas académicas. • Licenciatura en el área de las Ciencias de la Salud no médicas: no menos de cuatro años y de 5.300 horas académicas. • Grado de Licenciatura en el área de Ingeniería Técnica y Tecnológica: no menos de cuatro años y de 5.300 horas académicas. • Grado de Licenciatura: no menos de cuatro años y de 4.800 horas académicas.
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Bachilleratos: mínimo de 2.400 horas. • Licenciatura: 3.200 horas (distribuidas en ocho semestres o cuatro años). • Cursos superiores de tecnología: generalmente por encima de las 1.600 horas, aunque varía en función de las especificidades de cada curso.
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Bachiller: de dos a tres años. • Grado de Licenciatura: de cuatro a cinco años.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico: dos años. • Tecnológico: tres años. • Carreras profesionales: en su mayoría, cinco años. • Medicina: seis años.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato universitario: tres o cuatro años. • Licenciatura: cuatro o cinco años.
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: cinco años. • Grado en Matemáticas: cuatro años. • Grado en Medicina: seis años.

País	Duración
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciaturas y equivalentes: 7.200 horas. • Ingenierías, Arquitectura y carreras en Ciencias Básicas: 8.000 horas. • Odontología y Medicina Veterinaria: 8.000 horas. • Medicina Humana: 10.000 horas.
EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico: duración mínima de dos años. • Profesor: duración mínima de tres años. • Tecnólogo: cuatro años. • Licenciado, ingeniero o arquitecto: cinco años.
GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura: entre cinco y seis años (en la Universidad de San Carlos, la única pública). • Universidades privadas: estudios de grado de entre cuatro y seis años.
HAITÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura: cuatro años en general.
HONDURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Grado Asociado: dos años o más. • Licenciatura: cuatro años en general. • Doctorado en Ciencias Médicas: duración de entre seis y ocho años.
JAMAICA	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: tres o cuatro años. • Algunos grados profesionales (médico o dentista), de mayor duración.
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: entre cuatro y cinco años, dependiendo de las disciplinas
NICARAGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico superior: mínimo de 1.500 horas. • Licenciatura: mínimo de 2.500 horas (dependiendo del perfil de la carrera). • Estudios como Ingeniería, Arquitectura y Medicina: mínimo de 4.500 horas.
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Humanas, Sociales, Básicas, Educativas y Jurídicas: cuatro años (universidades públicas); tres años y medio (universidades privadas). • Ciencias de la Salud: cinco años en todas las universidades.
PARAGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: mínimo de cuatro años y 2.700 horas cursadas.
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Pregrado (estudios generales, estudios específicos y de especialidad): cinco años.

País	Duración
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura, Veterinaria, Derecho, Odontología, Farmacia e Ingeniería: duración mínima de cuatro años. • Medicina: cinco años.
TRINIDAD Y TOBAGO	<ul style="list-style-type: none"> • Grado: tres años generalmente. • Optometría y Farmacia: cuatro años. • Medicina y Cirugía: cinco años • Licenciatura (impartida en The University of the Southern Caribbean): cuatro años.
URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura universitaria: cuatro años. • Ingeniería, Ingeniería Agronómica, Odontología y Veterinaria: cinco años. • Doctor en Leyes o Abogacía: seis años. • Arquitectura: seis años. • Doctor en Medicina: siete años.
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico superior universitario (“carreras cortas”): entre dos y tres años. • Licenciado o su equivalente (“carreras largas”): entre cuatro y seis años.

Para culminar los estudios de grado, algunos países (por ejemplo, Costa Rica) exigen la realización de cursos o seminarios o la elaboración de un trabajo final de graduación (seminario de graduación, un artículo publicado, un ensayo, una producción de carácter artístico o un proyecto de graduación). El Salvador, por su parte, requiere que se realice un periodo de trabajo social establecido en cada una de las titulaciones. No se observa que se trate de una tendencia generalizada.

En cuanto a las modalidades para cursar los estudios, la presencia de opciones semi-presenciales o en línea es patente en buena parte de los países analizados, si bien la formación presencial sigue teniendo más relevancia que el resto de las alternativas.

3.1.3. Mecanismo de organización de la actividad académica

Como puede observarse en la Tabla 8, la mayor parte de las universidades organiza su actividad académica en años (Haití) o semestres (Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Jamaica, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay), aunque existan algunas variaciones dependiendo del país. Así, las universidades estatales de Costa Rica se organizan en ciclos de 17 o 18 semanas y algunas universidades públicas ofrecen un ciclo de verano, mientras que otras optan por una organización en cuatrimestres. En la República Dominicana se observa la presencia de bimestres, trimestres, cuatrimestres o semestres.

Tampoco en Paraguay o Chile existe uniformidad en cuanto a la organización de la actividad académica, observándose la presencia de años, semestres, trimestres, sistemas mixtos u otras modalidades, dependiendo de la institución o de los estudios concretos. La situación es similar en Venezuela, donde se constata organización en años, semestres o trimestres, todos ellos conectados con unidades crédito.

En el caso de Argentina, la regulación nacional (art. 42 de la Ley 24.521) solo establece una carga mínima determinada: la autonomía universitaria hace que cada institución pueda establecer sus propios mecanismos de organización. En otros países se constata la existencia de la figura de las “horas académicas” (Bolivia, Brasil, Ecuador, Nicaragua o Paraguay) o de las “unidades valorativas” en Honduras y El Salvador. El crédito académico como forma de organización y estructuración de la actividad docente no está presente de forma generalizada: solo se observa en algunos países y con diferencias entre ellos. Debido a su relevancia de cara a la articulación de un espacio común educativo birregional, esta cuestión será analizada de forma independiente en la parte final de este capítulo.

3.1.4. Existencia de dobles titulaciones de grado

Las dobles titulaciones de grado (es decir, planes de estudios diseñados de forma que al finalizarse se puedan obtener dos títulos expedidos por la misma institución de educación superior, por ejemplo, Derecho y Traducción) no están presentes en todos los países. Por un lado, en un conjunto de casos sí se contempla esta posibilidad (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, República Dominicana y Venezuela). Por otro, Argentina, Bolivia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras (con la excepción de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, si bien no es algo generalizado), Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay no ofrecen dobles titulaciones dentro de la misma universidad. En el caso de Argentina, lo que existe es la posibilidad de obtener un grado en una determinada área de conocimiento, por ejemplo, Historia, y a la vez el título de profesor de Historia. Mención especial merecen Jamaica y Trinidad y Tobago, cuyo sistema educativo lo que hace es establecer *majors* y *minors* en las carreras, es decir, áreas de concentración de los estudios.

Dentro de los países con dobles titulaciones de grado se constata que en ocasiones es algo que depende de cada universidad en concreto, es decir, que no existe una regulación de carácter general. Es el caso de Colombia, donde esta posibilidad se ofrece en la Universidad de La Sabana de Bogotá y, además, únicamente para los estudiantes con altos promedios académicos.

Junto a las dobles titulaciones otorgadas por una misma universidad, algunas instituciones ofrecen la posibilidad de obtener esa doble titulación pero, en este caso, con una universidad de otro país con la que se haya suscrito algún convenio. Se constatan casos, en mayor o menor medida, en prácticamente todos los países.

3.1.5. Periodos de prácticas en los estudios de grado

La realización de un periodo de prácticas durante los estudios de grado es una realidad bastante extendida entre los países de América Latina y el Caribe, si bien sus características o duración dependen tanto de las disciplinas de las que se trate (técnicas, sanitarias,

artísticas, etc.), como del grado de autonomía con el que cuentan las universidades de cada Estado para definir este aspecto.

Las prácticas aparecen reguladas en los propios planes de estudios. Cada institución docente establece acuerdos con instituciones, organismos o empresas que acogerán a los estudiantes en periodo de prácticas. De forma generalizada, aunque no en todos los casos, existen normativas internas destinadas a asegurar el cumplimiento de ciertos estándares en la realización de dichas prácticas. En caso de que no haya una regulación general son las propias instituciones de educación superior las que aplican los criterios que consideran oportunos. En cualquier caso, la obligatoriedad de las prácticas o el hecho de que constituyan un requisito para obtener el título universitario son asuntos que están relacionados con la disciplina o el área de conocimiento de que se trate. Como se verá más adelante, todas las carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud, entre otras, cuentan con estrictas regulaciones al respecto.

Ya se ha señalado que la regulación de este tipo de prácticas puede incluso depender de cada una de las IES, por lo que resulta imposible realizar una comparación global. Sí se puede constatar tanto una tendencia a la incorporación de un periodo de prácticas en las titulaciones de grado como la conciencia de que este tipo de entrenamiento profesional requiere de unas mínimas condiciones de realización.

Una de las cuestiones más relevantes de cara al avance hacia un espacio común birregional es la obligatoriedad de este tipo de trabajo práctico; el estudiante que decida realizar una parte de sus estudios en otro país deberá conocer con anterioridad si tiene la posibilidad de realizar este tipo de formación y si esta será o no reconocida a su regreso.

En Argentina contemplan prácticas pre-profesionales los planes de estudios aprobados por los Consejos Superiores de Universidades, que son obligatorias en algunos casos (Medicina, Psicología, Odontología, Ciencias Económicas y Arquitectura); las universidades, sin embargo, tienen un importante poder de decisión en el marco de su autonomía universitaria y el título tiene la misma validez, independientemente del diseño curricular.

Algunos planes de estudios en Bolivia también consideran la realización de prácticas en instituciones con las que existen convenios y en El Salvador la mayoría de los estudios de grados cuenta con un número de horas de pasantías, prácticas en empresas o prácticas docentes. En Paraguay, cada universidad decide sobre este tipo de formación, mientras que en Uruguay sí existen y son certificadas. En Brasil, la ley 11.788/2008 establece para el bachillerato un componente curricular práctico obligatorio de no más del 20 % de la carga horaria del curso. En el caso de la licenciatura, alcanzan las 400 horas, mientras que en el tecnológico los detalles se fijan en los planes de estudios.

En Chile los planes de estudios que conducen a un título profesional incluyen prácticas profesionales obligatorias. En Costa Rica se constata que la mayoría de las carreras incluyen un curso o experiencia de práctica profesional que se desarrolla fuera del campus (en escuelas, hospitales, empresas, municipalidades, etc.). Por su parte, en Cuba todos los planes de estudios de carreras que se cursan en modalidad presencial incluyen prácticas profesionales, que son parte del currículum y se evalúan como una asignatura más.

Colombia regula prácticas de forma específica para carreras del área de la salud, de formación del profesorado y Derecho, mientras que en otras áreas de conocimiento no existe obligatoriedad, aunque puede existir. De la misma forma, en Haití las prácticas obligatorias se contemplan para futuros profesionales de la salud y abogados. Panamá sigue este mismo patrón, el de incorporar prácticas obligatorias a determinadas carreras que, como se observa, en general son del ámbito de la salud (Medicina, Enfermería, Farmacia, Odontología), de la administración (Contabilidad, Administración de Empresas y Administración Pública), y de la Educación, a las que se añade Comunicación Social. La situación es similar en Perú o Trinidad y Tobago.

En México, las prácticas profesionales también son obligatorias, suponen créditos para la obtención de la licenciatura y pueden realizarse en empresas, laboratorios, escuelas, hospitales, etc., siempre y cuando vayan acordes a la formación disciplinar. Hay que destacar que, además, en México existe la obligatoriedad de realizar un período de servicio social que también supone créditos para la titulación. Tanto las prácticas obligatorias como el servicio social tienen una duración aproximada de 480 horas.

Aunque Ecuador no cuenta con un servicio social independiente y de carácter obligatorio, sí subraya la función social de las prácticas y las concibe, además de en su vertiente educativa o formativa, como unas actividades que procuran un beneficio social a la comunidad y al país. Así, para obtener el título profesional, los estudiantes deben acreditar un servicio social a través de prácticas o pasantías pre-profesionales. Las prácticas tienen una duración de 400 horas como mínimo. Del mismo modo, en Venezuela, la legislación se refiere a la función social de estas prácticas y, de acuerdo a la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, la prestación de este servicio comunitario es un requisito para obtener el título.

También en Honduras, de acuerdo con las Normas Académicas de Educación Superior, las prácticas profesionales supervisadas constituyen un requisito obligatorio para la graduación, si bien cada centro establece posteriormente su propia regulación al respecto. A modo de ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma del país suponen 800 horas en una institución u organización que preste servicios análogos a los del futuro profesional.

La situación es muy similar en la República Dominicana. El Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado estipula como uno de los requerimientos necesarios para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Educación Superior la «realización de actividades co-curriculares, visitas, prácticas en empresas y centros vinculados a la profesión, participación en servicios comunitarios que favorezcan la formación integral de los estudiantes». Después, son las instituciones de educación superior las que elaboran sus propios reglamentos de pasantías. En las carreras que lo requieran, los planes de estudio incluyen una asignatura dedicada a la puesta en práctica de los conceptos y habilidades adquiridas en el aula en un ambiente real.

En Nicaragua, los requisitos para las prácticas están incorporados en los currículos y se establecen de conformidad a lo dispuesto por el Consejo Nacional de Universidades, que regula estos aspectos a nivel nacional. En Guatemala, en la Universidad de San Carlos, las prácticas también son un requisito previo para obtener el título y tienen una asignación de créditos. Por último, en países como Jamaica solo algunos programas

ofrecen prácticas externas (con duraciones de entre cuatro y 30 semanas) y solo son obligatorias en algunos casos.

En cuanto a la tutorización de las prácticas, se aprecia una conciencia general de la necesidad de intervención en el proceso, si bien los criterios pueden variar por países. En cualquier caso, habitualmente el estudiante que realiza las prácticas está apoyado tanto por profesionales de la universidad (tutores) como por profesionales de la contraparte (escuelas, empresas, hospitales, entidades municipales, etc.). Los seguimientos pueden incluir la elaboración y entrega de informes, calendarios de actividades u otros métodos para comprobar las tareas realizadas y cuándo se llevaron a cabo.

Como se indicó arriba, merecen una consideración especial las carreras del área de Ciencia de la Salud, así como las relacionadas con la Educación y el Derecho. En estos casos, las prácticas son obligatorias y cuentan con una regulación más desarrollada y detallada, sobre todo en las titulaciones de las áreas médica y sanitaria en cualquiera de sus modalidades.

La estructura y la duración de las prácticas en estos casos también varían, en muchas ocasiones dependiendo de lo dispuesto por cada universidad. En términos generales, las prácticas o pasantías de Medicina tienen una duración de un mínimo de un año (Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago, México o Jamaica). En todos los países, las prácticas son obligatorias y, en el caso de Cuba, a este entrenamiento hay que sumar la obligatoriedad de superar un examen estatal para ejercer. Otras titulaciones del área de Ciencias de la Salud como Enfermería (República Dominicana), Optometría y Odontología (Trinidad y Tobago) también exigen la realización de prácticas de entre seis y 12 meses.

En cuanto a otras titulaciones, en Haití, Chile o Colombia los periodos de prácticas son también obligatorios en Derecho o Ciencias Jurídicas; en Trinidad y Tobago y Costa Rica, entre otros, en titulaciones de Educación y, en Uruguay, en Educación Física.

3.2. Estudios de posgrado

Este apartado del tercer capítulo del informe realiza un análisis sistemático de las principales características de los estudios de posgrado existentes en los países de América Latina y el Caribe. Se atiende a los mismos aspectos que para los estudios de grado, pero en este caso para especializaciones, maestrías y similares. Los estudios de doctorado, por su parte, serán objeto de un análisis independiente en el siguiente apartado.

3.2.1. Requisitos de acceso a los estudios de posgrado o maestrías

La condición general para acceder a formación de posgrado en los diferentes países analizados es contar con un título universitario de grado. Algunos Estados contemplan excepciones para situaciones muy concretas: así, en Argentina es posible ingresar en estudios de posgrado con un título superior no universitario de una duración de al menos cuatro años. En Jamaica, para casos concretos, la acreditación de años de experiencia en un campo relevante para los estudios que se quieren cursar puede sustituir el requisito del grado.

A partir de esta condición básica (que es la única en Bolivia, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, al margen de lo que pueda establecer cada universidad), existe una amplia variedad de requisitos que dependen de cada país o universidad. En casos como Jamaica, Honduras, Chile o Trinidad y Tobago, las calificaciones del expediente académico son tomadas en cuenta a la hora de considerar una solicitud de ingreso a los programas de posgrado. Otros países, como Chile, Costa Rica, Cuba, México o Venezuela exigen certificar un determinado nivel de un segundo idioma (México y Venezuela solo en algunos casos) y en otros casos existe una entrevista presencial con el candidato. Ecuador, Haití, Panamá y Venezuela contemplan la realización de pruebas o exámenes de admisión. Además, al tratarse de estudios que en muchas ocasiones tienen ya un importante componente investigador, por ejemplo en Brasil se solicita al estudiante un plan de investigación en el momento de solicitar el acceso.

Una vez más, en los posgrados correspondientes a determinados campos de conocimiento, existen condiciones añadidas. Así, en Panamá, el requisito general es poseer un título de pregrado. Sin embargo, cuando se trata de programas de Ciencias de la Salud, algunas ingenierías o Arquitectura, los títulos de pregrado necesariamente tienen que corresponderse con esas áreas. La situación es similar en Colombia, donde los programas de especialización referidos a ocupaciones exigen un título en la ocupación correspondiente o afines. En Chile, en el caso de las especialidades médicas, se exige el título profesional y, en caso de que este se haya obtenido en el extranjero, debe ser revalidado mediante el Examen Único Médico Nacional.

Como en buena parte de los aspectos analizados en el informe, se observan países en los que no existen unos requisitos generales de acceso al posgrado, sino que estos dependen de lo que establezca cada universidad. Es el caso de Guatemala, Nicaragua (la única condición general es contar con un grado para acceder al nivel de posgrado y con una licenciatura para ingresar en un programa de maestría) o El Salvador (donde algunas universidades y para programas muy concretos, como Ingeniería Aeronáutica en la Universidad de Don Bosco, exigen superar un examen de acceso).

Por último, en lo que se refiere a las modalidades a través de las cuales se pueden cursar los posgrados, la formación presencial continúa siendo la más común, aunque poco a poco se va instaurando una nueva corriente formativa a través de las plataformas virtuales. Así, todos los países analizados ofrecen estudios de posgrado en modalidad presencial, semi-presencial y a distancia o en línea.

3.2.2. Duración y tipología de los estudios de posgrado

La tipología de estudios de posgrado en los países analizados incluye, en líneas generales, especializaciones, maestrías y doctorados (todas las cuestiones relacionadas con el doctorado se abordarán de forma independiente en el apartado 3.3). Paraguay suma a estos tres tipos las capacitaciones y Perú distingue entre diplomado, maestría y doctorado. En algunos casos existen programas de especialización técnica profesional, especialización tecnológica y especialización profesional. Hay que subrayar que, en una gran parte de los Estados, se concede una especial importancia a los programas relacionados con las Ciencias y, en concreto, con el área de la Salud, que aparecen diferenciados como una categoría en Ecuador, Colombia o Chile.

Algunos países (Brasil, Costa Rica y Nicaragua) establecen una clara distinción entre dos tipos de maestría: la profesional y la académica, es decir, la que busca capacitar para el ejercicio profesional y la que persigue formar a investigadores. En Costa Rica, las maestrías profesionales se caracterizan por no requerir formación en el área de estudio de esa maestría; además, no se exige una tesis final, sino un trabajo de graduación. La maestría académica, por su parte, requiere estudios previos en esa área de conocimiento y la defensa de una tesis. De la misma forma, en Nicaragua las maestrías profesionales se componen de un 15 % de carácter investigador, un 35 % de tipo académico y un 50 % de carácter laboral, y pueden culminar con una investigación de tesis. Las maestrías académicas son, en este caso, aquellas que se realizan en áreas de Ciencias, Humanidades o Artes y requieren de un conocimiento más profundo; culminan con un trabajo de investigación o una tesis de grado que debe defenderse ante un tribunal.

La duración de los estudios de posgrado está relacionada con el tipo concreto de que se trate. En términos generales, la duración de las especializaciones va de algunos meses a un año, puesto que se trata de estudios que se desarrollan con posterioridad a una carrera de grado y posibilitan el perfeccionamiento profesional o de investigación. Las maestrías, por su parte, tienen una duración de entre dos y tres años en la mayor parte de los casos (si bien existen excepciones como Guatemala, en las que la duración es algo inferior, en este caso entre un año y medio y dos años). Se trata ahora de programas destinados a ampliar los conocimientos y en los que la investigación y la producción de conocimiento son componentes fundamentales.

A pesar de estas líneas generalizadas de tipos y duración de los posgrados, existen sistemas que quedan al margen de las mismas. Es el caso de Cuba, donde los cursos de posgrado (cursos como tales) tienen una duración de un mes; los diplomados, un semestre; y las maestrías duran cinco años: un periodo lectivo de dos años y otros tres para defender el trabajo.

Es preciso indicar que algunos países, como Trinidad y Tobago, contemplan variaciones en la duración dependiendo de si los estudios se realizan a tiempo completo o parcial (18 y 36 meses respectivamente). Esta diferenciación también se observa en algunos países respecto a los estudios de doctorado. Por último, hay que referirse a las especificidades propias de los posgrados del área de Ciencias de la Salud, cuya duración es en general superior a la media. Véase como ejemplo el caso de la República Dominicana, donde aquellas especialidades de esta área con programa y nivel equivalente a una maestría tienen un mínimo de 40 créditos cursados en tres años de estudio e investigación y se desarrollan en hospitales docentes avalados por instituciones de educación superior.

3.2.3. Mecanismo de organización de la actividad académica

Al igual que se ha constatado para el caso de los estudios de grado, no existe un mecanismo generalizado de organización de la actividad académica en los estudios de posgrado en los países de América Latina y el Caribe. Así, se constata la existencia de organización en años, cuatrimestres, créditos, unidades valorativas y horas (los sistemas de créditos se abordarán en el apartado final de este capítulo). Además de las diferencias entre Estados, se encuentra una vez más que la autonomía de las universidades puede introducir diferencias notables en los sistemas de organización de la actividad

académica. Así sucede en Guatemala, Chile o Venezuela, en los que cada institución establece la composición curricular de sus programas de estudio.

En una parte de los casos, la organización se basa en semestres, cuatrimestres, trimestres o bimestres, pero tanto en México (semestral) como en Nicaragua (semestral, cuatrimestral, trimestral y bimestral), se contemplan también créditos. En el caso de Paraguay, los estudios de posgrado se organizan de forma modular mediante lo que se denomina “horas cátedra”. Por su parte, Costa Rica está promoviendo, en la actualidad, que las maestrías se organicen en ciclos semestrales.

3.2.4. Prácticas en los estudios de posgrado

No existe una pauta común en cuanto a la existencia de periodos de prácticas, voluntarias u obligatorias, en los estudios de posgrado. En varios países no se considera este tipo de preparación para este nivel de estudios (Bolivia, Ecuador y Honduras). En otros casos sí se contemplan prácticas, pero únicamente circunscritas a los estudios del área de la Sanidad y las Ciencias de la Salud (por ejemplo, prácticas clínicas en los estudios de posgrado en Argentina, Colombia, Costa Rica; en México para las especialidades médicas; o en Perú, con la figura del internado médico). También son obligatorias en Chile, donde además debe realizarse un examen teórico ante la Corporación Nacional Autónoma de Certificación de Especialidades Médicas y, una vez aprobado este, otro examen práctico.

Frente a este grupo de Estados, en otros países las prácticas sí tienen un peso considerable en la formación de posgrado. En Cuba, están presentes en los planes de estudios de cada año y forman parte de la evaluación docente. También en Nicaragua, por norma, las instituciones de educación superior deben incluir en los planes de estudios los periodos y la duración de las prácticas. En Panamá, en los estudios que contemplan prácticas, estas son obligatorias, mientras que en Haití, en los escasos posgrados existentes se promueve la realización de prácticas relacionadas con las especialidades de las que se trate. Por último, en El Salvador todos los planes de estudio de posgrado exigen un periodo de “trabajo social”.

En Guatemala, Jamaica, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela, queda en manos de cada institución (o incluso del programa de posgrado en concreto) decidir con respecto a la inclusión de prácticas en la formación del estudiante. La misma situación se observa en la República Dominicana y Paraguay, donde están reguladas de forma general, pero las instituciones las introducen en sus planes de estudio.

3.3. Estudios de doctorado

El presente apartado ofrece información sobre las principales características de los estudios de doctorado en los países de la región latinoamericana y caribeña. Se atiende a cuestiones similares a las analizadas para los estudios de grado y de posgrado, si bien se presenta la información de forma diferenciada por las propias singularidades de este tipo de estudios de posgrado.

3.3.1. Requisitos de acceso a los estudios de doctorado

Lo primero que hay que destacar en relación a este tipo de estudios es su desigual desarrollo en los diferentes países de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en El Salvador los programas existentes son muy escasos; en Haití, únicamente existen programas de doctorado en el área de la Medicina. En otros países, la oferta es mucho más extensa y abarca todas las áreas del conocimiento.

En cuanto a las condiciones de acceso a los programas de doctorado, de forma general se exige contar con una licenciatura o un grado de máster o maestría. A partir de ahí, y al igual que en los estudios de grado o en el resto de los tipos de posgrado, aparecen requisitos adicionales y diferentes niveles de exigencia dependiendo del país o del programa en cuestión. En Guatemala o Colombia hay que tener superados los estudios de grado, mientras que en Costa Rica, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay es necesario contar con una maestría. En Chile, el requisito excluyente de acceso es el grado de licenciatura (o uno superior). En Argentina no existe una pauta común: en algunos casos es suficiente con el título de grado, pero algunas instituciones exigen un título de posgrado.

Las diferencias existentes en relación al nivel mínimo de estudios para acceder a un doctorado deben ser consideradas en los pasos que se den hacia la configuración de un espacio común de educación superior; en la situación actual, una titulación de grado sería suficiente para acceder a un doctorado en Colombia, pero un estudiante colombiano que quisiera realizar su doctorado en Uruguay requeriría un máster. Se trata de importantes diferencias que pueden constituir un freno a la movilidad estudiantil.

Tabla 9.
Requisitos de acceso a los estudios de doctorado.

País	Estudios previos
ARGENTINA	Depende de la institución: grado o título de posgrado.
BOLIVIA	Máster.
BRASIL	Grado y maestría.
CHILE	Licenciatura o superior.
COLOMBIA	Título de pregrado.
COSTA RICA	Maestría (excepciones que permiten grado).
CUBA	Graduado.
EL SALVADOR	Maestría.
GUATEMALA	Licenciatura.
HAITÍ	*(Solo existe un programa de doctorado).
HONDURAS	Grado.

País	Estudios previos
JAMAICA	Grado o máster.
MÉXICO	Licenciatura o maestría.
NICARAGUA	Licenciatura o maestría.
PANAMÁ	Maestría.
PARAGUAY	Maestría.
PERÚ	Maestría.
REPÚBLICA DOMINICANA	Maestría (aunque se indica que no hay doctorados).
TRINIDAD Y TOBAGO	Maestría.
URUGUAY	Maestría.
VENEZUELA	Maestría (no siempre).

Al margen del nivel mínimo de estudios y dependiendo, como ya se ha indicado, de cada país, institución o incluso programa, el acceso a un programa de doctorado puede exigir la certificación de un nivel aceptable de un segundo idioma (Brasil, Costa Rica, Cuba, El Salvador o Perú, entre otros); la presentación de un proyecto de investigación; la realización de una entrevista personal; informes, avales o cartas de recomendación; determinado nivel de calificaciones en los expedientes académicos de los estudios previos, etc.

3.3.2. Duración y modalidad de los estudios de doctorado

La duración de los estudios de doctorado se mueve, de forma general, entre un mínimo de tres y un máximo de cinco años. Suelen estar divididos en una parte dedicada a seminarios de investigación y, tras finalizar esta, comienza la parte destinada al desarrollo de la tesis doctoral. Como excepciones a esta tendencia general aparecen Honduras y Paraguay, con una duración del doctorado de dos años. En Nicaragua, Panamá o Jamaica se contemplan diferentes duraciones dependiendo de si el estudiante cursa el programa a tiempo completo o parcial y de la complejidad del posgrado. Por ejemplo, en Trinidad y Tobago, que también considera estas distinciones, un estudiante puede dedicar hasta ocho años al doctorado si lo realiza con una dedicación a tiempo parcial. También en Ecuador el tiempo de duración de estos estudios depende del campo de conocimiento y del régimen de dedicación del estudiante, permitiéndose un máximo de siete años más otro año de gracia.

En cuanto a las modalidades para cursar estos estudios, la formación presencial continúa siendo la mayoritaria. En este sentido, la mayor parte de los países únicamente ofrece esta opción. En otros casos sí se contempla la formación a distancia. Un caso especial es Haití, donde los escasos estudios de doctorado existentes son recientes, por lo que,

de forma general, se establecen acuerdos con universidades extranjeras que permiten realizar estos estudios a distancia, aunque algunos se desarrollan en Haití. En algunos casos, el estudiante participa a través de videoconferencias pero, en ocasiones, tiene que desplazarse al país en cuestión para las clases.

3.3.3. Estructuración de los estudios de doctorado

Una gran parte de los países presenta una estructura similar para el doctorado. Así, se diferencia entre la parte de docencia y la de investigación, divididas en créditos y horas en buena parte de los casos, aunque también existe la estructuración en años. Como cabría esperar por la propia naturaleza de este tipo de estudios, la investigación tiene un peso mayoritario, centrándose en la elaboración y presentación de una tesis o trabajo individual y original de investigación. En países como Brasil, no existe un periodo de docencia, sino que todo el doctorado se centra en el estudio y la investigación. En otros casos, como Panamá, ambas partes se desarrollan de forma simultánea, mientras que en los programas existentes en Haití existe una clara diferenciación en dos partes: una de formación doctoral (60 créditos) y otra para la elaboración de la tesis (120 créditos).

Los estudios de doctorado se estructuran en semestres (Trinidad y Tobago, Perú, Jamaica o México), aunque en este último caso un gran número de programas está dividido en cuatrimestres (con horas y créditos). En Venezuela, Guatemala o Chile no hay una estructura general definida, sino que queda en manos de las instituciones de educación superior. En Venezuela, sin embargo, sí se establecen unas normas mínimas: han de cursarse al menos 45 créditos y presentar una tesis doctoral que suponga, como mínimo, 30 créditos. Por último, en Paraguay se organizan en “horas cátedra”. Los mecanismos de créditos y horas existentes en la región serán analizados con mayor detalle en el siguiente apartado.

3.3.4. Sistema de obtención del título de doctorado

En todos los países de América Latina y el Caribe es necesario, para obtener el doctorado, realizar una tesis doctoral, un trabajo original que constituya un aporte al área del conocimiento a la que se circunscribe. Esta tesis se realiza bajo la supervisión de un tutor y se presenta en una defensa pública ante un tribunal. En los casos en los que estos estudios incluyen una parte de docencia, de cursos, se sobreentiende que esta debe estar también superada (Haití, Trinidad y Tobago o Venezuela, por ejemplo).

Al margen de la elaboración de la tesis, países como Uruguay contemplan (la Universidad de la República en concreto) la publicación de dos artículos. Lo mismo sucede en Trinidad y Tobago en el caso de los denominados “doctorados profesionales”. También en México algunos programas recogen en su diseño curricular y normativa la publicación de un artículo, que dependiendo del nivel de exigencia puede ser un artículo arbitrado o indexado.

Junto a esta exigencia fundamental, la de la tesis doctoral, en algunos Estados se exigen determinados conocimientos de una o varias lenguas, no solo como condición de acceso al programa sino como requisito complementario y en ocasiones indispensable para obtener el grado de doctor (Perú o Venezuela en algunos programas). En Chile también existe como requisito la realización de pasantías en el exterior.

Es necesario advertir que, como en otras muchas de las cuestiones abordadas en este informe, la autonomía de las universidades juega un papel importante, de modo que en países como Guatemala o Jamaica son estas instituciones las que definen los requisitos para obtener el título de doctor.

3.4. Los sistemas de créditos/horas

El crédito es una unidad de medida del trabajo académico que puede basarse en diferentes parámetros, como la carga de horas/clase, el estudio independiente, las prácticas de campo, el trabajo en laboratorio o los resultados del aprendizaje. Así, un sistema de créditos es una forma de describir un programa de enseñanza asignando créditos a cada uno de sus componentes. A modo de ejemplo, en el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (como se verá en el capítulo dedicado al EEES en exclusiva), un crédito ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) equivale a 25-30 horas de trabajo en las que se incluyen horas lectivas, prácticas y estudio autónomo por parte del alumno. Se asignan créditos a todos los componentes educativos: módulos, cursos, prácticas o trabajos de tesis.

En el caso de América Latina y el Caribe, más de la mitad de los países utiliza algún sistema de créditos para cuantificar la actividad académica. Aparece, sin embargo, un variado panorama en relación a las horas de las que se compone un crédito. Del mismo modo, existen diferencias en cuanto a los componentes educativos a los que se asignan créditos, a la propia filosofía de los sistemas: mientras que en esta región la determinación de créditos académicos se realiza a partir de las horas/clase, en el ECTS se busca medir el aprendizaje del estudiante para la obtención de competencias.

Cuando las normas de carácter general o específicamente educativas señalan una unidad de medida del trabajo académico, sea esta denominada crédito o unidad valorativa, suele especificarse la equivalencia de la misma en horas (horas que no necesariamente son de 60 minutos, sino que se mueven entre los 45 y los 60 minutos). En algunos países, a la hora de realizar la equivalencia de créditos/horas, también se tiene en cuenta el trabajo autónomo de los estudiantes; es el caso de Colombia, Cuba, Guatemala, México o República Dominicana.

3.4.1. Sistemas de créditos/horas en los estudios de grado

Países como Argentina o Bolivia no tienen una regulación de créditos para sus estudios de grado. Cuando esto ocurre, la carga académica se organiza a partir de la asignación de una serie de horas que deben completarse para cada uno de los niveles que componen estos estudios. En El Salvador y Honduras se utiliza el término “unidades valorativas”, pero no tienen asignado el mismo número de horas: en El Salvador, una unidad valorativa son 20 horas de clase de 50 minutos; en Honduras, una hora de teoría o tres de prácticas. En Paraguay, por su parte, el sistema de créditos es poco utilizado en la educación superior: se usa el sistema modular de horas cátedra (60 minutos cada una).

En el resto de países (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Perú, la República Dominicana y Venezuela) sí se utiliza el sistema de créditos para medir la actividad en los estudios de grado. Los

créditos asignados varían en función del nivel o tipo de título del que se trate (técnico, bachiller, licenciado o ingeniero), y de forma especial en las carreras relacionadas con el área de la Medicina, en las que el número de créditos suele ser superior al resto.

Es fundamental destacar que existen diferencias significativas cuando se establecen las equivalencias horarias de estos créditos: no existen criterios homogéneos. Los valores pueden ir desde una hora semanal (un crédito en Jamaica) a las 50 horas de actividades profesionales en México. En este último caso, el crédito también se puede corresponder con 16 horas teóricas, 16 horas prácticas o 20 horas de aprendizaje individual o independiente.

Por otra parte, mientras que en algunos países la equivalencia del crédito en horas engloba toda la actividad sin hacer distinción entre horas teóricas, prácticas, trabajo de investigación, etc., en otros casos sí se distingue entre las horas teóricas y el trabajo autónomo del estudiante. Así, en Colombia el crédito equivale a 48 horas, de las cuales 16 son presenciales y 32 de trabajo independiente. En Cuba también son 48 horas, 12 presenciales y 36 de trabajo independiente. En Brasil el crédito equivale a 15 horas; en Chile, de 24 a 31 horas; en Ecuador, 40 horas (50 para Medicina); en Guatemala, 45 horas; en Haití, 15 horas de actividades; en Nicaragua, 15 horas de clases teórico-prácticas; en Perú, 16 horas de teoría o 32 de prácticas; y en la República Dominicana, cinco o 30 horas de prácticas supervisadas o 45 horas de trabajo independiente.

La siguiente tabla recoge de forma detallada la correspondencia de créditos/horas para los estudios de grado en los diferentes países de América Latina y el Caribe.

Tabla 10.
Correspondencia de créditos/horas para los estudios de grado.

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
ARGENTINA	No existe sistema de créditos/horas (únicamente para las ingenierías).
BOLIVIA	No existe sistema de créditos/horas.
BRASIL	Un crédito = 15 horas de 60 minutos (100 días – 15 semanas). Bachillerato: 2.400 horas. Licenciatura: 3.200 horas (ocho semestres – cuatro años). Formación tecnológica: 1.600 horas.
CHILE	Un crédito = 24-31 horas de trabajo real (60 créditos por año = 1.440-1.900 horas). Un año completo: 60 créditos. Cuatro años: 240 créditos. Cinco años: 300 créditos. Siete años: 420 créditos.
COLOMBIA	Un crédito = 48 horas de trabajo (16 horas de clase + 24 horas de trabajo autónomo).
COSTA RICA	Un crédito = tres horas Bachiller universitario: 120 créditos (tres-cuatro años). Diplomatura: 40 créditos. Licenciatura: 175 créditos (cuatro-cinco años).
CUBA	No existe sistema de créditos horas para nivel de grado.
ECUADOR	Un crédito = 40 horas (50 para Medicina humana). Licenciatura: 7.200 horas. Ingenierías, arquitectura y carreras de ciencias básicas: 8.000 horas. Odontología y veterinaria: 8.000 horas. Medicina humana: 10.800 horas.
EL SALVADOR	Unidad valorativa = 20 horas de trabajo (de 50 minutos). Técnico: 64 unidades valorativas (dos años). Profesor: 96 unidades valorativas (tres años). Tecnólogo: 128 unidades valorativas (cuatro años). Licenciatura, ingeniería o arquitectura: 160 unidades valorativas (cinco años).
GUATEMALA	Un crédito = 15 horas de clase presencial (una hora de estudio presencial supone dos horas de estudio, por lo que el esfuerzo final para el estudiante es de 45 horas). Moda de la duración de un periodo de clase: 45 minutos. Promedio de créditos por carrera: 225 créditos. <small>*Datos procedentes de un informe del Consejo de la Enseñanza Privada Superior de Guatemala (CEPS). No se trata de un documento oficial obligatorio para todas las instituciones.</small>
HAITÍ	Un crédito = 15 horas de actividades. El crédito comienza a funcionar en algunas IES.

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
HONDURAS	<p>Unidad valorativa = una hora teórica o tres horas de prácticas a la semana durante 18 semanas.</p> <p>Asociado: 80 unidades valorativas (dos años o más).</p> <p>Licenciatura: 160 unidades valorativas o más.</p>
JAMAICA	<p>Un crédito = una hora semanal durante 13 semanas (información relativa solo a <i>The University of West Indies</i>).</p>
MÉXICO	<p>La equivalencia de créditos por tipo y número de horas varía de acuerdo a la institución de educación superior.</p> <p>Estudios de grado: 180-240 créditos (cuatro-seis años).</p>
NICARAGUA	<p>Un crédito = 15 horas de clase (teóricas o prácticas) en un semestre de 16 semanas. No es general para todas las IES.</p> <p>Carreras técnicas superiores: 96-120 créditos (1.500 horas).</p> <p>Licenciatura: 200-220 créditos (2.500-4.500 horas).</p> <p>Medicina y Cirugía: 249-291 créditos en los cinco primeros años de carrera.</p>
PANAMÁ	<p>Sistemas de créditos en todas las universidades, pero cada una le asigna un número de horas diferente.</p> <p>Un crédito = una hora de clase semanal durante 15-16 semanas.</p> <p>Un crédito = dos-tres horas de laboratorio o de trabajo práctico.</p> <p>Universidades privadas:</p> <p>Técnico: 120-150 créditos (un año y medio-dos años)</p> <p>Licenciatura: 180-215 créditos (cuatro-cinco años).</p> <p>Especialización: 20-25 créditos (un año).</p> <p>Maestría: 30-40 créditos (un año y medio-dos años).</p> <p>Doctorado: 60 créditos + defensa de tesis (dos años)</p>
PARAGUAY	<p>Sistema de créditos poco utilizado.</p> <p>Sistemas de horas cátedra cursadas (45 minutos)</p> <p>Grados: duración mínima de cuatro años (2.700 horas).</p>
PERÚ	<p>El régimen lo establece cada universidad (preferentemente, bajo el sistema semestral y por créditos).</p> <p>Un crédito (estudios presenciales) = 16 horas lectivas o 32 horas de prácticas (dependiendo de la universidad, las horas son de 45 o 60 minutos).</p> <p>Estudios de pregrado: estudios generales + estudios específicos y de especialidad.</p> <p>Estudios generales (obligatorios): duración no menor de 35 créditos.</p> <p>Periodo de estudios: duración no menor de 165 créditos.</p>

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
REPÚBLICA DOMINICANA	<p>Un crédito = cinco horas de docencia teórica y/o acompañamiento directo del docente; o 30 horas de prácticas supervisadas por el profesor; o 45 horas de investigación o trabajo independiente.</p> <p>Se calcula que a cada hora de docencia (teórica o práctica) el estudiante destinará de tres a cuatro horas de estudio.</p> <p>Licenciados: 140 créditos.</p> <p>Arquitectura, Veterinaria, Derecho, Odontología, Farmacia e Ingeniería: 200 créditos (duración mínima de cuatro años).</p> <p>Medicina: duración mínima cinco años (incluye la premédica, de un mínimo de 90 créditos).</p>
TRINIDAD Y TOBAGO	<p>No hay homogeneidad de criterios para la equivalencia de créditos por hora.</p> <p><i>The University of Trinidad and Tobago</i>: un crédito = 15 horas.</p> <p><i>University of the Southern Caribbean</i>: un crédito semestral indica un periodo de clase presencial de 50 minutos. Se asume un tiempo de preparación de dos horas para cada clase. Una clase de cuatro créditos tiene lugar cuatro veces a la semana. Un practicum de tres horas equivale a un periodo regular de clase (a menos que el syllabus del curso diga lo contrario).</p> <p><i>The University of The West Indies</i>: un crédito = una hora semanal de clase durante 13 semanas.</p>
URUGUAY	<p>Un crédito = 15 horas (no implantado en todas las universidades).</p> <p>Universidad de la República</p> <p>Licenciatura: 1.800 horas (cuatro años).</p> <p>Ingeniería, Odontología y Veterinaria: 450-495 créditos (4.000-4.400 horas en aproximadamente cinco años).</p> <p>Carrera de Doctor en Leyes o Abogacía: 2.967 horas (seis años).</p> <p>Arquitectura: 583 créditos (seis años).</p> <p>Medicina: 741 créditos (siete años).</p>
VENEZUELA	<p>Un crédito = una-tres horas (14-16 semanas). No incluye el tiempo de trabajo autónomo del estudiante.</p> <p>Carreras de Técnico Superior (carreras cortas): dos-tres años.</p> <p>Licenciaturas o equivalentes, incluyendo medicina (carreras largas): cuatro-seis años.</p>

Como se observa, no todos los países cuentan con sistemas de créditos/horas para organizar la actividad académica. Existe, sin embargo, un importante grupo que ha comenzado a implementar este tipo de organización, aunque con notables diferencias entre países (tanto en el número de horas que corresponden al crédito como en el tipo de horas o de trabajo que ese crédito considera) e incluso entre instituciones de educación superior al interior de un mismo país. Obsérvese en la siguiente figura el valor de un crédito en los estudios de grado (dentro del crédito se consideran también las unidades valorativas de El Salvador y Honduras) en los que existe un sistema común o, al menos, unos valores de tipo general, aunque las diferentes IES tengan después autonomía al respecto.

3.4.2. Sistemas de créditos/horas en los estudios de posgrado

Al igual que en los estudios de grado, no todos los países utilizan sistemas de créditos para organizar la actividad académica de posgrado. Argentina, Chile, Costa Rica, Haití

(con una presencia muy residual de este tipo de estudios) o Jamaica no cuentan con esta modalidad de organización. En estos casos, la actividad se estructura en años (a excepción de Jamaica, que funciona con semestres).

El Salvador y Honduras, al igual que sucede con los estudios de grado, utilizan la unidad valorativa en lugar del crédito. Su equivalencia en horas es la misma que para los grados en el caso de El Salvador (20 horas de 50 minutos de trabajo) y una hora teórica y tres prácticas o cuatro horas de trabajo supervisado en Honduras. En Paraguay, la situación es la misma que en el nivel de grado: el sistema de créditos aún no está instaurado y se utiliza un sistema de horas cátedra con una equivalencia de una hora (60 minutos).

En Guatemala o Panamá se constata el uso de sistemas de créditos, pero se observa que la carga horaria de los mismos aún no está bien definida. Por ejemplo, en Guatemala existe una propuesta de 2015 de 12 horas por crédito académico para los niveles de maestría y posgrado (tres horas de trabajo personal del estudiante por cada hora presencial, es decir, una carga académica global de 48 horas por créditos). México, por su parte, distingue cuatro tipos de horas: teóricas, prácticas, aprendizaje individual y aprendizaje supervisado. Existe una equivalencia por tipo y número de horas que varía en función de la institución superior.

En el resto de países sí se utiliza el sistema de créditos para cuantificar la actividad educativa en el nivel de posgrado con su correspondiente equivalencia en horas (Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Perú, la República Dominicana y Venezuela). Al igual que en los estudios de grado, el número de créditos varía en función de los distintos niveles de estudios (especialidades, maestrías o doctorados). Por otra parte, mientras que en algunos Estados se engloba toda la actividad sin distinciones, en otros se establecen diferencias entre horas teóricas y prácticas.

De la misma forma, se observa una diferencia significativa en cuanto a la equivalencia horaria de estos créditos. Los valores pueden variar desde el crédito de tres horas semanales de Brasil (una hora con el profesor y dos horas de otras actividades de estudio) hasta las 48 horas de trabajo académico en Cuba o Colombia. Estos últimos dos países distinguen entre horas presenciales y trabajo independiente. En Colombia, de las 48 horas, 16 corresponden a horas presenciales y 32 a trabajo independiente. En Cuba, de las 48 horas del crédito 12 son presenciales y las 36 restantes, de trabajo independiente.

En Bolivia y Ecuador, un crédito equivale a 40 horas académicas; en Nicaragua, a 15 horas teóricas y 40 horas para actividades no teóricas supervisadas; en Perú, a 15 horas lectivas o 30 de actividades prácticas. Por su parte, en la República Dominicana un crédito equivale a 15 horas teóricas o 30 horas prácticas o 45 horas de investigación. Finalmente, en Venezuela el crédito en el posgrado supone 16 horas teóricas y 32 horas de prácticas.

La siguiente tabla recoge, en este caso para los estudios de posgrado, la correspondencia de créditos/horas en los países de América Latina y el Caribe.

Tabla 11.
Correspondencia de créditos/horas para los estudios de posgrado.

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> No existe un sistema de créditos/horas.
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> Un crédito = 40 horas académicas. Diplomado: 20 créditos (800 horas). Especialidad: 25 créditos (1.000 horas). Maestría: 60 créditos (2.400 horas). Doctorado: 70 créditos (2.800 horas distribuidas en tres años).
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> Unidad crédito = tres horas de actividades semanales (una hora con el profesor y dos horas de actividades de estudio). Programas de posgrado: 24 créditos en cuatro semestres (clases, prácticas, seminarios... en presencia del profesor) + ocho créditos (tesis doctoral).
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> No existe mecanismo uniforme de organización académica.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> Un crédito = 48 horas de trabajo académico (16 horas presenciales + 32 horas de trabajo independiente). Pregrado y especializaciones: 160 créditos máximo (un año). Maestrías: 67 créditos (dos años). Doctorado: 91 créditos (entre siete-diez semestres; tres-cinco años).
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> No existe mecanismo uniforme de organización académica.
CUBA	<ul style="list-style-type: none"> Un crédito = 48 horas académicas (12 presenciales + 36 independientes) Cursos de posgrado: un mes. Diplomado: un semestre. Maestría: 70 créditos (tres-cuatro años). Doctorado: cuatro-cinco años. Se otorgan entre tres-seis créditos por actividad académica realizada (talleres, asignaturas, optativas, artículos, ponencias, etc.).
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> Un crédito = 40 horas. Periodo académico: duración mínima de 16 semanas (carreras de Medicina y tecnológicas, 18 semanas). Maestría profesional: 2.125 horas (duración mínima de tres periodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas). Maestría en investigación: 2.625 horas (duración mínima de cuatro periodos académicos ordinarios o su equivalente en meses o semanas).

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad valorativa = 20 horas (de 50 minutos) de trabajo del estudiante. • Maestro: 64 unidades valorativas (dos años). • Doctor: 96 unidades valorativas (tres años) + tesis. • Especialista: 96 unidades valorativas (tres años).
GUATEMALA	<ul style="list-style-type: none"> • Posgrado: un crédito = 12 horas de clase presencial (cada hora requiere tres de estudio, por lo que supone 48 horas de esfuerzo). • Maestrías: 45-60 créditos (540-600 horas, en un año y medio-dos años). <p><small>*Datos procedentes de un informe del Consejo de la Enseñanza Privada Superior de Guatemala (CEPS). No se trata de un documento oficial obligatorio para todas las instituciones.</small></p>
HAÍTÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado: 60 créditos de formación doctoral + 120 de elaboración de la tesis.
HONDURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad valorativa = una hora teórica y tres horas prácticas o cuatro horas de trabajo académico supervisado. • Especialidad: 30-90 unidades valorativas (uno-tres años). • Especialidad médica: 90 unidades valorativas (tres años). • Maestría: 40-52 unidades valorativas (un año y medio-dos años). • Doctorado: 52-70 unidades valorativas sobre la Licenciatura o 25-30 unidades valorativas sobre un posgrado de dos años como mínimo. • Doctorado en Ciencias Médicas: 320 unidades valorativas como mínimo (seis-ocho años).
JAMAICA	<ul style="list-style-type: none"> • No existe mecanismo uniforme de organización académica.
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • El valor de los créditos varía en función de las IES • Especialidades: 45 créditos (12 meses, dos semestres). • Maestrías: 75 créditos (24 meses, cuatro semestres). • Doctorados: hasta 88 créditos (36-42 meses, seis-siete semestres). • Doctorados directos: 48 meses, ocho semestres. • Especialidades médicas (cuatro-ocho semestres).
NICARAGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Un crédito = 15 horas de clase teórica y 40 horas de actividades no teóricas supervisadas (no es una asignación única, existen variaciones). • Especialización: 750-1.100 horas. • Maestrías: 1.200-1.500 horas.
PANAMÁ	<ul style="list-style-type: none"> • Especializaciones: 24-26 créditos (3-4 por materia), en dos cuatrimestres (ocho meses). • Maestrías: 30-36 créditos (tres-cuatro por materia), en tres-cuatro cuatrimestres (16 meses).

País	Duración de titulaciones en créditos/horas
PARAGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • No existe un sistema de créditos. • Sistema modular con horas cátedra (de 60 minutos). • Especialización: mínimo de 360 horas. • Maestría: mínimo de 700 horas.
PERÚ	<ul style="list-style-type: none"> • Un crédito = mínimo de 16 horas lectivas de teoría o 32 horas de práctica. • Diplomados: 24 créditos. • Maestrías: 48 créditos y dominio de lengua extranjera (aproximadamente 768 horas en dos semestres, un año). • Doctorado: 64 créditos (1.024 horas de clase) en seis semestres (tres años).
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • Un crédito = 15 horas de docencia teórica o 30 horas de docencia práctica o 45 horas de investigación. • Especialidad: 20 créditos (nueve meses). • Maestría: 40 créditos (18 meses). • Especialidades del área de Ciencias de la Salud: 40 créditos (tres años). • Doctorado: 60 créditos (tres años).
TRINIDAD Y TOBAGO	<ul style="list-style-type: none"> • Varía de acuerdo a cada universidad. • <i>The University of The West Indies</i>: un crédito = 1 hora semanal de clase durante 13 semanas.
URUGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Un crédito = 15 horas de trabajo. • La Universidad de la República y la UTEC utilizan el mismo sistema.
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Un crédito = 16 horas de clases teóricas o seminarios o 33 horas de clases prácticas o de laboratorio. • Organización en trimestres o semestres en la mayoría de los casos. • Maestrías: no menos de 24 créditos + trabajo de grado. • Especialista técnico o especialista: no menos de 24 créditos + trabajo especial de grado. • Doctorado: 45 créditos + 30 créditos como mínimo de la tesis doctoral.

Hay que señalar los casos de Bolivia y Cuba, que no cuentan con sistemas de créditos/horas para sus estudios de grado pero sí para los de posgrado. En países como México o Trinidad y Tobago, hay que estar a lo que disponga cada una de las instituciones de educación superior en cuanto al valor horario del crédito. Por su parte, Venezuela, Guatemala o Brasil contemplan diferentes asignaciones horarias para los créditos dependiendo de si se trata de estudios del nivel de grado o de posgrado. En el punto opuesto, Uruguay, El Salvador, Ecuador y Colombia mantienen la misma equivalencia,

al igual que la República Dominicana, Nicaragua y Honduras, aunque estos tres últimos introducen pequeñas variaciones en el nivel de posgrado.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

De forma general, puede afirmarse que los estudios de grado tienen una duración de entre cuatro y seis años en los diferentes países. Hay que tener en cuenta una tendencia generalizada a una mayor duración de los estudios del área de la Salud (en especial, Medicina). La duración es variable dependiendo del tipo concreto de título (licenciaturas, estudios técnicos o bachilleratos universitarios). Lo mismo sucede con los posgrados, en general entre dos y tres años para las maestrías y especializaciones. Hay que destacar, en cuanto a los estudios de grado, la proliferación de las denominadas “carreras cortas” en países como Argentina o Venezuela, que manifiestan sus dudas respecto a este fenómeno. En lo que se refiere a los doctorados, al margen de sus variaciones de duración, son en todos los países titulaciones centradas en el desarrollo de la capacidad investigadora del doctorando que, en todos los casos, requieren la presentación de una tesis doctoral.

En general, el acceso a un determinado nivel de estudios está condicionado a contar con el nivel inferior (grado medio, superior o bachiller para estudios de grado y estudios de grado para acceder a estudios de maestría). Además, en varios países, la adjudicación de las plazas disponibles en cada grado o posgrado depende de las notas obtenidas en los estudios realizados con anterioridad o en las pruebas de acceso en los casos en los que estas existen.

Recomendación.

Debido a los mecanismos de acceso a los estudios, sería interesante explorar la posibilidad de establecer un mecanismo de entrada que facilitara la movilidad de aquellas personas que deseen realizar sus estudios, completos o en parte, en otros países. Un ejemplo podría ser el *Graduate Record Examination* (GRE), utilizado en Estados Unidos para establecer el nivel de los aspirantes. Gracias al GRE, el país puede captar alumnos de diferentes partes del mundo sin la incertidumbre que supone desconocer la institución en la que se formó el aspirante.

Recomendación.

Es muy positivo que numerosos países hayan comenzado a implantar, en mayor o menor medida, sistemas de créditos/horas como mecanismo de organización académica, porque muestra que existe una disposición por parte de los sistemas educativos a adoptar este instrumento. Este debe ser el punto de partida de un espacio común: el establecimiento de una unidad de medida del trabajo académico común a todos los países que facilite los trabajos de equivalencias entre instituciones de educación superior y entre países. Esas unidades de medida (créditos) deben especificar cuántas horas consideran y qué tipo de trabajo se incluye en las mismas. En este sentido, es necesario que los diferentes países trabajen desde los sistemas que ya existen hacia el establecimiento de una medida común.

Brasil, Guatemala, Haití, Nicaragua, Panamá o Uruguay funcionan en la actualidad en torno a las 15 horas. Estos elementos comunes deberían constituir el punto de partida hacia la articulación de un sistema de carácter regional que, en un segundo momento, pueda dialogar con el sistema de ECTS del Espacio Europeo de Educación Superior. Es decir: si no es posible alcanzar un acuerdo para implantar un sistema único, sí es necesario al menos diseñar equivalencias entre unos y otros sistemas.

Esta es una tarea que requiere ir al detalle de la composición curricular, los componentes de cada crédito, la carga horaria de las titulaciones, etc. Sería recomendable establecer grupos de trabajo que establecieran unos objetivos temporales y se reunieran de forma periódica para analizarlos. De nuevo, la presencia de los actores políticos, que son los que adoptan las decisiones, es elemental para no perder la conexión entre los estudios de carácter más técnico o académico y los decisores finales.

Los beneficios de un “sistema de créditos latinoamericano y caribeño” se dejarían notar en el resto de los aspectos analizados en el informe. Desde la movilidad al reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero, pasando por un futuro sistema de acreditación de la calidad de los docentes, cuyo trabajo también debería ser medido en créditos. Así, al menos en un inicio, no supondría un problema que una licenciatura en el país A tenga una duración de 260 créditos y, en el país B, de 300. Siempre que esté claro qué es un crédito y qué tipo de trabajo comprende, no sería dificultoso establecer complementos de formación al respecto.

El propio EEES establece un margen de créditos para los estudios de grado o primer ciclo (entre 180 y 240 ECTS) y los de segundo ciclo o másteres (entre 80 y 120, con un mínimo de 60 ECTS). Los diferentes países y universidades pueden moverse dentro de esta franja sin que esto dificulte la movilidad o el reconocimiento de los estudios cursados. La razón es que el elemento básico de organización es el mismo: el crédito. Lo mismo sucedería con la realización de periodos de prácticas, contemplados en buena parte de los estudios de grado y posgrado de los países de América Latina y el Caribe. Con un sistema común de créditos/horas, los diferentes Estados e instituciones tendrían la confianza de que esas prácticas tienen un valor similar, independientemente de dónde se hayan realizado.

El establecimiento de un sistema común de créditos/horas también sería relevante a la hora de establecer unos criterios comunes de acceso a los distintos niveles de educación superior, de tal manera que se facilite que un estudiante pueda cursar diferentes niveles en países distintos. Obsérvese en este sentido, a modo de ejemplo, cómo en el EEES algunos países han optado por lo que se denomina sistema 3+2 (tres años de grado + dos años de máster) y otros por el 4+1 (cuatro años de grado + uno de máster). Como cualquier diferencia, supone un esfuerzo añadido a la hora de programar movilizaciones o reconocimientos de los estudios realizados, pero no los imposibilita.

Por tanto, al menos a medio plazo, sería más relevante y operativo comenzar a trabajar en un sistema de créditos/horas que centrar los esfuerzos en homogeneizar la duración en años o semestres de las diferentes titulaciones. De nada serviría si después, al interior, la carga horaria se demostrara dispar.

4. La docencia universitaria

Los docentes de las instituciones de educación superior son actores fundamentales en los sistemas educativos y, por tanto, resulta esencial conocer su situación actual en los diferentes países llamados a constituir el Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Los informes de cada uno de los Estados presentan información relativa a los siguientes aspectos, que se presenta a continuación de forma sistematizada:

- Regulación de la docencia y referencia legislativa en caso de existir (véase Tabla 1 en el primer capítulo del informe).
- Titulación exigida para ejercer la docencia universitaria, con especial atención a si el doctorado constituye o no un requisito.
- Categorías de profesorado universitario.
- Procedimientos de promoción de una a otra categoría.
- Modalidades de los contratos a los docentes (indefinidos, tiempo parcial, tiempo completo, por horas...).
- Existencia o no de regímenes de incompatibilidades.
- Reconocimiento de derechos y deberes de los docentes.

En todos estos aspectos se han tomado en cuenta las diferencias existentes entre instituciones de educación superior públicas o privadas.

4.1. La regulación de la docencia universitaria

Los países de América Latina y el Caribe pueden dividirse en dos grupos en cuanto a la regulación de la docencia en las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas: por un lado, aquellos países en los que no existe ninguna norma general y toda reglamentación en relación al profesorado universitario queda en manos de las diferentes instituciones, en el marco de su autonomía; por otro, los países en los que, si bien las instituciones cuentan con autonomía para diseñar sus propias normas, estas deben estar sujetas, en mayor o menor medida, a disposiciones generales.

Argentina, Chile, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Trinidad y Tobago y Uruguay no cuentan con ninguna norma de aplicación general, ni en el sector

público ni en el privado. En Costa Rica no existe regulación general para el sector público y, en el sector privado, cada institución tiene su propio reglamento docente o instrumento similar. Sin embargo, las universidades privadas están sujetas al artículo 20 del Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, que establece los porcentajes del total del profesorado que deben tener una determinada formación (bachiller universitario, licenciatura), un número de años de experiencia universitaria o número de publicaciones en revistas especializadas o similares. En este sentido, Costa Rica es el único país en el que existe más regulación para el sector privado que para el público.

En un segundo grupo de países se encuentran aquellos en los que las instituciones mantienen su autonomía para regular la docencia universitaria, pero existen ciertas reglas de carácter general. En Ecuador (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010), El Salvador (Ley de Educación Superior, 2004), Nicaragua (Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior), Perú (Ley Universitaria 30.220/2014) y la República Dominicana (Ley 139-01, 2001, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología), estas reglas son las mismas para el sector público y el sector privado. También en Colombia (Ley 30/1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior) y Brasil (Ley de Bases y Directrices de la Educación Nacional, 9.394/1996), si bien contemplan alguna disposición adicional para el sector público. En el caso de Venezuela, las instituciones de educación superior privadas deben ajustarse a determinados artículos de la Ley de Universidades (que rige en su totalidad para el sector público, aunque se contempla la autonomía universitaria), en concreto los que atañen al personal directivo, las condiciones para ejercer como docentes y la estructura académica. En Bolivia, para el sector público rige el Reglamento del Régimen Académico Docente del Sistema de la Universidad Boliviana, y para el sector privado, el Reglamento General de Universidades Privadas. En Cuba, donde solo existen instituciones públicas, varias disposiciones regulan el ejercicio docente (entre ellas, el Reglamento de Categorías Docentes o la Resolución N.º 128/2006, que establece las funciones y deberes del personal docente en las IES).

Por último, Honduras se sitúa en el punto opuesto a Costa Rica: cuenta con una legislación de carácter general para el sector público (Ley de Educación Superior, Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras o Estatuto del Docente Universitario de esa misma universidad), mientras que esta regulación queda en su totalidad en manos de las instituciones en el sector privado.

4.2. Requisitos para el ejercicio de la docencia universitaria

La primera tendencia que se observa en relación a las condiciones exigidas para ejercer la docencia universitaria es que la mayor parte de los sistemas públicos de educación superior coinciden en requerir a sus docentes, al menos, el mismo nivel de la enseñanza que impartirán: título de pregrado para la docencia en pregrado, una maestría para enseñar en una maestría o un doctorado para impartir docencia en un programa de doctorado.

A partir de ese mínimo, países como Ecuador, Panamá, Perú o Costa Rica exigen un título de maestría para ejercer la docencia en educación superior. En el caso de Costa Rica, existe

un tiempo estipulado para que los profesores sin ese título lo obtengan. En Trinidad y Tobago se exige un título de posgrado, preferentemente un doctorado. Por otra parte, se observan algunos casos en los que se requiere algún tipo de formación pedagógica para ejercer como profesor universitario, como Honduras, Paraguay o Trinidad y Tobago.

Por último, tres países no cuentan con normas generales de ejercicio de la docencia en el sector público. El primero es Chile, que deja la regulación a cada institución. El segundo, Jamaica, donde en la actualidad se trabaja con un borrador de la Comisión de Educación Terciaria sobre los requisitos mínimos de cualificación del profesorado (tanto para el sector público como para el privado); el texto considera como cualificación mínima una maestría o un doctorado en el caso de la docencia en másteres o doctorados. Por último, Haití, país en el que un estudio constata que menos del 10 % de los profesores en el sistema cuenta con título de máster o de doctorado.

Tabla 12.
Titulación mínima para ejercer la docencia universitaria en el sector público.

País	Titulación mínima
ARGENTINA	Se espera que gradualmente se posea el título de doctor (Ley 24.521).
BOLIVIA	Mayor o igual grado académico al que se imparte y diplomado en docencia universitaria.
BRASIL	Graduado o licenciado en la materia, posgraduado en sentido estricto (máster o doctorado).
CHILE	No existe ninguna norma general, depende de cada institución.
COLOMBIA	Título profesional universitario (con excepciones). Al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia (en la práctica se exige una maestría en la mayor parte de los casos).
COSTA RICA	Maestría para las universidades públicas (si no la tienen, tiempo estipulado para obtenerla).
CUBA	Buenos antecedentes como alumno ayudante; buena evaluación integral, índice académico superior a 4 puntos o su equivalente. Profesionales vinculados a organismos estatales: informes favorables y ejercicio de oposición.
ECUADOR	Maestría (no se consideran títulos extranjeros no oficiales).
EL SALVADOR	Al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia.
GUATEMALA	Al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia. Excepciones en casos de reconocida experiencia en el campo de su docencia.
HAITÍ	No hay condición de máster o doctorado.

País	Titulación mínima
HONDURAS	Al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia. Formación pedagógica de nivel superior establecida por el centro.
JAMAICA	No existe ninguna norma general, depende de cada institución.
MÉXICO	Licenciatura. En estudios de posgrado, al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia.
NICARAGUA	Porcentajes del conjunto del profesorado con determinada titulación. No existe ninguna norma general, depende de cada institución.
PANAMÁ	Maestría
PARAGUAY	Título de grado académico. Capacitación pedagógica en educación superior, notoria capacidad científica, técnica o intelectual.
PERÚ	Maestría para docencia de pregrado. Maestría o doctorado para docencia en maestrías o programas de especialización.
REPÚBLICA DOMINICANA	Porcentajes del conjunto del profesorado en programas de especialización o maestría con determinada titulación.
TRINIDAD Y TOBAGO	Título de posgrado (preferentemente doctorado) en la mayoría de los casos. Maestría junto a experiencia profesional en enseñanza e investigación en algunos casos.
URUGUAY	Título de grado para los grados inferiores de la carrera docente. Maestría para profesor adjunto.
VENEZUELA	Al menos el título del nivel en el que se impartirá docencia (casos especiales sin estudios universitarios).

Resulta interesante observar cómo en la mayoría de los casos los requisitos de la carrera docente en el sector público se mantienen para el sector privado (al menos en teoría), con algunos matices. En Brasil se observa una relajación en los requisitos de doctorado que existen en el sistema público (las contrataciones en las facultades requieren una titulación mínima y un posgrado en sentido laxo, es decir, una especialización, o bien una maestría); algo similar sucede en Argentina, donde el requisito de contar con el título de doctor no se aplica, en buena medida porque las universidades privadas no desarrollan actividades de investigación científica, salvo unos pocos casos destacables. En el caso de Guatemala no existe ningún requisito respecto al título de doctorado (en el sistema público se exige para la docencia en ese nivel) aunque algunas universidades privadas fijan un número mínimo de doctores en sus plantillas.

En la misma línea, en Honduras no existe regulación al respecto y se considera “conveniente” que el docente esté en posesión, al menos, de un título del mismo nivel en el que impartirá sus clases. En Panamá comienza a exigirse, en las nuevas relaciones, como

mínimo, el título de maestría para ejercer como profesor en el sector privado, aunque se constata que se trata más de un deseo que de una realidad. Sin embargo, sí se aprecia que los docentes de maestría y doctorado tienen dicho nivel de formación casi sin excepción.

Las principales diferencias entre sectores se observan en Uruguay, donde las condiciones de acceso a la carrera docente en el sector privado vienen determinadas en su totalidad por las diferentes instituciones, a diferencia de la regulación existente en el sector público.

Cabe destacar que existen dos sistemas, la República Dominicana y Nicaragua, que establecen porcentajes con respecto al conjunto de las plantillas en cuanto a la formación necesaria, tanto para el sistema público como para el privado. En la República Dominicana (Reglamento de las Instituciones de Educación Superior, 2004), el 50 % de los docentes de programas de especialización deberá tener una maestría y el 50 % restante una especialización; en las maestrías, el 30 % de los docentes deberán contar con un doctorado y el 70 % restante con una maestría y experiencia docente y profesional. En ambos casos, se trata de metas marcadas por el citado reglamento con plazos en el tiempo de cinco y ocho años para las especializaciones y las maestrías, respectivamente. En Nicaragua, el *Manual para la presentación de carreras de las Instituciones de Educación Superior* (2010) del Consejo Nacional de Universidades establece que el porcentaje de profesores con nivel de maestría debe ser igual o superior al 10 % del total.

La segunda tendencia observable con respecto al ejercicio de la docencia universitaria es que, en buena parte de los países, bien por impulso gubernamental, bien de las propias instituciones de educación superior, comienza a ser recomendable o valorado contar con título de doctor. En Argentina, de acuerdo con la Ley 24.521 de Educación Superior (1995) se espera que gradualmente se posea el título de doctor para ejercer como profesor en la universidad, condición que a día de hoy se constata que no se aplica en términos generales, ya que nada impide que concurren a los concursos de oposición aspirantes o cargos docentes sin título de posgrado. En Bolivia, por su parte, el título de doctor es recomendable, pero no un requisito. Algo similar sucede en Colombia, donde cada vez más universidades lo consideran como criterio de selección en las convocatorias docentes. También en Panamá, donde contar con el título de doctor otorga una puntuación adicional en los concursos de cátedra. Por último, en México, de acuerdo con las políticas nacionales de la Secretaría de Educación Pública, el docente universitario deberá contar preferentemente con el grado de doctor.

La siguiente tabla recoge la valoración que los sistemas de educación superior públicos de América Latina y el Caribe hacen del título de doctor de cara a ejercer como profesor universitario.

Tabla 13.
Valoración del título de doctor para el ejercicio de la docencia
universitaria en el sector público.

País	Requisito de doctorado
ARGENTINA	No se exige el título de doctor, pese a estar regulado en la Ley 24.521 de Educación Superior (1995).
BOLIVIA	Doctorado recomendable.
BRASIL	Profesor adjunto de clase A: título de doctor (condición que puede ser sustituida por el título de maestría, una especialidad o el título de graduado cuando se trate de áreas de conocimiento o localidades con una grave carencia de personas en posesión del doctorado). Profesor titular: título de doctor.
CHILE	No existe regulación uniforme.
COLOMBIA	Doctorado no obligatorio, pero cada vez más universidades lo incluyen como criterio de selección en sus convocatorias docentes.
COSTA RICA	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado.
CUBA	Profesor titular: título de doctor.
ECUADOR	Profesor principal: título de doctor.
EL SALVADOR	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado.
GUATEMALA	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado.
HAITÍ	No existe regulación uniforme.
HONDURAS	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado. Título de doctor: ingreso directo a la carrera docente en la categoría de Profesor Titular III.
JAMAICA	Doctorado para la docencia en programas de máster y doctorado (borrador de la Comisión de Educación Terciaria).
MÉXICO	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado. Políticas nacionales de la Secretaría de Educación Pública para que los docentes cuenten con el grado de doctor preferentemente.
NICARAGUA	No existe regulación uniforme.
PANAMÁ	Tendencia a solicitar el título de doctor (otorga puntuación adicional en los concursos de cátedra).

País	Requisito de doctorado
PARAGUAY	No existe regulación uniforme.
PERÚ	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado. Profesor principal: título de doctor.
REPÚBLICA DOMINICANA	Doctorado obligatorio para la docencia en programas de doctorado.
TRINIDAD Y TOBAGO	Doctorado (aunque sustituible por una maestría en determinadas circunstancias).
URUGUAY	Profesor agregado (grado 4): título de doctor. Profesor titular (grado 5): título de doctor.
VENEZUELA	Profesor asociado: título de doctor.

Como puede observarse, el doctorado no es una exigencia para acceder a la carrera docente en ninguno de los países (a pesar de que, como se ha indicado, en algunos de ellos comienza a ser valorado). Sí es obligatorio en la mayor parte de los casos para impartir clases en los programas del mismo nivel, es decir, en los programas de doctorado. Por último, en países como Brasil, Ecuador, Cuba, Honduras, Perú, Uruguay y Venezuela, se aprecia que, si bien no es necesario el título de doctor para iniciarse en la docencia universitaria, sí es un requisito para acceder a los niveles superiores del escalafón de la carrera docente.

4.3. Categorías de profesorado universitario

La carrera docente en las instituciones de educación superior se caracteriza por ser, en su mayoría, de carácter gradual y observar diferentes tipos de dedicaciones. Sin embargo, no todos los países cuentan con una regulación general. Es el caso de Chile, donde las categorías varían dependiendo de cada institución, si bien las universidades pertenecientes al CRUCH realizan procesos de categorización similares asociados a la demostración de objetivos y al cumplimiento de metas, lo cual podría constituir un buen punto de partida de cara a una regulación de carácter nacional.

Tampoco Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, la República Dominicana o Trinidad y Tobago cuentan con un sistema de categorías general, si bien al observar ejemplos de las distintas instituciones se constata que existen similitudes con el resto de países, en el sentido de tratarse de sistemas graduales tanto en la formación exigida como en el salario percibido.

Con independencia de la denominación concreta que reciban en cada uno de los países, se podrían establecer tres tipos generales que lograrían agrupar a las diferentes categorías:

- a. Un primer tipo para aquellos docentes con vinculación permanente con la

institución de educación superior. Han superado un examen o concurso de acceso, además de las condiciones de formación o de trayectoria profesional requeridas en cada uno de los casos, y entran en la carrera docente.

- b. Un segundo tipo para el profesorado contratado por las instituciones de acuerdo a sus necesidades en cada momento concreto y sin vinculación permanente con la institución.
- c. Un tercer tipo aglutinaría categorías del tipo profesor emérito o profesores procedentes de otros países que ejercen la docencia durante un periodo de tiempo determinado, sea cual sea la denominación que reciban.

A diferencia de lo que sucedía con los requisitos mínimos para el ejercicio de la docencia universitaria, en los que la tendencia general era la similitud entre el sector público y el privado, en el caso de las categorías de profesorado sí existen diferencias entre sectores, aunque las situaciones varían dependiendo de los países. En Bolivia, Honduras o Panamá, países en los que sí existen categorías en el sector público, no las tienen en el sector privado.

Así, en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua o Panamá, frente a la regulación general para el sector público, son las instituciones las que articulan su propio sistema de categorías en el sector privado. En México y Argentina se constata mucha más variedad de sistemas y de categorías de las que existen en el sector público. En el caso de Ecuador, Paraguay y Perú, la regulación es la misma y en Venezuela se contemplan las mismas categorías que en el sector público, a excepción de los miembros especiales. En Uruguay, frente al sistema de grados para el sector público, en el sector privado los docentes se dividen en alta dedicación y baja dedicación. Jamaica también utiliza dos sistemas diferentes. Por su parte, Colombia organiza el sector privado orientándose en el público.

Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, la República Dominicana y Trinidad y Tobago no cuentan con un sistema de categorías regulado para el sector privado, del mismo modo que no lo tienen para el sector público.

4.4. Procedimiento de promoción entre categorías en el sector público

A pesar de que en un numeroso grupo de países los procedimientos de promoción entre categorías docentes dependen de cada institución del sector público (El Salvador, Guatemala, Haití, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, la República Dominicana y Trinidad y Tobago), existen elementos comunes entre buena parte de ellos. En el caso de Chile, también dependen de las IES, aunque las universidades de la CRUCH comparten procedimiento. En este sentido, los procesos de promoción suelen incluir condiciones para acceder a la categoría superior relacionadas con:

- Antigüedad: un determinado periodo de tiempo de ejercicio profesional en la categoría inmediatamente inferior.
- Aspectos relacionados con la investigación: publicación de trabajos, artículos, etc.

La siguiente tabla recoge, de forma muy general, los aspectos que se tienen en cuenta para la promoción del profesorado universitario en el sector público en aquellos países en los que existe un sistema establecido.

Tabla 14.
Elementos para la promoción del profesorado universitario en el sector público.

País	Elementos requeridos
ARGENTINA	Currículum
BOLIVIA	Currículum (conocimiento y producción científica, preparación pedagógica, cumplimiento de las actividades académicas asignadas, participación en la vida universitaria, participación en tutorías y asesorías en los procesos de titulación, interacción social).
BRASIL	Progresión (paso al nivel superior dentro de una misma clase): <ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad (24 meses en cada nivel). • Evaluación del desempeño. Promoción (paso de una clase a la siguiente): <ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad (24 meses en el último nivel de la clase antecedente). • Evaluación del desempeño. • Currículum.
CHILE ³	Currículum (docencia de pregrado y de posgrado, dirección de tesis, innovación y productos docentes, participación en comisiones o equipos de trabajo, proyectos de gestión académica, investigación y extensión).
COLOMBIA	Antigüedad. Trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, ciencias, artes o humanidades.
COSTA RICA	Antigüedad. Currículum (publicaciones, cursos de actualización, otras lenguas).
CUBA	Requisitos y ejercicios según corresponda.
ECUADOR	Antigüedad (18, 36, 48 meses, dependiendo de los niveles). Evaluación de la docencia. Currículum (publicaciones, capacitación y actualización; en algunas categorías, participación en proyectos de investigación y dirección de tesis de maestría o de doctorado).

³ Como se ha indicado, se trata del sistema de las universidades de la CRUCH, no de todas las universidades.

País	Elementos requeridos
HONDURAS	Antigüedad (cinco años). Currículum.
PERÚ	Antigüedad (cinco, diez o 15 años, dependiendo de los niveles). Evaluación (docencia e investigación).
URUGUAY	Evaluación (una avalada por un superior y otra de los estudiantes).
VENEZUELA	Antigüedad (dos, cuatro o cinco años, dependiendo de los niveles). Presentación de un trabajo de ascenso.

Argentina, Uruguay y Perú son tres países en los que la superación de un primer concurso para acceder a la carrera docente no otorga plaza en propiedad, sino que esta debe ser revalidada periódicamente (a diferencia de Ecuador o Brasil, donde, una vez admitidos por concurso público, los profesionales gozan de estabilidad permanente hasta la edad mínima requerida para la jubilación).²⁵ En el caso de Argentina, los profesores que obtuvieron su plaza mediante concurso público u oposición son designados para un periodo de siete años (puede variar en un año más o menos dependiendo de los estatutos de cada institución). Mantienen su plaza mediante el principio de renovación periódica (de cátedra) por el que tienen que presentarse a un concurso una vez finalizado el plazo de designación.

La situación es similar en Uruguay, donde los cargos docentes están sujetos a reelección por parte de los órganos de cogobierno a partir de un informe de actuación avalado por el superior académico y de un informe de opinión de los estudiantes. En el caso de los cargos interinos, las reelecciones son anuales; para los cargos efectivos, la reelección se produce a los dos años en la primera ocasión y cada cinco años en los casos sucesivos.

Por su parte, en Perú el nombramiento de un profesor auxiliar es de tres años; el de un profesor asociado, de cinco; y el de un profesor principal, de siete. Transcurrido ese periodo, los profesores son ratificados, promovidos o separados de la docencia a través de un proceso de evaluación en función de los méritos académicos (producción científica, lectiva y de investigación).

4.5. Modalidades de los contratos

Únicamente tres países contemplan figuras de contratación de carácter indefinido en cuanto a las instituciones de educación superior privadas (Ecuador, Jamaica y Trinidad y Tobago), siendo la inestabilidad laboral la principal característica del profesorado en este sector. Así, prevalecen los contratos por prestación de servicios con la duración que la institución exija en cada momento (anual, semestral, etc.) y la dedicación que precise (a tiempo completo o a tiempo parcial). En cierto número de casos (Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Panamá) se contempla la modalidad de contratos de “hora-aula” u “hora-

²⁵ En el caso de Ecuador, una vez se convierten en profesores titulares.

clase". De cualquier modo, en la mayor parte de los casos, los tipos de contrato dependen de la normativa interna de cada institución, sujeta a las leyes laborales del país en cuestión. Por el contrario, en Cuba, la mayor parte de los docentes lo son a tiempo completo.

En cuanto al sector público, existe un grupo de países en los que las modalidades de contratación dependen de cada institución de educación superior: Chile, Guatemala, Haití, México, Paraguay, la República Dominicana, Trinidad y Tobago y Venezuela. Como ya se ha indicado, en Argentina, Uruguay y Perú, los docentes deben renovar su plaza cada cierto número de años. Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Jamaica y Panamá contemplan algún tipo de puesto de carácter permanente, cualquiera que sea su denominación (docente propietario, titular, vitalicio, indefinido o regular). En el resto de los Estados, no aparecen figuras de vinculación permanente.

En cuanto al resto de contratos, que se caracterizan por una gran variedad dependiendo de los países, se constata que su duración máxima está preestablecida en bastantes casos. A continuación, se ofrecen algunas características destacadas diferentes a la tendencia general: contratos de una determinada duración, en distintas modalidades y con una vigencia determinada de antemano en algunos casos. Así, en Ecuador, los contratos de profesores no titulares no superarán los 48 meses y los de profesores invitados, los 24. Los nombramientos provisionales, figura contemplada para el personal ocasional que sustituye a docentes suspendidos o destituidos o en comisión de servicios sin remuneración, entre otros supuestos, tienen una duración de hasta cuatro años.

En Panamá, los contratos de los profesores no regulares no pueden superar los tres años y los de los profesores especiales, el año. En este último caso, son renovables hasta en tres ocasiones, pasando a ser indefinidos en la última renovación (razón por la cual raramente se llega a este supuesto). En Trinidad y Tobago, los contratos normal *appointment* tienen generalmente una duración de tres años renovables, mientras que los temporales no pueden superar los dos años. Por último, aunque no existe una norma al respecto, en El Salvador la mayor parte de los contratos son anuales.

Hay que señalar que en algunos países se ha observado la existencia de normas encaminadas a incrementar la estabilidad del profesorado de las instituciones de educación superior. En Perú, la Ley 30.220 de 2014 (art. 83) exige que el 25 % de los docentes lo sean a tiempo completo. En el caso de Nicaragua, el *Manual para la presentación de carreras de las instituciones de Educación Superior* (2010) del Consejo Nacional de Universidades (válido para instituciones estatales, comunitarias y privadas) contempla que el porcentaje de profesores a tiempo completo sea igual o mayor al 30 %. Por su parte, en Cuba se constata que, a pesar de no existir una regla al respecto, casi la totalidad del profesorado lo es a tiempo completo y muy pocos ejercen a tiempo parcial (contratados), una figura que suele estar reservada a especialistas destacados en su área de conocimiento.

4.6. Régimen de incompatibilidades

Es posible diferenciar dos grandes grupos de países respecto al régimen de incompatibilidades del profesorado en el sector público: aquellos que cuentan con algún tipo de regulación y los que no poseen ninguna norma al respecto.

Dentro de los casos en los que las incompatibilidades de los docentes están reguladas, estas quedan circunscritas en la mayor parte de las ocasiones a los docentes a tiempo completo. Así es en Argentina (solo para cargos de dedicación exclusiva o semi-exclusiva); Brasil, Costa Rica y Panamá (dedicación exclusiva); Cuba, Perú y Venezuela (tiempo completo); Ecuador (dedicación exclusiva o a tiempo completo). Fuera de este tipo de dedicación, en Ecuador no existen restricciones para el personal académico a tiempo medio o parcial. Tampoco en Panamá para profesores a tiempo parcial, a tiempo completo o de categorías de profesor no regular o de profesor especial, o en Perú y Venezuela para todos los docentes que no tengan dedicación a tiempo completo.

Por su parte, en Colombia, la ley recoge que nadie podrá desempeñar simultáneamente más de un cargo público o recibir más de una asignación procedente del Tesoro Público, empresas o instituciones en las que el Estado tenga parte mayoritaria; la única excepción que se contempla es la de los profesores universitarios con desempeño como asesores del poder legislativo. En Bolivia, la única incompatibilidad considerada es ser funcionario de dos instituciones no afines.

Un segundo grupo de países carece de normativa general al respecto. Es el caso de Chile, en el que las incompatibilidades, en caso de existir, quedarán determinadas en los estatutos o reglamentos de carrera académica de cada institución de educación superior. También en Jamaica la regulación depende de las instituciones: por ejemplo, en *The University of the West Indies*, se permite la realización de trabajos de consultoría.

En El Salvador o Guatemala no existe regulación y se constata que muchos profesores, incluso a tiempo completo, trabajan en otras universidades o poseen trabajos fuera de la universidad. Tampoco en Honduras existe régimen de incompatibilidades y en México, fuera de la carga de 40 horas del profesorado a tiempo completo, no se constatan límites para dedicarse a otras actividades. En esa misma línea, Uruguay contempla cargos de 40 horas semanales sin dedicación exclusiva. Por último, en Paraguay, la docencia y la investigación son las dos únicas profesiones compatibles con cualquier otra ocupación, siempre que se respeten los horarios laborales.

4.7. Derechos y deberes del docente

En todos los casos, se reconocen los derechos y deberes de los docentes universitarios, bien sea a través de una regla general de aplicación para todo el país (Bolivia, Cuba, Ecuador, Honduras, Paraguay y Perú), bien a través de reglamentos o estatutos de cada institución de educación superior (Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, la República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay) o, en ocasiones, de una combinación de ambos (Argentina, Colombia y Venezuela). En Haití se trabaja actualmente con un proyecto de documento.

En lo que se refiere al sector privado, solo Bolivia (Reglamento General del Trabajo), Colombia, Ecuador o Paraguay contemplan algún tipo de regulación general, dejando más o menos margen a la autonomía de cada institución privada para establecer esos derechos y deberes. En el resto de los países, su reconocimiento depende de cada institución de educación superior.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Dentro del proceso educativo, el profesorado podría considerarse el actor “olvidado” en la mayor parte de los sistemas de América Latina y el Caribe. En primer lugar, el ejercicio docente carece de regulación en algunos de los países. En segundo lugar, se hace patente una inestabilidad laboral bastante generalizada (véanse los países en los que se constata una muy limitada presencia de contratos a tiempo completo o indefinidos), lo que lleva en algunos casos a ejercer la docencia en varias universidades a la vez. Posiblemente el hecho de que en algunos países no exista ningún tipo de incompatibilidad en la carrera docente tenga alguna relación con esta circunstancia.

En cuanto a la formación de los docentes, la práctica totalidad de los Estados exige que tengan, al menos, el nivel de la formación que imparten (maestría para maestría; doctorado para doctorado). De forma general, existe una tendencia a incrementar los requisitos de formación del profesorado. Resulta muy positivo observar que el título de doctorado comienza a ser tenido en cuenta: si bien no es obligatorio, sí puede suponer una puntuación adicional a la hora de obtener un trabajo o una plaza.

Recomendación.

De cara a mejorar la formación de los docentes y, por ende, la calidad de las universidades, resultan especialmente interesantes las experiencias de la República Dominicana y Nicaragua, al establecer que cada institución de educación superior debe tener un determinado porcentaje de su plantilla docente con nivel de maestría o de doctorado. Este podría ser un primer paso hacia la mejora, de forma generalizada, de la calidad de la docencia universitaria en los diferentes países.

Recomendación.

Establecer algún tipo de requisito mínimo común para el ejercicio de la docencia universitaria es fundamental, sobre todo de cara a la implementación y fomento de programas de movilidad docente. El hecho de que un profesor lo sea en un país solo con un título de grado, mientras que en otro requiere el doctorado, hará que los docentes del primer país tengan dificultades para acceder a estos programas de intercambio; las propias instituciones no estarán interesadas en contar con profesores con menor grado de formación que los propios.

Hay que destacar, por último, que uno de los mayores problemas del sistema docente en América Latina y el Caribe reside en el escaso número de doctores con los que cuentan estos países, por lo que las universidades encuentran importantes dificultades para cubrir la demanda de profesores. Este déficit es complicado de equilibrar debido al tiempo y a los recursos que requiere la formación de un doctor.

Recomendación.

La cooperación entre países y regiones debe ser una herramienta que ayude a mejorar la formación media de los docentes de América Latina y el Caribe. Los programas de becas, movilidad, estancias o pasantías son instrumentos que, en su diseño, deben incluir esta

perspectiva. Por otra parte, dado que se observa la poca relevancia de la labor investigadora de los docentes, un programa de capacitación del profesorado en técnicas básicas de investigación podría generar buenos resultados, bien se realice a través de convenios entre instituciones o bien a nivel de organizaciones internacionales o de programas de carácter intergubernamental.

5. Sistema de becas públicas y privadas

El presente capítulo ofrece un panorama de los sistemas de becas públicas y privadas que existen en los países de América Latina y el Caribe. De lo que se trata es de presentar una visión general de la situación actual puesto que la multiplicidad de iniciativas, sobre todo en los casos en los que no existe una estructura de becas de carácter nacional, hace que los criterios y las características de los diferentes programas sean muy heterogéneos. Del mismo modo, existe una gran variedad de agentes implicados, desde gobiernos nacionales a instituciones locales, pasando por empresas privadas y organizaciones internacionales.

La información que se presenta a continuación responde a los siguientes ítems establecidos en el cuestionario sobre el que se sustentan los informes:

- Programas de becas para realizar estudios en el extranjero (aunque también se contemplan ayudas para cursar estudios en otras instituciones del mismo país).
- Frecuencia de publicación de las convocatorias.
- Requisitos exigidos a los solicitantes.
- Tipos de estudios contemplados para las becas (nivel y área de conocimiento).
- Requisitos de las universidades receptoras de los becarios.
- Reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero.

Estos aspectos se han contemplado tanto para los programas públicos de becas como para aquellos financiados por la iniciativa privada, considerando una beca como una «forma tradicional de ayuda económica a estudiantes, en forma de una cantidad periódica asignada por el estado o donada por otras instituciones, asociaciones o personas» (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad Superior, RIACES 2004).

5.1. Becas públicas

Esta primera sección realiza un repaso de los programas públicos de becas y de sus características. Se trata de identificar qué países cuentan con sistemas públicos de ayudas y cuáles no, así como los rasgos fundamentales (requisitos de los solicitantes, frecuencia de las convocatorias, etc.) en los casos en los que estos programas existen.

5.1.1. Programas de becas públicas para el fomento de los estudios en el extranjero

Al igual que sucede en otros aspectos analizados en el presente informe, pueden diferenciarse dos grupos de países en América Latina y el Caribe en lo que se refiere a los programas de becas públicas para fomentar la realización de estudios en el extranjero. No cabe duda de que esto era lo que cabía esperar en un área geográfica que engloba países con situaciones de desarrollo económico y social tan diferentes (véanse, por ejemplo, los sucesivos Índices de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo).²⁶

Así encontramos, por una parte, aquellos Estados que cuentan con un sistema de ayudas, más o menos desarrollado; por otro, los que se ven en serias dificultades para instituir este tipo de programas. Algunos países de Centroamérica, de la región andina y del Caribe prácticamente no disponen de este tipo de mecanismos; se trata, en general, de algunos de los casos con menor renta per cápita de la región. Es el caso de Bolivia, Haití, Guatemala, Honduras, Cuba, Jamaica o Nicaragua.

En los países que sí cuentan con algún sistema de becas, existen diferentes organismos públicos encargados de la gestión de todo lo relativo a las mismas, bien sea esta su única función o bien la comparta con otro tipo de competencias. En Chile, el Programa de Formación de Capital Humano avanzado es la principal agencia gubernamental dedicada a la administración de becas (únicamente de posgrado). En México, el mayor oferente de este tipo de ayudas es la CONACYT, pero existen otros programas de carácter público.

En Perú, el Programa Nacional de Becas (PRONABEC) es el encargado de fomentar y regular el sistema de becas del país, mientras que en Ecuador esa función corresponde a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). La República Dominicana cuenta con un Departamento de Becas Internacionales, un organismo público dedicado a propiciar el aprendizaje permanente mediante el desarrollo de programas de becas en coordinación con organismos internacionales cooperantes y con gobiernos de otros países. En Venezuela, dentro de su programa de becas públicas, es especialmente activa la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Fundayacucho), institución adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, que administra la mayor parte de los programas de becas para realizar estudios en el extranjero. Por último, en Panamá es el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU) el que administra tanto los programas que se realizan en el país como aquellos que se cursan en el extranjero.

En El Salvador se constatan dos programas destinados a otorgar becas para cursar algún tipo de estudio en el extranjero: el Programa de Becas Fantel y el Fondo de Becas del Banco Central de Reservas. En Costa Rica, las universidades públicas cuentan con fondos de becas para que el personal académico realice estudios en el extranjero, becas gestionadas por las propias universidades. Por último, Guatemala no cuenta con un programa de becas públicas para estudiar en el extranjero. Sin embargo, la labor que realiza la Secretaría de Planificación de la Presidencia (SEGEPLAN) centralizando las ofertas de becas procedentes

26 Para más información, véase <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-humano-idh>

de la cooperación internacional es una interesante práctica que resulta de utilidad a la hora de centralizar y difundir información. Esta tarea la realiza IFARHU en Panamá.

A diferencia de los países con mayores limitaciones en relación a las becas, existe otro grupo (del que formarían parte Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Trinidad y Tobago, entre otros) en los que sí se constata una gran variedad y diversidad de programas. A continuación se resumen las iniciativas y las características básicas de los países con sistemas públicos de becas, de modo que se pueda tener, a partir de estos ejemplos, una idea general de la situación. Como ya se ha indicado, la ausencia de sistemas nacionales de becas en una parte de los Estados analizados hace que la nota predominante sean iniciativas particulares, con diferentes tipos de instituciones, organismos o empresas a cargo de la financiación, lo cual hace muy complicado establecer una serie de características generales o comunes a, al menos, una parte de las ayudas.

Una vez más, hay que reiterar que lo que se ofrece a continuación es información general y común a la mayor parte de los programas de becas existentes. Resulta sin embargo imposible sistematizar la información del mismo modo que se ha hecho en capítulos anteriores, puesto que la situación de cada uno de los países es muy diferente dependiendo de su capacidad económica y del nivel de institucionalización. En cualquier caso, hay que destacar el gran esfuerzo que los diferentes gobiernos están realizando para tratar de dotar a sus Estados de diferentes programas de ayudas.

Argentina

- Programa de Becas Internacionales de Posgrado de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, organismo público que promueve y otorga becas de estudio de posgrado y estancias de investigación en el exterior.
- Programa específico de becas para estudiantes extranjeros en Argentina, que otorga becas a graduados extranjeros que estudien posgrados e investiguen en el país.

Bolivia

- N. C.

Brasil

- El Gobierno concede becas para la formación de recursos humanos en el campo de la investigación científica y tecnológica, en universidades, institutos de investigación, centros tecnológicos y de formación profesional en el exterior. Es fundamental el papel de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior de Brasil (CAPES).
- Programa de Becas del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq).
- El Programa Ciencia sin Fronteras busca promover la consolidación, expansión e internacionalización de la ciencia y la tecnología, la innovación y la competitividad a través del intercambio y la movilidad internacional.

- Cada uno de los 27 estados brasileños poseen su propia fundación de ayuda a la investigación y desarrollo científico, algunas de las cuales también disponen de programas que conceden becas para estudios en el extranjero. Por ejemplo, la *Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)* ofrece becas para la realización de los denominados “doctorados sándwich” (una parte de la investigación se realiza en una universidad extranjera) y otras bolsas para programas de investigación de corta y media duración en los niveles de grado, maestría, doctorado y posdoctorado.

Chile

- Programa de Formación de Capital Humano. Es la principal agencia gubernamental dedicada a la administración de becas de posgrado. Contempla 13 instrumentos de fortalecimiento de la formación de capital humano de alto nivel. De ellos, seis son becas de posgrado en el extranjero (Becas de Magíster para Profesionales de la Educación; Becas de Magíster; Becas de Doctorado; Becas de Posdoctorado; Becas de Subespecialidades Médicas; Becas de Co-tutela de Doctorado).

Colombia

- ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos) es una entidad de naturaleza especial para el fomento de la educación superior en Colombia. Ofrece becas para los colombianos en el exterior para posgrados, profesores invitados, asistentes de idiomas y misiones de diálogos académicos.

Ecuador

- Programa Globo Común, de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. El Gobierno nacional, junto a las instituciones y gobiernos de países amigos, otorgan becas para cursar estudios de educación superior con altos estándares de calidad académica a nivel internacional (Globo Común Rusia, China, Hungría y Corea, entre otros destinos).
- Programa de Becas Universidades de Excelencia (para cuarto nivel: maestrías, doctorados y especialidades médicas), a partir de los listados publicados periódicamente de acuerdo a los requerimientos de la Subsecretaría de Fortalecimiento del Conocimiento y Becas.
- Becas Convocatoria Abierta, para cursar estudios de cuarto nivel en centros de educación superior de prestigio en otro país.
- Programa de Becas de Cuarto Nivel para investigadores e investigadoras.
- Becas para docentes universitarios, que otorgan becas para estudios de doctorado en universidades y centros de estudio en el extranjero a docentes de las universidades y escuelas politécnicas del país.
- Programa de becas Reconocimiento al Mérito Académico, becas puntuales para actividades específicas, generalmente de duración corta y cantidades menores.

- Becas de Posdoctorado, que incluyen cuatro modalidades: a) país-extranjero, dirigidas a investigadores que residan en el Ecuador en el momento de solicitarla y deseen realizar su estancia de investigación en el extranjero; b) extranjero-país, para investigadores que deseen regresar a Ecuador; c) país-país, que exigen que la investigación que se desea realizar esté enmarcada en un programa de carácter internacional con financiación y que cuente con el aval de una universidad o instituto de investigación reconocido internacionalmente; y d) extranjero-extranjero, destinadas a investigadores ecuatorianos en el exterior que no hayan sido becarios de SENESCyT.
- Becas GAR (Grupos de Alto Rendimiento), en las áreas técnicas o tecnológicas y tercer nivel en los centros de educación superior más prestigiosos del mundo.

Costa Rica

- Se constata la existencia de fondos de becas en universidades públicas para que el personal académico realice estudios en el extranjero.

Cuba

- No existen becas que financien estudios en el extranjero.

El Salvador

- Programa de Becas Fantel (fondos procedentes de la privatización de Antel, la Administración Nacional de Telecomunicaciones). Incluye las Becas de Educación Superior, una parte de las cuales financia estudios en el extranjero.
- Fondo de Becas del Banco Central de Reserva. Se trata de un programa que otorga becas nacionales y en el extranjero para realizar estudios de grado, posgrado y doctorado. Está administrado por la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), fundación privada especializada en educación. Las becas están destinadas a las áreas de Ingeniería, Medio Ambiente, Economía, Ortopedia, Informática, Alimentos y Turismo, tanto a nivel de técnicos como universitarios.

Guatemala

- No existen becas públicas que financien los estudios en el extranjero. Todas las ofertas proceden de donantes bilaterales y países amigos.

Haití

- No existen becas públicas que financien los estudios en el extranjero. Las ofertas existentes proceden de la cooperación.

Honduras

- No existen becas públicas que financien los estudios en el extranjero. Las ofertas existentes proceden de la cooperación.

Jamaica

- No existen becas públicas que financien los estudios en el extranjero. Las ofertas existentes proceden de la cooperación bilateral.

México

- Aunque existen diferentes programas, el más relevante por su dotación presupuestaria y por el número de becas que otorga es el de CONACYT, denominado *Becas al extranjero*.

Nicaragua

- No existen becas públicas que financien los estudios en el extranjero. Las ofertas existentes proceden de la cooperación bilateral.

Panamá

- El Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU) es la institución encargada de gestionar las ayudas del gobierno panameño para estudios superiores. Contempla pasantías de formación en Cuba y centraliza las ofertas de becas procedentes de otros países o de la cooperación. Las becas para realizar estudios en el extranjero (becas completas no reembolsables) son gestionadas por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACyT).

Paraguay

- Becas Carlos Antonio López, Programa Nacional de Becas en el Exterior. Contempla becas tanto para maestría como para doctorado.

Perú

- Beca 18 Colombia, que otorga becas de acceso a la educación superior. Está financiado por el Ministerio de Educación de Colombia, país en el que el becario desarrollará sus estudios de grado.
- Beca Presidente de la República, que financia estudios de maestría o doctorado en las instituciones de educación superior extranjeras que se encuentren entre las 400 primeras de los rankings de calidad. Están dirigidas a profesionales peruanos residentes en el país que cuenten con el grado profesional de Bachiller o el título profesional de Licenciado.
- Beca Aleprona, que favorece estudios de posgrado en el extranjero, en concreto en las consideradas como las mejores universidades del mundo.
- Becas de Excelencia Francia, que consisten en becas integrales del Ministerio de Educación para realizar estudios de hasta tres años en carreras de ciencia y tecnología en universidades francesas.

- Beca complementaria, que financia los estudios de grado, posgrado y posdoctorado mediante el acceso a programas de formación ofrecidos por las fuentes de cooperación internacional.
- CONCYTEC, programa que financia becas internacionales y nacionales con una duración de hasta dos años.

República Dominicana

- El Departamento de Becas Internacionales del MESCyT desarrolla programas de becas en coordinación con organismos internacionales cooperantes y gobiernos de países amigos.

Trinidad y Tobago

- La División de Becas y Formación Avanzada del Ministerio de Educación supervisa una serie de programas de becas públicas que promueven los estudios en el extranjero.
- Entre los programas están el de Becas de Necesidades de Desarrollo, Becas de posgrado para estudiantes graduados con matrícula de honor, Becas para la Protección de Cultivos Tropicales, Becas de Meteorología o el Programa de Becas Abierto.

Uruguay

- La ANII cuenta con acuerdos bilaterales que regulan algunas becas para formación de posgrado y con un programa de pasantías en el exterior dedicado a capacitar a investigadores y tecnólogos.
- Las becas están destinadas a uruguayos o extranjeros con al menos dos años de residencia en el país y se contemplan dos modalidades: la exterior, para programas de posgrado que se realizarán en otros países; y la “sándwich”, en la que parte de las actividades se realizarán en el exterior y parte en Uruguay.

Venezuela

- Fundación Fundayacucho: mantiene convenios con varios países a través de los cuales se gestionan becas. Como ejemplo, con el programa de becas internacionales Jacinto Convit se prevé que, al año, 10.000 venezolanos reciban becas para realizar sus estudios en el exterior.
- El Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) cuenta con un programa de becas a nivel internacional para realizar estudios de posgrado en el exterior (fundamentalmente orientado a estudios de maestría y doctorado), tanto para investigadores del Instituto como para participantes de otras instituciones universitarias.

En todos los casos, pero especialmente en aquellos países con un sistema nacional de becas inexistente o poco desarrollado, resultan fundamentales las becas de cooperación o de colaboración. Así, en Bolivia, los alumnos de posgrado únicamente cuentan con las denominadas Becas de Cooperación Internacional, que se mantienen gracias a programas financiados por diferentes países e instituciones (por ejemplo, ASDI de Suecia, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, la Fundación Carolina de España o Fulbright de Estados Unidos). Algo similar sucede en Haití, donde las becas existentes están financiadas por otros países o universidades con las que se tiene un convenio de colaboración. En Honduras, existen ayudas ofrecidas por países y organismos extranjeros que las universidades nacionales y la Secretaría de Estado de Relaciones Exteriores y de Cooperación Internacional se encargan de coordinar.

En otros países, las becas de cooperación o colaboración complementan, en mayor o menor medida, a las existentes a nivel nacional. En general, las ayudas Fulbright o de la Fundación Carolina están presentes en buena parte de los países analizados.

5.1.2. Frecuencia de publicación de las convocatorias

Las convocatorias de las becas se realizan una vez al año en buena parte de los casos, si bien también se observan programas con varias convocatorias anuales y otros en los que las solicitudes pueden presentarse de forma permanente. En las becas de colaboración citadas arriba, la convocatoria depende del organismo o país financiador.

Argentina, Chile y México, por ejemplo, realizan sus convocatorias anualmente. En Brasil, por el contrario, los programas CAPES y CNPq de concesión de bolsas de estudio en el exterior se encuentran abiertos ininterrumpidamente, atendiendo solicitudes en cualquier momento; además, las fundaciones abren la convocatoria para el proceso de selección pública una vez al año. También en Panamá la SENACYT tiene abiertas sus convocatorias de forma permanente. En El Salvador, las convocatorias se realizan anualmente (ajustándose, en cualquier caso, a los periodos académicos de las instituciones receptoras de becarios). Sin embargo, por otra parte, el Ministerio de Relaciones Exteriores de este país tiene abierta de forma constante la solicitud de determinados programas de becas.

El sistema de becas de Ecuador contempla diferentes situaciones dependiendo del programa. Por ejemplo, las Becas Convocatoria Abierta y el Programa de Becas GAR se convocan una vez al año; por el contrario, el Programa de Becas Universidades de Excelencia, las Becas Investigadores, las Becas Profesores Universitarios, las Becas Posdoctorales o el Programa de Becas Reconocimiento al Mérito Académico están abiertos para su solicitud de forma permanente.

En casos como los de la República Dominicana, las convocatorias se realizan generalmente dos veces al año, dependiendo de los convenios con las instituciones de educación extranjera, que condicionan su periodicidad, así como de los presupuestos anuales que establezca el Gobierno dominicano a través del MESCYT. En Paraguay, las becas Carlos Antonio López poseen tres convocatorias anuales.

Sin embargo, también se encuentran países en los que los programas de becas no tienen

una periodicidad determinada en cuanto a las convocatorias. Así, en Venezuela no hay unos períodos específicos para las convocatorias, sino que a lo largo del año se van publicando los distintos programas de becas. En Costa Rica, las becas disponibles para el personal académico se publican de acuerdo a los criterios de las distintas instituciones públicas de educación superior en sus planes de relevo o de fortalecimiento académico y son ofrecidas y anunciadas por las oficinas de cooperación internacional de las respectivas universidades.

En cuanto a la divulgación de las convocatorias, cabe señalar el esfuerzo notable que realiza Colombia en la publicación de las becas en el extranjero para posgraduados. Así, COLCIENCIAS presenta un plan anual de convocatorias para los apoyos en formación, innovación, investigación e internacionalización. A través del ICETEX, la divulgación de las convocatorias es efectiva, utilizando para ello los puntos de atención e información y las nuevas tecnologías. En cualquier caso, la divulgación de las convocatorias de becas se realiza a través de las páginas web de las instituciones responsables o de correos electrónicos a los miembros de la institución de educación superior a cargo de esa convocatoria.

5.1.3. Requisitos de solicitud de las becas

El criterio más extendido a la hora de acceder a las convocatorias de becas es la nacionalidad, que aparece en prácticamente todos los casos. El solicitante debe ser nacional del país responsable del programa. En algunos casos también están presentes ciertos criterios de edad. Así, en Ecuador, las Becas de Convocatoria Abierta solo pueden ser solicitadas por personas de hasta 35 años cumplidos; para los componentes especiales, programas de maestría y doctorado, el límite está en los 55 años de edad; mientras que, para especialidades y subespecialidades médicas u odontológicas, no existe límite de edad. También en Jamaica existen limitaciones a este respecto en algunos casos.

Junto a estos requisitos, todos los programas plantean algún tipo de exigencia en relación a la titulación académica. En Chile, el requisito fundamental para poder optar a una beca de posgrado es estar en posesión del título de profesor o educador conferido por Escuelas Normales, universidades del país o por instituciones académicas extranjeras debidamente validadas en el país. En determinados programas de Ecuador, se requiere contar con un título profesional o grado académico habilitante verificado en el sistema de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (en caso de que el título se haya obtenido en el extranjero, debe seguir los pasos correspondientes para su reconocimiento). En Perú, según señale la convocatoria en concreto, es necesario poseer el grado académico o título profesional o licenciatura. También en Uruguay, Venezuela o República Dominicana es necesario presentar el título académico correspondiente.

Otro de los aspectos que se tienen en cuenta en las diferentes convocatorias de becas son las calificaciones académicas de los solicitantes. Así, en Argentina, las becas públicas de movilidad de posgrado (las únicas existentes) tienen en cuenta los antecedentes académicos de los postulantes. El criterio de asignación de las ayudas es meritocrático, aunque según los años también se contempla un criterio territorial, es decir, se distribuyen las becas en función de la residencia del aspirante, aunque esto no está pautado normativamente. En Chile, donde las diferentes modalidades de becas para estudios de posgrado en el

extranjero requieren determinados promedios de notas, en ciertos programas, el promedio final de las calificaciones debe estar al menos en cinco sobre siete y encontrarse dentro del 30 % superior de su promoción de titulación. En este país, además, para las áreas médicas o sanitarias, se requiere experiencia laboral.

Por su parte, en El Salvador, aunque no se exige una justificación de ingresos ni unas notas mínimas en el expediente académico, estas resultan determinantes a la hora de decidir. Como en la práctica totalidad de los países analizados, la mayoría de las becas existentes en este país está destinada a los estudios de posgrado. En Perú y República Dominicana, el expediente académico también es fundamental a la hora de adjudicar las becas. En este último caso, para las becas de posgrado se exige ser licenciado graduado con un índice mínimo de 80 puntos o tres puntos. Para acceder a las becas de posgrado en Brasil es necesario tener concluidas las asignaturas obligatorias y contar con un proyecto de investigación cualificado; de igual forma, las becas se destinan a los estudiantes con mejor desempeño académico. Por último, en Uruguay también se requiere demostrar la trayectoria académica (además de tener el currículum vitae dentro del Sistema CVU y acreditar ante la ANII la pertenencia al programa). El expediente académico y el nivel de calificaciones son igualmente factores considerados en Venezuela.

Otra condición relevante en buena parte de los programas es la acreditación de un determinado nivel de dominio de una segunda lengua (la del país de destino). Así sucede en Brasil, en Colombia para el Convenio ALECOL (amplio conocimiento del inglés o un nivel aceptable de alemán), en México y en Perú. En este último caso, si el solicitante no tiene el nivel de idioma requerido por la institución anfitriona, el programa de becas subvencionará únicamente diez semanas de estudio del idioma del país receptor. Ecuador, El Salvador, Uruguay, México y Perú requieren, en la mayor parte de sus programas, que el solicitante de la beca cuente con la aceptación del programa que desea estudiar o de la institución en la que realizará su estancia. En países como Venezuela o El Salvador, también se requieren cartas de recomendación.

A todo lo anterior, hay que sumar los casos en los que el solicitante tiene, además, que aprobar una prueba de evaluación escrita para acceder a las becas (es el caso de algunas de las ayudas de Ecuador). Además, en algunas ocasiones, el hecho de haber sido receptor de una beca de un determinado programa impide volver a solicitarla (caso de las becas del ICETEX de Colombia). Del mismo modo, pueden constatarse ciertas incompatibilidades en caso de estar recibiendo financiación de otra institución (o al menos debe informarse de la situación, como en México).

Tanto Ecuador como México exigen presentar un informe o proyecto específico sobre la actividad que se va a llevar a cabo en el extranjero (duración del programa, diseño curricular del mismo o número de crédito, y un proyecto de investigación en el caso de los estudios de doctorado, que debe en ocasiones estar refrendado por profesores o tutores tanto de la institución de origen como de la de destino). En algunos casos también se solicita al postulante que presente un presupuesto estimativo del costo de la beca. Junto a esto, las Becas Investigadores de Ecuador requieren el auspicio de una universidad, escuela politécnica, Instituto Público de Investigación del país, del Centro de Investigación de la Fuerza Aérea (CIDFAE) o de la Unidad de Innovación y Desarrollo Tecnológico y Centro de Mantenimiento Electrónico Nivel III de la Fuerza Naval del Sector Defensa.

Dependiendo de los países, es necesario acreditar una serie de requisitos personales (en Perú, demostrar no contar con antecedentes policiales, judiciales y/o penales, así como estar en buen estado de salud física y mental para completar el programa de estudio; también en Jamaica se solicitan certificados médicos en ocasiones).

Resulta llamativo que los criterios económicos no están presentes de forma generalizada; únicamente se tienen en cuenta en Colombia, en Ecuador (a excepción de las Becas Universidad de Excelencia o Grupo de estudiantes de Alto Rendimiento, GAR) y en Perú, donde es indispensable acreditar que los ingresos mensuales son insuficientes para afrontar el coste de los estudios de posgrado.

Por último, algunos países tienen también condiciones relacionadas con el retorno de los estudiantes a los países de origen. Por ejemplo, El Salvador y República Dominicana exigen el regreso tras finalizar los estudios y permanecer en el país al menos dos años desde ese momento. En Colombia, en concreto para el Convenio ALECOL, los participantes tienen la obligación de volver al país y cumplir con las exigencias de residencia (al menos dos años tras finalizar la beca) y con las obligaciones contraídas con COLCIENCIAS y la institución que les apoyó.

5.1.4. Tipos de estudios que pueden optar al sistema de becas

Un conjunto de países únicamente ofrece becas en el nivel de posgrado. Es el caso de Argentina, Perú, El Salvador casi en su totalidad, México (especialidad, maestría y doctorado), Paraguay (maestría y doctorado) y Venezuela (maestría y doctorado, básicamente). En Chile, dentro del programa de las becas de CONICYT, seis becas corresponden a posgrado (concretamente a especialidades médicas, maestría o doctorado). También en Uruguay, las becas se destinan a maestrías y doctorados, limitadas además de forma clara y específica a los estudios presenciales. Por el contrario, en otro grupo de países también se contempla el nivel de grado (Colombia o la República Dominicana). En Panamá, a estos niveles se añade también el posdoctorado.

La mayor parte de los Estados no muestran una clara preferencia por determinadas áreas de conocimiento en sus convocatorias de ayudas, si bien en algunos casos sí existen limitaciones para pedir ayudas dependiendo del tipo de estudio del que se trate. Por ejemplo, en Chile, las becas de Magíster están destinadas específicamente a los profesionales de la educación y excluyen todos los programas vinculados a las áreas de negocios, marketing y finanzas. En El Salvador, las becas cubren todas las áreas del conocimiento. En Panamá, la SENACYT abre convocatorias para todas las áreas y para todos los niveles de formación; sin embargo, cuando el programa de becas en cuestión es ofrecido por una entidad extranjera, las ayudas quedan circunscritas habitualmente a un área de conocimiento. Por su parte, las convocatorias de posgrado de CONACYT en México se organizan por áreas de conocimiento cada año y cambian en función de las necesidades identificadas por el país. Por ejemplo, en 2016 son preferentes las solicitudes relacionadas con las áreas establecidas en el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI), es decir, Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería, Ciencias Ambientales, Biotecnología y Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud y Energía. De forma similar funciona la República Dominicana, cuyo Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología establece áreas prioritarias según cada periodo.

También en Trinidad y Tobago, las áreas de estudio a las cuales se pueden otorgar becas están basadas en la Lista de Necesidades de Desarrollo de Recursos Humanos del país, e incluyen, entre otras, Agricultura, Energía, Salud, Transportes y Comunicaciones, Construcción, Aviación, Educación, Deportes, Cultura, Servicios Comunitarios y Turismo. En Venezuela, la situación depende del tipo de programa que se convoque; por ejemplo, el acuerdo Cuba-Venezuela de 2005 se limita a la realización de prácticas de los estudios de Medicina en la Isla. Con respecto al resto de programas, la información que ofrecen tanto Fundayacucho como el MPPEUCT es que no existen áreas privilegiadas; sin embargo, una reciente convocatoria para estudios de posgrado en China se limitaba a Ingeniería y Tecnología, Ciencias Básicas, Ciencias Agrícolas y del Mar y Ciencias del Deporte.

En Perú se constata una clara inclinación hacia las ciencias puras (Ciencias de la Vida y Biotecnologías, Ciencia y Tecnología de Materiales, Ciencias y Tecnologías Ambientales), los campos tecnológicos (Tecnologías de la Información y Comunicación), así como hacia las Ciencias Sociales. En Uruguay no se financian estudios relacionados con el área de Administración. Por último, en Paraguay, las áreas del conocimiento que se potencian tienen que ver con el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, más que las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Ciencias Médicas y de la Salud y las Ciencias Agrícolas.

En Ecuador, cada uno de los programas de becas existente se centra en determinadas áreas del conocimiento, aunque en realidad engloban numerosos campos y no es posible decir que se excluya apenas ninguno. La única excepción se produce en el Programa de Becas Universidades de Excelencia, en el que no se financian campos o programas de estudio de Administración de empresas y afines, Negocios y afines, Marketing y afines, Finanzas, Contabilidad, Administración de Proyectos, Derecho Empresarial, Diseño Gráfico y afines.

5.1.5. Requisitos de las universidades receptoras de estudiantes becados

De forma general, los países tienen en cuenta aspectos relacionados con las instituciones de educación receptoras. Con una mayor o menor intensidad, con procedimientos e información pautados o sin ellos, en todos los casos se procura que se trate de universidades y centros de prestigio. El Salvador o Venezuela son algunas excepciones, ya que no tienen condiciones a este respecto.

Por ejemplo, en Brasil, la institución receptora debe tener reconocida excelencia en el área de conocimiento específica y estar dotada de la infraestructura que permita ejecutar el proyecto de estudios del becario. En Chile, la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología toma como referencia rankings internacionales (*Times*, *Academic Ranking of World Universities ARWU* y *Web of Science*) para establecer la calidad de la organización receptora.

En Costa Rica, se tiene en cuenta y se da preferencia a universidades de prestigio con reconocimiento internacional. En Ecuador, en lo que se refiere al Programa Universidades de Excelencia, se valora que la universidad en cuestión forme parte del listado de la SENESCYT al respecto. De la misma forma, en relación al Programa Convocatoria Abierta, la SENESCYT elabora y actualiza permanentemente un listado de las universidades acreditadas para la convocatoria de cada año. También en el Programa Becas Investigadores existe una selección de universidades del mundo que pueden ser receptoras.

En México las universidades receptoras de los estudiantes becados deben contar con calidad y reputación internacional, para lo cual se toman en cuenta rankings universitarios del país de destino. También en Panamá se requiere que se trate de una institución internacional reconocida; así se busca excluir instituciones de bajo perfil. En el caso de Paraguay, debe ser una de las 300 universidades incluidas en el ranking internacional QS. En cuanto a Uruguay, debe tratarse de instituciones que reconozcan los títulos de la Universidad de la República. Por último, en Trinidad y Tobago, las universidades receptoras deben estar acreditadas.

Perú, la República Dominicana y Trinidad y Tobago establecen también requisitos, pero en este caso para las universidades de esos propios países que quieran participar en los programas de becas. Así, para participar en el Programa Nacional de Becas de Perú, las universidades nacionales deben encontrarse debidamente certificadas por la SUNEDU. En el caso de los institutos superiores tecnológicos, deben estar registrados y revalidados por el Ministerio de Educación. Del mismo modo, las universidades nacionales de la República Dominicana receptoras de estudiantes becados deben poseer acreditación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y de su país de origen.

5.1.6. Reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero

En la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, los estudios que se realizan en el extranjero son reconocidos. En términos generales, son validados cuando el estudiante regresa a su país de origen, si bien en algunos casos los solicitantes deben cumplir con unos requisitos mínimos, como en Brasil y Colombia. En el caso de Argentina, no existe un reconocimiento formal a no ser que el interesado inicie los trámites necesarios.

En general, no puede apreciarse un criterio o requisito específico para reconocer los estudios cursados en el extranjero, sino que parece que se realiza de forma automática al regreso del estudiante. En cualquier caso, es necesario diferenciar entre varios procedimientos como reconocimiento, homologación o equiparación. Cada uno tiene requisitos y tiempos diferentes, como se pone de manifiesto en el caso de Costa Rica, donde la equiparación es la homologación a una carrera que exista en una universidad pública de Costa Rica, por lo cual, si no existe una carrera similar, el estudiante podría afrontar importantes dificultades.

Programas de becas de organismos regionales: el caso de la OEA

La Organización de Estados Americanos (OEA) es responsable de la mayor parte de los programas de becas que cubren a la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe (la mayoría de las convocatorias se abre para los 35 Estados miembros).

Su Programa de Becas Académicas (Programa Regular) concede ayudas para estudios de grado y posgrado en una universidad que forme parte del Consorcio de Universidades de la OEA o, en cualquier caso, en una universidad de los países miembros. Existen áreas prioritarias para los estudios de posgrado y no se financian programas de áreas médicas ni el aprendizaje de lenguas extranjeras. El programa funciona desde 1958. En 2017, por razones presupuestarias, la OEA no ofrece becas de posgrado. Otro de los programas de la Organización es el de Becas Especiales para el Caribe Anglóparlante, que funciona desde

1983 y está destinado a estudiantes de los Estados miembros del Caribe angloparlante y de Surinam, para cursar los dos últimos años de los estudios de grado.

Las Becas de Desarrollo profesional financian cursos de entre una semana y un año de duración tanto en los Estados miembros como en aquellos con el estatus de observadores permanentes. Se ofrecen una serie de cursos que, una vez más, están enmarcados en las áreas prioritarias de la OEA (desarrollo social y generación de empleo productivo; educación; diversificación e integración económica, apertura comercial y acceso a mercados; desarrollo científico e intercambio y transferencia de tecnología; fortalecimiento de las instituciones democráticas; desarrollo sostenible del turismo; desarrollo sostenible y medio ambiente; cultura).

La OEA cuenta además con tres programas de movilidad centrados en países concretos: Brasil, China y México. El Programa de Alianzas para la Educación y la Capacitación (PAEC) entre la OEA y el Grupo Coimbra (con apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil y la Organización Panamericana de la Salud), ya en su sexta edición, ofrece becas a ciudadanos de los Estados de la OEA para estudios de maestría y doctorado en las universidades brasileñas. En México, el Programa CONACYT-OEA-AMEXCID otorga becas para realizar estudios de posgrado en ciencias e ingenierías en universidades mexicanas. Una cuota de las becas está destinada a estudiantes de Centroamérica y el Caribe. Por último, las Becas China se ofrecen de forma conjunta con el Ministerio de Educación chino y el programa otorga becas parciales para cualquier campo de estudio disponible para estudiantes internacionales en China.

5.2. Becas privadas

5.2.1. Programas de becas privadas para el fomento de los estudios en el extranjero

Una parte de los países objeto de análisis no cuenta con becas privadas para el desarrollo de estudios en el extranjero; entre ellos están Bolivia, Costa Rica, Panamá, Cuba, la República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela y Honduras. En el caso de Bolivia, sin embargo, hay que destacar que sus universidades privadas sí tienen becas de diferente tipo para sus estudiantes.

En el resto de los casos, la situación es muy variada. No se observa en general la presencia de grandes empresas o multinacionales que cuenten con iniciativas en un número determinado de países, sino que las iniciativas son particulares de cada uno de ellos. Así, en Argentina, la Fundación YPF promueve becas para realizar estudios en el exterior. En Brasil aparece la Fundación de Estudios, que ha otorgado unas 500 becas a lo largo de 20 años; la Fundación Lemann, que ofrece becas en universidades como Harvard y Stanford; el Instituto Ling, por su parte, otorga becas en universidades de prestigio. Además, Santander Universidades cuenta con el programa de Becas Luso-Brasileñas. La presencia de diferentes programas de Santander Universidades se extiende a otros países de la región.

En Colombia, se constata la existencia del programa de becas-crédito de COLFUTURO, una organización que recibe apoyo del gobierno nacional a través de COLCIENCIAS y de empresas colombianas y que financia estudios de posgrado en el extranjero. En el caso de El Salvador, Nicaragua o Guatemala, la Fundación Heinrich Böll otorga becas para realizar estudios de maestría en reconocidos centros de México. En México existen becas de carácter privado de Nuffic Neso México o Universia México, entre otras. Jamaica dispone de becas privadas en la Universidad de Birmingham y los programas o fondos *Jamaica National Foundation Legacy Scholarship* o *Grace Scholarship Fund*.

En El Salvador, junto a la fundación ya citada, existe un Fondo de Becas del Banco Central de Reserva, administrado por la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), fundación privada especializada en educación. En cuanto a Perú, cuenta con becas promovidas por entidades privadas como FUNIBER (también en México), la Fundación Ford, IPFE, ANKAY, las Becas La Salle o las becas de la municipalidad de Lima.

5.2.2. Frecuencia de publicación de las convocatorias

En la gran mayoría de los casos en los que existen becas de carácter privado, estas suelen tener convocatorias anuales. Las universidades privadas de Bolivia, por ejemplo, las otorgan al inicio del año académico y, después, los estudiantes pueden renovarlas siempre que cumplan con los requisitos exigidos. Brasil, Chile y Colombia también tienen convocatorias anuales. En el caso de México, la frecuencia cambia respecto de la institución, pero la convocatoria suele ser semestral o anual. Por último, en Paraguay, al igual que en los casos anteriores, la frecuencia de publicación es de un año, teniendo en cuenta las ofertas que ofrecen las distintas instituciones. Las convocatorias suelen realizarse al inicio del año lectivo (febrero).

En cuanto a la forma de difusión de las diferentes convocatorias, varios países cuentan con páginas web que ofrecen de forma centralizada toda la oferta existente, al margen de la publicación de cada institución en cuestión, de modo que se facilita el acceso a las mismas por parte de los interesados.

5.2.3. Requisitos para la solicitud de las becas

Como cabría esperar al tratarse de convocatorias financiadas por diversas fundaciones o empresas de carácter privado, los requisitos de solicitud se caracterizan por ser muy heterogéneos. El criterio de la nacionalidad continúa estando muy presente, al igual que sucedía en el caso de las becas públicas. Del mismo modo, si la beca se desarrollará en un país cuyo idioma es diferente del país de origen, se exige la certificación de un determinado nivel de dominio del mismo o, en algunos casos, la superación de una prueba de nivel específica.

En cuanto a otro tipo de requisitos, se tienen en cuenta el desempeño académico, a través del establecimiento de ciertos niveles de calificaciones, estar en posesión de determinados títulos universitarios (el título de grado si se busca acceder a becas para maestrías, por ejemplo), cartas de recomendación o la aceptación explícita de la institución o el programa en el que se desarrollará la beca. En algunas ocasiones, escasas, también se toman en consideración las condiciones socioeconómicas del solicitante.

Al margen de estas exigencias generales, cada programa establece sus propios criterios, ya sean de edad, capacidad o excelencia en determinados ámbitos.

5.2.4. Tipos de estudios que pueden optar al sistema de becas

Si bien se observan similitudes entre los países, cada uno de ellos tiene sus propias características en relación al nivel de estudios o área de conocimiento que puede acceder a los sistemas de becas privados. Por ejemplo, en el caso de Argentina no existe ningún tipo de regulación en relación al sector privado: aunque la mayoría de las becas ofrecidas son para realizar posgrados en el exterior, depende de la entidad financiadora. Las becas de Colombia y México también son exclusivas para estudios de posgrado.

En otros países, las becas privadas se extienden a otros niveles de estudio, como es el caso de Brasil y Perú. En Chile, este tipo de becas está también circunscrito a estudios de posgrado y se excluyen las áreas médicas y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el caso de Honduras, las becas se extienden a los estudios de grado y se privilegian los estudios de Ingeniería y Ciencias Sociales.

5.2.5. Requisitos de las universidades receptoras de becarios

Puede afirmarse en este sentido que no existe un criterio específico para todos los países, de nuevo, como cabría esperar por la propia naturaleza de estas becas. En algunos casos, no existe ningún tipo de regulación o restricción al respecto. En otros, las condiciones que se exigen a las instituciones de educación superior receptoras dependen de lo que indica la entidad financiadora, ya se trate de empresas o fundaciones privadas o de universidades privadas con planes de becas propios.

Por el contrario, en Perú, México y Colombia sí se exige que las universidades receptoras tengan un cierto grado de calidad o excelencia, utilizando como instrumento diferentes rankings internacionales.

5.2.6. Reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero

Una vez más, aparece una notable variedad de situaciones. Por ejemplo, en Argentina, al igual que sucedía con las becas públicas, no suele darse un reconocimiento formal excepto si el becario, una vez concluidos los estudios, inicia los trámites necesarios. Sí se pone de manifiesto que, aunque no tengan un reconocimiento oficial, los posgrados en el exterior están muy bien valorados. En Brasil también son reconocidos, siguiendo los procedimientos establecidos para ello. Ecuador sí reconoce los estudios en el extranjero, siempre que se trate de títulos oficiales y no de títulos propios. En Haití también existe este reconocimiento, aunque no existen unos procedimientos claros al respecto.

Lo que sí se observa (un elemento que al que se hace referencia en otras partes del informe) es que muchos países dan una gran importancia a los estudios que se realizan en el extranjero; en algunos casos, más que a los realizados en el propio territorio (véase, en este sentido, el capítulo 7, sobre el ejercicio profesional, donde se explica cómo en El Salvador un título obtenido en Estados Unidos evita al profesional en cuestión la colegiación para ejercer).

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Una de las principales observaciones respecto a las becas públicas y privadas existentes en la región es que están concentradas en los estudios de posgrado y, de forma mucho menos numerosa, alcanzan a los estudios de grado. En algunos casos se trata de decisiones de los propios países, que son los responsables de los programas de becas; pero en otros muchos, quienes optan por dedicar fondos al posgrado son las empresas privadas y los organismos internacionales o las instituciones de países ajenos a América Latina y el Caribe a través de mecanismos de cooperación.

También resulta sorprendente que, a pesar de que en muchos casos se deje constancia de que los estudios o estancias en el extranjero son bien vistos e incluso valorados de cara al ejercicio profesional, nos encontremos con países que prácticamente carecen de sistemas nacionales públicos de becas. En esta situación, únicamente las personas con suficientes recursos podrán permitirse costear los estudios o las estancias de investigación en otros países. Iniciativas como los distintos programas de becas de la OEA contribuyen a paliar la situación.

Recomendación.

Un elemento favorable de cara a una posible armonización de los sistemas de ayudas reside en que los criterios que se evalúan son en general bastante similares (calificaciones, idiomas, etc.); sin embargo, hay que tener en cuenta, a la vez, que estos aspectos pueden favorecer a los estudiantes procedentes de centros educativos privados o de élite, en los que la formación en idiomas es en general de mayor calidad que la de los centros públicos. Precisamente para identificar ese tipo de problemas potenciales es necesario estudiar con detenimiento programas como los de la OEA, tanto por el número de países que involucra como por su antigüedad. Un análisis de los datos de estas becas podría permitir identificar tendencias (países emisores y receptores, tipos de instituciones preferidas, perfil de los becarios, etc.) que resultarían de gran valor para articular o extender programas de movilidad, así como para identificar debilidades (zonas, instituciones, estudiantes o docentes que no logran acceder a las convocatorias) en cuya corrección sería necesario trabajar para que ningún actor de los sistemas de educación superior quede fuera de las oportunidades que generará el espacio birregional común.

Recomendación.

La principal dificultad que habría que enfrentar si se busca implementar un programa de becas de carácter regional es la financiación del mismo. Difícilmente los países que carecen de becas públicas propias o cuyas iniciativas son ciertamente limitadas podrían plantearse una aportación extraordinaria. En otros casos, en los que los recursos sí existen, es necesario un cambio en las prioridades, que pongan a la educación dentro de los objetivos fundamentales. Este es un aspecto que debe estar presente en cualquier diseño. De igual forma, se debería valorar e incentivar la participación privada.

6. Movilidad de estudiantes, personal académico y administrativo de las IES en América Latina y el Caribe

La creación de un Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación pasa necesariamente por la creación y el fomento de planes de movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo de los diferentes países y regiones. Es uno de los objetivos de la construcción de un espacio común y, además, la propia armonización de las características de los sistemas educativos que implica un proyecto de este tipo fomentaría las iniciativas ya existentes. Es necesario, por tanto, conocer la situación actual de los programas de movilidad en los distintos países, prestando atención a aspectos como qué instituciones los amparan, si la movilidad tiene algún tipo de reconocimiento o cómo se realizan los procesos de homologación de estudios o de desarrollo profesional.

En este sentido, la información que se presenta responde a la siguiente estructura. En primer lugar, se consideran los programas de movilidad de estudiantes, tanto las iniciativas dentro del propio país como las de movilidad internacional, diferenciando entre los sistemas públicos y aquellos financiados por el sector privado. En segundo lugar, se atiende a los programas de movilidad para docentes (de nuevo, de carácter nacional e internacional), distinguiendo entre iniciativas públicas y privadas. Para todos los casos, se consideran los siguientes aspectos:

- Requisitos de los candidatos a los programas de movilidad.
- Existencia de países o zonas que aparecen con mayor frecuencia como receptoras de los candidatos.
- Valoración de la movilidad en la capacitación laboral del docente.
- Promoción de la movilidad desde las propias instituciones de educación superior.

6.1. Movilidad de estudiantes

Para analizar las iniciativas de movilidad de estudiantes de educación superior existentes, se han tenido en cuenta aspectos como si se trata de actuaciones públicas o privadas, si

fomentan la movilidad dentro del propio territorio o hacia otros países y, en este último caso, si existen ubicaciones que se priorizan sobre otras como receptoras del alumnado. Del mismo modo, se ahonda en los requisitos exigidos para optar a este tipo de procesos formativos y, por último, en las facilidades o dificultades de reconocimiento de la formación recibida en otras instituciones cuando se regresa al centro de origen.

6.1.1. Iniciativas de movilidad nacional e internacional de carácter público.

a) Iniciativas de movilidad nacional

La presencia de iniciativas públicas de movilidad de los alumnos universitarios dentro de los propios países es bastante generalizada en los países de América Latina y el Caribe. Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Paraguay, la República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela cuentan con experiencias destinadas a facilitar la movilidad de estudiantes entre IES del mismo Estado, aunque existen muchas diferencias entre ellos. Así, por ejemplo, Colombia ha adoptado un sistema de créditos que está encaminado a promover la movilidad con ciertas garantías, puesto que favorece el proceso de reconocimiento de la formación recibida. Cuba también estaría en este primer subgrupo, pero puntualizando que las acciones de movilidad interna no están generalizadas para todos los estudios, sino que se limitan a algunas maestrías y doctorados. Uruguay, por su parte, establece unos créditos optativos que pueden ser cubiertos con formación en una institución de educación superior distinta a la de origen.

Ecuador apuesta, según recoge el Reglamento de Régimen Académico de 2013, por «favorecer la movilidad nacional e internacional de estudiantes con miras a la integración de la comunidad académica ecuatoriana en la dinámica del conocimiento a nivel regional y mundial». Igual de evidente es el interés por este tipo de actuaciones en Perú, donde se ha constituido una Red Peruana de Universidades, que incluye a 13 instituciones del país, desde la que se promueve la integración, el intercambio y la construcción de conocimiento entre universidades, con acciones englobadas dentro de programas de intercambio de docentes y estudiantes, proyectos de investigación y convenios a nivel nacional. De carácter similar es la Red Ñanduti²⁷, creada por la Asociación de Universidades Públicas de Paraguay, que posibilita la movilidad de estudiantes y docentes entre las distintas universidades que forman parte de la misma. Finalmente, hay que destacar que Venezuela aborda la cuestión en el artículo 123 de la Ley de Universidades, en el que se indica que «las Universidades propiciarán el intercambio de alumnos con otras instituciones del país o del extranjero; fomentarán el acercamiento de los estudiantes entre sí y con los profesores; y facilitarán las relaciones de las organizaciones estudiantiles con agrupaciones similares de otras naciones o de carácter internacional».

Existe, sin embargo, un grupo de países formado por Argentina, Costa Rica, El Salvador, Haití, Honduras, Jamaica y Panamá, que no cuenta con acciones institucionalizadas de movilidad dentro del país (sí algunas actuaciones particulares o convenios entre distintas IES, aunque de carácter marginal). En cualquier caso, de nuevo, los planteamientos no

²⁷ Para más información sobre esta red, ver capítulo 9.

son uniformes. En Costa Rica están empezando a incluirse pasantías con créditos en otras universidades dentro del territorio nacional en los niveles de doctorado. En Panamá, donde no existen iniciativas de este tipo, las universidades no ponen obstáculos a aquellas personas que optan por estudiar durante un tiempo determinado en otra zona del país, financiándolo los propios interesados.

b) Iniciativas de movilidad internacional

Cuando lo que se examina son los programas públicos de movilidad internacional para estudiantes, de nuevo pueden diferenciarse dos grupos de Estados. En primer lugar, un conjunto de países en el que se constata la existencia de acciones que favorecen este tipo de movilidad, conjunto que incluye a Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Nicaragua, Perú, Paraguay, la República Dominicana, Trinidad y Tobago y Venezuela. En todos estos casos, se aprecia una idea común: que la movilidad internacional de los alumnos es uno de los requisitos para la internacionalización de la educación superior y que, además, constituye una muestra de calidad y eficiencia para las propias instituciones.

En cuanto a la existencia de países o zonas geográficas que aparecen con mayor frecuencia en los programas de movilidad se observa que, a pesar de que cada convocatoria tiene sus propias características, sí existe una priorización de países hacia los que enviar a los alumnos. Así, la mayoría de los países de habla hispana que forman parte de este estudio tienen en funcionamiento programas públicos que incentivan la movilidad de sus estudiantes hacia países hispanohablantes, al igual que en Haití el destino prioritario suele ser de origen francófono. La lengua mayoritaria en el país receptor es, por tanto, un factor relevante.

Por otra parte, también respecto a los destinos receptores más frecuentes, existe otra realidad que se evidencia al profundizar sobre la cuestión, y es que se busca que el alumnado se forme en países considerados desarrollados, punteros en economía o investigación. Por tanto, no todos los destinos tienen la misma consideración. Además, las estrechas relaciones históricas, comerciales y de cooperación que existen entre América Latina y el Caribe y Europa hacen que los países europeos sean importantes receptores de la movilidad de los alumnos de instituciones de educación superior.

En un segundo grupo de países, los programas de movilidad internacional o bien no existen o bien se reducen a actuaciones no sistematizadas ni generalizadas a todos los planes de estudios, niveles o instituciones de educación superior. En esta situación se encuentra por ejemplo Haití, donde los estudiantes de Medicina de ciertas universidades privadas pueden realizar prácticas en Francia y Bélgica, o los alumnos del Colegio de Doctorado haitiano pueden cursar estudios en otras universidades gracias a la financiación de la Oficina del Caribe de la Agencia Universitaria de la Francofonía. La situación se repite en Honduras, Panamá o Uruguay, donde se observan acciones puntuales, pero en ningún caso procesos sistematizados en la actividad universitaria.

- Requisitos de los solicitantes

Los requisitos para acceder a los diferentes programas de movilidad son muy

diversos, al igual que sus características. Ni siquiera dentro de un mismo país las iniciativas existentes tienen similares exigencias, sino que varían de unas a otras convocatorias. Además, existen también discrepancias en las condiciones de acceso a los programas de movilidad dependiendo del nivel de la educación superior al que se refieran.

Existe, en casi todos los países, la condición de ser nacional y/o de tener una permanencia definitiva en el país y de tener superado cierto número de créditos o cursos, así como unas calificaciones que demuestren la excelencia del solicitante; en varios casos se solicitan también cartas de recomendación. En cuanto a la movilidad de estudiantes de posgrado, se ha detectado como requisito en algunas ocasiones un determinado número de años de experiencia profesional. Además, no en todos los países ni en todas las convocatorias, pero en ciertos casos existe la condición de encontrarse dentro de un determinado rango de edad para ser beneficiario de estas actuaciones.

- **Reconocimiento de los estudios cursados**

Generalmente, la existencia de estos programas lleva implícito el reconocimiento de la formación que se va a recibir en el destino, lo cual se realiza a través de convenios de colaboración y cooperación entre las distintas instituciones de educación superior. Algunos países como Chile o Colombia tienen más sencilla la certificación de los estudios realizados gracias a la instauración de un sistema de créditos. Junto a esto, deben verificarse las similitudes de los contenidos en los planes de estudio, independientemente del nivel de la educación del que se trate, relacionando las materias cursadas en la IES de destino con las que se deberían haber cursado en la IES de origen.

6.1.2. Iniciativas de movilidad nacional e internacional de carácter privado

Al igual que sucede en el caso de los programas públicos, los países analizados se sitúan en dos extremos en cuanto a iniciativas de movilidad nacional financiadas por el sector privado. Por un lado, están aquellos casos en los que este tipo de actuaciones no existe o es tan minoritario que puede valorarse como inexistente. Por otro, los países que sí cuentan con más o menos iniciativas encaminadas a incentivar el intercambio de estudiantes entre IES del mismo estado.

a) Iniciativas de movilidad nacional

Entre el primer grupo, sin programas de movilidad nacional con financiación privada, se encuentran Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Honduras, Jamaica, Panamá, Paraguay, Trinidad y Tobago y Uruguay. En algunos de estos casos tampoco existe financiación del sector público para este tipo de actuaciones; en otros, no se considera una prioridad para la mejora de la calidad educativa, prefiriéndose si fuera el caso dedicar los fondos a la movilidad internacional.

Bolivia, Chile, El Salvador, Guatemala, México, la República Dominicana o Venezuela estarían en el otro extremo, con iniciativas de movilidad nacional de carácter privado. Algunos ejemplos que visualizan las actuaciones puestas en marcha a este respecto son las iniciativas desarrolladas en la República Dominicana a través, en primer lugar, del Fondo Brugal, desde el que se incentiva y promueve la excelencia académica en la educación universitaria por medio de becas para aquellas áreas que se consideran prioritarias para el desarrollo del país; otro ejemplo son las iniciativas de la Fundación Hazoury, como las denominadas como Becas Líderes del Mañana, que buscan identificar jóvenes talentos dominicanos que hayan demostrado durante su educación media un alto desempeño académico, compromiso social y aptitudes de liderazgo, con el fin de otorgarles facilidades para realizar sus estudios de educación superior en la Universidad Iberoamericana.

b) Iniciativas de movilidad internacional

Con respecto a la movilidad internacional fomentada por el sector privado, Panamá, Honduras, Trinidad y Tobago y Cuba, son países en los que no existe ninguna iniciativa privada dedicada a favorecer la movilidad del alumnado universitario. En el resto de los países existen iniciativas, pero cuando se indaga en la realidad se constata que son escasas y que suelen referirse mayoritariamente a estudios de posgrado. Este es, precisamente, el caso, por ejemplo, de Argentina.

Venezuela es uno de los países que cuenta con fondos privados para promover la movilidad de estudiantes a otros países, fundamentalmente a través de acuerdos firmados entre las instituciones privadas de educación superior con otras instituciones públicas o privadas del exterior. Como ejemplo, puede citarse la red Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) que fomenta la movilidad de estudiantes entre las universidades jesuitas y ofrece programas interuniversitarios de pregrado y posgrado con posibilidades de realizar intercambio estudiantil o de cursar materias virtuales en algunas universidades de la Compañía. En Uruguay, las dos universidades privadas de mayor tamaño tienen convenios con universidades extranjeras y promueven que los alumnos realicen un semestre de grado en el exterior. En México cuentan con actuaciones que emanan del Programa Compromiso Social Banamex que busca proporcionar apoyo a jóvenes de excelencia.

En muchos territorios, la movilidad internacional constatada incluye los diferentes programas de Becas del Banco Santander; por ejemplo, el programa de Becas Iberoamérica para Estudiantes de Pregrado, cuyos beneficiarios son alumnos de grado de diferentes IES de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Puerto Rico y Uruguay con la misión de financiar estancias de seis meses en diferentes universidades iberoamericanas de modo que se avance en el objetivo de desarrollar y consolidar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

- Requisitos de los solicitantes

De la misma forma que en los programas públicos de movilidad, en los de iniciativa privada los requisitos y las características son variados. Las coincidencias en las condiciones que han de cumplir las personas interesadas en participar en estos

programas se reducen a que los aspirantes han de poseer cierto mérito académico, dominio de otro idioma, tener superado un número de créditos o cursadas y aprobado un porcentaje de asignaturas de la titulación (no hay acuerdo en el porcentaje). El requisito de poseer una determinada nacionalidad sigue presente, pero de un modo mucho menos frecuente que en las convocatorias públicas.

- **Reconocimiento de los estudios cursados**

Respecto a los procedimientos que se realizan para la convalidación de los estudios cursados en otro centro bajo financiación del sector privado, independientemente de que sea dentro del territorio nacional o fuera de él, no se aprecia ninguna normativa destinada a regular tales convalidaciones. Por tanto, el estudiante no sabrá con certeza absoluta, hasta el momento de regresar al final de su estancia, si habrá inconvenientes en el reconocimiento de esa formación. En cualquier caso, suele tenerse presente la similitud de los contenidos en los planes de estudios de la IES emisora y de la IES receptora; además, en algunos casos las personas candidatas a estos programas de movilidad están asesoradas por profesorado de los centros de origen, aunque no se trata de algo regulado. Este hecho indica claramente que la incertidumbre está presente y que eso puede llevar a ciertos estudiantes a no interesarse ni exigir este tipo de iniciativas, lo cual puede derivar en una pérdida de interés por parte de los financiadores privados, que decidan eliminar los programas, lo que un grave perjuicio para todos los sectores implicados.

La última cuestión considerada es la existencia de zonas que aparecen más frecuentemente en los programas de movilidad de iniciativa privada. Al tratarse en la mayor parte de los casos de actuaciones muy concretas y dependientes de una gran variedad de actores privados, los países que se ofrecen como destino a los estudiantes son también muy diferentes. Por ejemplo, en Uruguay la Universidad ORT impulsa el intercambio con universidades de Israel; en Costa Rica se constatan acuerdos con instituciones de Estados Unidos, México, Brasil y Europa en general; en Chile priman Asia-Pacífico e Iberoamérica.

6.2. Movilidad del profesorado

Junto a la movilidad del alumnado, que ya se ha señalado como un aspecto fundamental en la construcción de un espacio común de educación superior, la movilidad del cuerpo docente es, del mismo modo, elemental para el establecimiento de relaciones interuniversitarias que permitan la creación de redes, llevar a cabo un trabajo conjunto y conocer, adaptar y poner en marcha experiencias y metodologías exitosas en otros territorios.

6.2.1. Iniciativas de movilidad nacional e internacional de carácter público

a) Iniciativas de movilidad nacional

Muchos territorios latinoamericanos y caribeños cuentan con acciones o programas públicos ideados para incentivar la movilidad del profesorado universitario hacia otros centros de Educación Superior, Ciencia y Tecnología dentro del propio país. Ejemplo de ello son Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Paraguay o Venezuela. Del mismo modo, en México se desarrollan iniciativas análogas dentro del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa o a través de la convocatoria anual para programas de investigación, participación en cursos, talleres y actividades académicas de movilidad de la UNAM. Perú completaría este grupo, al recoger en la Ley General de Educación Peruana (Ley N.º 28.044, 2003, art. 70) que se debe favorecer la creación de redes educativas de cooperación, intercambio y ayuda recíproca, entre cuyas actuaciones se encuentra la publicación de diversas becas, con cargo a fondos estatales, para lograr la alta cualificación de los docentes en el país. En el mismo país, la Red Peruana de Universidades (RPU) promueve, al igual que hace con el colectivo de estudiantes, la movilidad y las pasantías para profesorado entre las universidades suscritas con el objeto de apoyar el desarrollo nacional fomentando la realización de proyectos de investigación orientados al desarrollo de la institución o región de procedencia de los docentes becados.

Entre los Estados que no financian estancias en otros centros docentes o de investigación dentro del propio país está Argentina, donde los profesores suelen hacer colaboraciones múltiples y variadas como parte de su propio desarrollo profesional como docentes e investigadores universitarios, pero sin que existan convocatorias que promuevan o financien total o parcialmente este tipo de colaboraciones. Es también el caso de Bolivia, Costa Rica o Ecuador. En este último, la movilidad intrarregional de los docentes universitarios, muy débil anteriormente, se ha visto beneficiada por acuerdos y convenios entre universidades para la realización de posgrados o, más frecuente aún, a través de invitaciones directas a docentes de universidades del país para que den asignaturas o módulos en los cursos de posgrado organizados por instituciones de educación superior.

En este país, el actual Reglamento de Régimen Académico y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior plantea la movilidad de los docentes como un derecho; aunque aún no sea una realidad, existen esperanzas de que se avance en esta línea. Completarían esta lista de países en los que no hay un apoyo público firme para la movilidad interna de los docentes Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, la República Dominicana y Uruguay. Se trata, por tanto, de una asignatura pendiente para buena parte de los países de América Latina y el Caribe.

b) Iniciativas de movilidad internacional

La situación es muy diferente cuando se aborda la movilidad de carácter internacional. En este caso, resulta minúscula la relación de gobiernos que no adoptan estas actuaciones; así, las excepciones a la norma se localizan en Honduras, Panamá y Bolivia, territorios en

los que solo parece haber movilidad internacional por iniciativa personal de los docentes y con acceso a becas de carácter internacional que puedan sufragar los gastos que estas conllevan.

En el resto de los Estados se aprecia un interés evidente por la movilidad internacional docente, aunque no se desarrollen las mismas actuaciones y programas. En Jamaica, por ejemplo, además de los acuerdos bilaterales para el intercambio de profesores, existen, entre otros, programas como el *Caribbean-Pacific Island Mobility Scheme (CARPIMS)*, creado por la Unión Europea para facilitar la movilidad del profesorado y los estudiantes entre instituciones de educación superior de las regiones del Pacífico y el Caribe con el objetivo de fomentar su capacidad institucional; o *The Emerging Leaders in the Americas Programme (ELAP)*, ideado por el Gobierno de Canadá y que consiste en promover visitas cortas de académicos a las instituciones de educación superior y de investigación canadienses.

En la República Dominicana, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología posee un departamento específico de Becas Internacionales para propiciar el aprendizaje permanente mediante el desarrollo de programas de becas en coordinación con organismos internacionales cooperantes y gobiernos de países amigos, entre los que se encuentran Japón, la República de Corea, China e Israel. Otros países en los que se promociona la movilidad del cuerpo docente universitario como herramienta fundamental para lograr una completa internacionalización de la educación superior son Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay o Venezuela.

Una vez más, se constata que existen ciertas zonas que aparecen con más frecuencia como destinos para las estancias de los docentes latinoamericanos y caribeños, y que estas varían dependiendo del país en cuestión. Brasil cuenta con tres zonas claramente definidas para la movilidad de sus docentes: Europa, América del Norte y América Latina. México, por su parte, tiene entre sus destinos preferentes para tales actividades capacitadoras de su profesorado a los Estados Unidos, Japón, Gran Bretaña, Francia, Alemania y España. Existe pequeño grupo de países como Cuba, Panamá, Venezuela y Ecuador en los que no puede identificarse una zona geográfica que sea frecuentemente elegida como destino para la movilidad docente.

- **Requisitos de los solicitantes**

Los requisitos exigidos para acceder a estos programas revisten gran variedad y heterogeneidad dependiendo del convocante. Se exige desde cierta experiencia profesional (referida a un número de años en ejercicio) a poseer la nacionalidad de uno de los países beneficiarios de estas ayudas, encontrarse activo en el momento de solicitar el acceso al programa o acreditar cierto nivel del idioma del país receptor. Se debe subrayar en este punto el caso de Venezuela, cuyo Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario se está desarrollando tras su configuración en junio de 2015. Se trata de un sistema que puede dotar de mayor transparencia a todo el proceso y que, en caso de implementarse con éxito, podría exportarse a otros lugares en los que la movilidad nacional e internacional de los docentes de educación superior es un asunto prioritario.

- Reconocimiento de la movilidad

En cuanto al reconocimiento que la movilidad de los docentes tiene en su carrera profesional, se observa que es en general escasa. En Argentina, a pesar de que la movilidad docente es valorada positivamente, no se promueve explícitamente, dado que en general no existe una planificación de los recursos humanos en las universidades argentinas. Los salarios de los docentes universitarios son bajos y una movilidad exterior resulta muy costosa en términos económicos y profesionales. Por tanto, aunque la valoración sea positiva, únicamente pueden acceder a ella en general los profesores que estén en situación de costársela. En cuanto a la llegada o captación de profesionales académicos de otros países, hay que destacar que en Argentina existe un programa de Sistemas de Cupos Universitarios que consiste en asignar los cupos que anualmente fijan las universidades nacionales entre los aspirantes extranjeros. Otro programa es el de la Promoción de la Universidad Argentina en el Mundo, a través del cual se articula y coordina la promoción de los estudios universitarios en el país (véase, en el capítulo 9, que Chile cuenta con una iniciativa similar).

En Bolivia, el reconocimiento de la movilidad depende de la cultura académica institucional universitaria. Así, en algunos casos se promueve, incentiva y exige. En otras instituciones, sin embargo, no está institucionalizada, no es parte de la cultura académica de la institución de educación superior en cuestión y, por ello, responde más a los intereses de personas o académicos específicos que buscan oportunidades de movilidad con propósitos de superación profesional y académica. En Brasil, cada universidad define los criterios de evaluación para valorar los efectos de mejora de la movilidad del docente.

En Chile, la movilidad docente se valora desde una doble óptica: tanto desde el punto de vista del desarrollo profesional del docente como desde el aporte que supone para el desarrollo científico y tecnológico del país; por esto último, se promueve desde las propias instituciones. En esta línea se encuentra también Costa Rica, donde la movilidad internacional es vista como una oportunidad de desarrollo profesional, aunque no es suficientemente valorada para ascender en el escalafón docente de las universidades públicas, lo que hace que no sean más los profesionales universitarios que se interesan por realizar una estancia en el exterior. Lo mismo ocurre en México, donde la movilidad docente no conlleva ningún beneficio para la carrera profesional del profesor, aunque es considerada muy importante como coadyuvante en el proceso de internacionalización de las IES y en el fortalecimiento de la investigación. Por último, en Venezuela se promueve la movilidad de profesores de manera informal en las distintas instituciones. En este sentido, no ayuda la inexistencia de mecanismos normativizados que regulen y doten de valor ese tipo de movilidad docente, ya que en realidad estas actuaciones dependen de cada institución y de los convenios y acuerdos que haya generado con sus propios docentes y con otras instituciones universitarias.

En Colombia, la valoración a los docentes es altamente positiva, dado que los programas de movilidad buscan favorecer el desarrollo de habilidades y conocimientos de los mismos, así como de las IES en temas de actualización de

currículos, metodologías de enseñanza, transferencia tecnológica, desarrollo de investigaciones interinstitucionales asociadas a temas estratégicos de competitividad y desarrollo para el país. También en el caso de Honduras se aprecia que estos programas tienen mucho interés, ya que a través de este tipo de acciones se impulsa el liderazgo y el compromiso profesional con la institución, a la vez que se incita a los docentes a seguir involucrándose de una forma directa con la función de la docencia.

Las razones por las que algunos países no valoran la movilidad del profesorado son diferentes. Por ejemplo, Honduras ni valora ni cuenta con ningún tipo de experiencia de este tipo. En otros casos, como Panamá, Uruguay o Ecuador, recientemente se ha reconocido la movilidad como un derecho de los docentes, pero es aún un derecho sin aplicación. Jamaica es otro de los Estados en los que, generalmente, la movilidad del profesorado no es una cuestión valorada a la hora de determinar la capacidad laboral de un docente, a pesar de ser un instrumento muy utilizado por estos profesionales y que conlleva una mejora para las IES y la sociedad en general.

En el caso de Paraguay se valora la movilidad en el sentido de que se busca constantemente que los profesionales docentes tengan una mejor capacitación para un óptimo desempeño laboral y, por último, en la República Dominicana, la valoración o no de la movilidad docente depende de la universidad a la que pertenezca el mismo. De forma general, todos los países valoran muy positivamente la salida de sus docentes al extranjero, conscientes del enriquecimiento que supone, lo cual no se traduce en el fomento de la colaboración público-privada al respecto.

6.2.2. Iniciativas de movilidad nacional e internacional de carácter privado

a) Iniciativas de movilidad nacional

En el área latinoamericana y caribeña, no existen en general acciones o programas privados que favorezcan o promuevan la movilidad de profesores universitarios a otros centros dentro del propio país (por ejemplo, Argentina, Honduras, El Salvador, Panamá, Trinidad y Tobago, etc.). En algunos casos, de hecho, no existe un reconocimiento de este tipo de actuaciones en la legislación o normativa relacionada para el caso de los docentes del sistema privado (Argentina, Jamaica, México, Honduras, etc.). No es por ello extraño que se produzca una cierta carencia de información al respecto, ya que además no se realizan registros de los programas privados de movilidad e intercambio de docentes a nivel nacional (caso de Paraguay).

No obstante, en algunos casos existen diversas fórmulas y mecanismos que facilitan de alguna forma convenios o acuerdos a este respecto en la universidad privada (Colombia, Costa Rica, Ecuador, Paraguay, Venezuela, etc.). Generalmente, su implantación se

encuentra limitada o restringida y se realiza a través de redes bilaterales y multilaterales que benefician las estancias de docencia e investigación de los académicos, según áreas de interés específicas y priorizadas por las propias universidades. Esto queda frecuentemente a manos de las propias instituciones universitarias implicadas en cada país, mediante la realización o puesta en marcha de convenios bilaterales con otras universidades extranjeras. No es infrecuente, por otra parte, que en algunos países haya profesores que trabajan en más de una universidad, debido a que las instituciones privadas cuentan con muy pocos profesores de planta o a tiempo completo (véase Bolivia, entre otros casos). Esa movilidad, si puede considerarse así, no responde a un programa coordinado, sino a las propias necesidades del docente.

Lo que sí se constata es la existencia de programas de movilidad e intercambio para docentes de las propias universidades privadas. Estas iniciativas tienen como objetivo principal promover las relaciones con otras instituciones, centros de investigación, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de cooperación con el fin de crear y liderar redes de cooperación para cubrir diversos objetivos. Entre estas actuaciones aparece la de promover la movilidad docente dentro del país a través de la figura del profesor invitado, como es el caso de Colombia. En Venezuela, algunas universidades privadas contemplan posibilidades para la movilidad de parte de sus profesores universitarios. Estas oportunidades se publicitan mediante la divulgación del enlace de aquellos académicos interesados en contactar con sus homólogos interesados en otras instituciones o centros de investigación a nivel internacional. En otros Estados, como en Costa Rica, la movilidad del docente busca suplir necesidades académicas en los diferentes campus de las mismas universidades.

En casos como el de Ecuador, la movilidad docente es un derecho reflejado incluso en la legislación, que también abarca a las universidades privadas. Sin embargo, en la práctica depende del acuerdo entre los rectores de las diferentes instituciones. En algunas ocasiones, la existencia de un alto grado de autonomía universitaria facilita la realización de programas privados de movilidad e intercambio para docentes, es decir, que esta autonomía posibilita que cada institución pueda desarrollar programas de movilidad (estudiantil o docente, de carácter nacional o internacional).

b) Iniciativas de movilidad internacional

En lo que se refiere a los programas de movilidad del profesorado de carácter internacional, puede señalarse que en un buen número de países estas iniciativas no existen ni se contemplan ni desde el ámbito público ni desde el privado. Este tipo de actuaciones financiadas con fondos privados son inexistentes en países como Argentina o Bolivia, entre otros. En otros países, tanto las universidades públicas como las privadas tienen acceso a programas de movilidad internacional docente a través de convenios internacionales, formando parte de redes universitarias de carácter iberoamericano o internacional; sin embargo, como ya se ha apuntado, solo se encuentran realmente desarrolladas en el nivel de estudios de posgrado.

El objetivo general es promover y desarrollar una cultura internacional en la comunidad académica universitaria, fomentando las comunicaciones y servicios académicos internacionales y, de esta manera, poder llegar a un mayor reconocimiento internacional

a partir de un eficaz servicio informativo de oportunidades académicas de carácter internacional. Este es el caso de las Becas Iberoamérica para Jóvenes Profesores e Investigadores de Santander Universidades (cuya versión para la movilidad de estudiantes ya se ha citado). El proyecto está enfocado en el apoyo a la investigación docente, de modo a generar oportunidades para completar esa formación y la especialización científica, colaborar en la actualización y mejora del nivel de conocimientos y permitir, incluso, reunir información adicional y específica necesaria para los estudios o investigaciones que los docentes estén realizando (Chile, Brasil, etc.).

Otra forma de movilidad difundida en el ámbito privado (y también presente en el público) consiste en invitar y contratar a profesores de fuera del país como docentes, especialmente en el nivel de posgrado. Esto se lleva a cabo en el marco de convenios interuniversitarios o de forma directa con el profesor requerido. En algunos países, además, las universidades conforman redes para la internacionalización de la educación superior, con el objetivo de facilitar estos procesos propiciando la cooperación entre instituciones. Hay que destacar que, en ocasiones, los docentes que han tenido preparación o formación en otros países lo han logrado a través de su propia financiación y a su propio interés en contar con la mejor formación académica para ser facilitadores de conocimientos sólidos y vastos hacia los estudiantes en sus distintas áreas de formación académica.

En Bolivia, algunas instituciones cuentan con este tipo de actuaciones con una mayor frecuencia y se concentran principalmente en las universidades más grandes e importantes del país, que por lo general están ubicadas en grandes centros urbanos y que concentran una mayor densidad de académicos en distintas áreas de conocimiento. Hay que constatar que los académicos varones son más privilegiados en este país en estas iniciativas que las mujeres. En Brasil, las tres regiones que más frecuentemente aparecen como destino en los programas de movilidad son Europa (Inglaterra, Francia, Alemania, España, Italia y Portugal), América del Norte (Canadá y Estados Unidos) y América Latina.

En el caso de Colombia, los programas de movilidad incluyen propuestas para la región de Iberoamérica, las iniciativas de Mercosur y la Alianza del Pacífico, así como con universidades de Estados Unidos, Canadá, Japón e Israel, entre otras. Dos ejemplos son la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico (que incluye a Chile, Perú, Colombia y México) y la movilidad docente que agencia la Corporación para la Integración y el Desarrollo de la Educación en el Sur Occidente Colombiano (CIDESCO). En Costa Rica, las regiones que tienen programas de movilidad son las que pertenecen a instituciones con las que establecen convenios. Las más frecuentadas son Norteamérica y Europa. En El Salvador, los programas de movilidad favorecen a los estudiantes de países con menor desarrollo económico hacia países de mayor desarrollo como Europa. Otros puntos de destino son los Estados Unidos, Centroamérica y los países sudamericanos.

En general, los países analizados con programas de movilidad tienen en Europa, Estados Unidos y el resto de América Latina los principales destinos. Algunos de ellos dependen de los convenios existentes con diferentes universidades; otros privilegian a los países con un menor desarrollo económico y una parte prefiere centrarse en España debido al idioma común.

- Requisitos de los solicitantes

Si se atiende a los requisitos que deben cumplir los candidatos a participar en este tipo de programas privados de movilidad, se observan condiciones relativas a la nacionalidad, la titulación (doctorado), el promedio académico, el compromiso con la docencia universitaria y disponer del auspicio de la institución universitaria a la que pertenecen o con la que se encuentran vinculados. Se fija también habitualmente un rango de edad específico (por ejemplo, no sobrepasar los 37 años en el caso de las maestrías, los 40 para el doctorado y los 42 años en el caso del posdoctorado) y, por supuesto, las características del proyecto de investigación o formación que se presenta y su adecuación a la institución de destino. Un requisito determinante en ocasiones es que el candidato debe estar registrado y presentado o auspiciado por instituciones de educación superior, centros de investigación o instituciones educativas que desarrollen actividades de innovación y desarrollo tecnológico. Se requiere también, en algunos casos, disponer de un contrato vigente durante el periodo de vigencia de la beca e incluso algunas convocatorias se destinan exclusivamente a personal ordinario con dedicación exclusiva y/o de investigación.

Otros convenios recogen que los participantes deben contar con el consentimiento de su departamento o laboratorio de origen y de los anfitriones. En muchos casos, se exigen conocimientos de inglés o del idioma del país en el que se realizará la estancia, a menudo demostrados con un examen internacional de acreditación del nivel de la lengua. A esto, como cabría esperar, hay que añadir normas y criterios de selección específicos dependiendo del programa en cuestión. Así, algunas entidades educativas tienen que comprometerse a vincular al becario una vez que finalice sus estudios. El docente, por su parte, se compromete en ocasiones y según se determine a certificar su regreso y permanencia en el país durante al menos dos años tras la finalización de la ayuda.

6.3. Programas de movilidad de organismos internacionales o de cooperación

Junto a los programas de movilidad públicos o privados de los diferentes países analizados, es necesario señalar la presencia de iniciativas procedentes de organismos ajenos a la región o de organizaciones internacionales que están presentes en un buen número de los Estados de América Latina y el Caribe. Estas iniciativas constituyen un punto de partida fundamental de cara a la puesta en marcha de programas de movilidad de carácter regional y birregional.

Erasmus Mundus

Erasmus Mundus es un programa de movilidad y cooperación en educación superior que busca fortalecer la calidad de la educación superior europea y promover el diálogo entre la gente y las culturas mediante la cooperación con terceros países. De este modo, contribuye al desarrollo de recursos humanos y a la capacidad de cooperación de las instituciones

de educación superior de Europa con terceros países incrementando la movilidad entre la Unión Europea y estos Estados. En 2014, Erasmus Mundus quedó comprendido en el programa Erasmus +.

De acuerdo a los datos del informe de la Comisión Europea (2015), de 2004 a 2014 se realizaron un total de 696 actuaciones en el marco de Erasmus Mundus en las que participaron 2.243 instituciones de educación superior.

Tabla 15.
Cifras del programa Erasmus Mundus (2004-2014)

Proyectos y clústeres	
Programas conjuntos	285
Alianzas	305
Proyectos de promoción y proyectos de estructura nacional de información	98
Clústeres	5
ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
Organizaciones de educación superior de países de la Unión Europea	820
Organizaciones de educación superior de terceros países	1.423

Adaptado de la *Comisión Europea* (2015): 22

Solo tres países de América Latina y el Caribe aparecen entre los 20 que más estudiantes y personal enviaron a Europa entre 2004 y 2014: Brasil, Argentina y México, por ese orden, si bien solo Brasil con cifras comparables a los países con más participación (India, Rusia y China).

De acuerdo a las estadísticas de la Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultural de la Comisión Europea (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA*) sobre el periodo académico 2013/2014²⁸ un total de 214 estudiantes de máster procedentes de los países objeto de estudio fueron seleccionados como candidatos de este programa de becas. En el caso de los estudios de doctorado, los candidatos²⁹ fueron de un total de 48. La siguiente tabla recoge la distribución de los estudiantes seleccionados por países.

28 Último curso con estadísticas disponibles.

29 EACEA proporciona información sobre los estudiantes candidatos de la lista principal, de la lista de espera y los que no lograron ser aceptados desde el inicio. Se ha optado por considerar únicamente a los candidatos que disfrutaron con seguridad de la beca.

Tabla 16.
Candidatos a las ayudas del programa Erasmus Mundus.

	Máster	Doctorado
ARGENTINA	14	1
BOLIVIA	5	1
BRASIL	48	10
CHILE	4	2
COLOMBIA	28	11
COSTA RICA	1	1
CUBA	5	1
ECUADOR	9	2
EL SALVADOR	5	0
GUATEMALA	1	2
HAITÍ	2	0
HONDURAS	2	1
JAMAICA	4	1
MÉXICO	59	8
NICARAGUA	5	0
PANAMÁ	0	1
PARAGUAY	1	1
PERÚ	11	1
REPÚBLICA DOMINICANA	1	0
TRINIDAD Y TOBAGO	3	1
URUGUAY	0	3
VENEZUELA	6	0
TOTAL	214	48

Elaboración propia. Fuente: EACEA.

Junto a las cifras de solicitudes para las ayudas de movilidad de Erasmus Mundus, entre 2010 y 2013 se contabilizaron un total de 37 proyectos con participación de alguno de los países estudiados, bien como asociaciones o alianzas de instituciones, bien dentro de la acción de promoción de la educación superior europea.

Tabla 17.
Proyectos Erasmus Mundus con participación
de países de América Latina y el Caribe (2010-2013).

Proyecto *	Tipo de acción
<i>EURICA - EUROpe and latin ameRICA: Enhancing University Relationships by Investing in Cooperative Actions.</i>	Alianzas: instituciones
<i>IBRASIL - Inclusive and Innovative Brazil.</i>	Alianzas: instituciones
<i>KITE - Knowledge, Integration and Transparency in Education (EU-ACP Countries).</i>	Alianzas: instituciones
<i>FELLOW-MUNDUS - Fostering Education and Learning mobilities for Latin-American academics Outgoing Worldwide with ERASMUS MUNDUS - Strand 1, Lot 14 (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú, Brasil, Colombia, Panamá, Uruguay).</i>	Alianzas: instituciones
<i>DREAM - Dynamizing Research and Education for All through Mobility in ACP.</i>	Alianzas: instituciones
<i>CARIBU-Cooperation with ACP countries in Regional and International Bridging of Universities.</i>	Alianzas: instituciones
<i>EUREKA - Enhancement of University Research and Education in Knowledge Areas useful for Sustainable Development (EU - Latin America).</i>	Alianzas: instituciones
<i>AMIDILA - Academic Mobility for Inclusive Development in Latin America.</i>	Alianzas: instituciones
<i>PUEDES - University Engagement in Economic and Social Development in Latin America (Participación Universitaria para El Desarrollo Económico y Social en Latinoamérica).</i>	Alianzas: instituciones
<i>SUD-UE - Student Mobility (EU - Latin America).</i>	Alianzas: instituciones
<i>BE MUNDUS - Brazil Europe Mundus.</i>	Alianzas: instituciones
<i>Academic Networking, a gate for learning experiences (Angola, Camerún, Cabo Verde, Timor Oriental, Fiji, Kenia, Madagascar, Mozambique, República del Congo, Senegal, Trinidad y Tobago).</i>	Alianzas: instituciones
<i>S1-L15 MUNDUS ACP II.</i>	Alianzas: instituciones
<i>S1-L15-MUNDUS ACP.</i>	Alianzas: instituciones
<i>S1-L16B Argentina Towards Europe for Social Sciences.</i>	Alianzas: instituciones

* Tanto en esta tabla como en la siguiente se han respetado las denominaciones

Proyecto *	Tipo de acción
<i>European Union - Latin America Academic Links</i> (Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Chile, Colombia, Cuba, México).	Alianzas: instituciones
<i>A Double Degree in Europe, South American Leadership and Employability.</i>	Promoción de la educación superior europea
S1-L16A <i>EuroTANGO II.</i>	Alianzas: instituciones
S1-L16A <i>Argentina Cooperation for International Research and Study.</i>	Alianzas: instituciones
S1-L16B <i>Europlata.</i>	Alianzas: instituciones
<i>Bringing the Erasmus Mundus community together to disseminate, exchange and act.</i>	Promoción de la educación superior europea
<i>Promoting the international dimension of research in HEIs.</i>	Promoción de la educación superior europea
<i>Science and Technology Education Teachers' Training International Network</i> (Burkina Faso, Camerún, Comoras, República Dominicana, Guinea Ecuatorial, Gabón, Haití, Costa de Marfil, Lesoto, Namibia, Senegal, Togo, Vanuatu, Zimbabue).	Alianzas: instituciones
<i>Building Academic Bonds between Europe and Latin America</i> (Bolivia, Ecuador, Paraguay, Brasil, Perú, Uruguay).	Alianzas: instituciones
International Network of Urban Laboratories - Understanding urban dynamics, identifying future planning strategies, and strengthening education and research capacities.	Promoción de la educación superior europea
<i>Latin American Engineering and Information Technologies Network</i> (Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Brasil, Colombia, México).	Alianzas: instituciones
<i>Latin America International Network for the Development of Opportunities</i> (Bolivia, Peru, Ecuador, Paraguay, Brazil, Chile, Cuba)	Alianzas: instituciones
<i>Enhancing Studies and Practice of Social Economy and Social Capital in Higher Education.</i>	Promoción de la educación superior europea
<i>Programme of Exchange and Cooperation for International Studies between Europe and South America</i> (Bolivia, Perú, Ecuador, Paraguay, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Venezuela).	Alianzas: instituciones
<i>Project for European - Latin American Cooperation and Exchange</i> (Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Chile, Costa Rica, Panamá, Uruguay).	Alianzas: instituciones
ARCHI-MUNDUS: <i>Building up Quality in Architectural Education.</i>	Promoción de la educación superior europea

Proyecto *	Tipo de acción
S1-L13B-MoE-A <i>Move on Education</i> (Argentina).	Alianzas: instituciones
<i>Creating Relations between Europe & Central America in the area of Higher Education.</i>	Promoción de la educación superior europea
<i>Joint Programmes: Quality Assurance and Recognition of degrees awarded.</i>	Promoción de la educación superior europea
<i>Caribbean opening to Erasmus Mundus.</i>	Promoción de la educación superior europea
S1-L13A-EUROTANGO (Argentina).	Alianzas: instituciones
S1-L13A-EADICII (Argentina).	Alianzas: instituciones

Elaboración propia. Fuente: Comisión Europea <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>

Como se ha indicado, desde 2014 el programa Erasmus Mundus queda subsumido en Erasmus +, que aglutina numerosas iniciativas en educación, formación, juventud y deporte antes dispersas³⁰. Durante el periodo 2014-2020, Erasmus + integra tres acciones clave (Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje; Innovación y buenas prácticas; y Apoyo a las reformas de las políticas), a las que hay que sumar dos áreas especiales: Jean Monnet y Deporte.

La primera de las acciones clave, Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje, busca fomentar la movilidad de estudiantes, personal docente y no docente, trabajadores en prácticas, trabajadores en el ámbito de la juventud e incluso voluntarios. Engloba los diferentes tipos de actuaciones:

- Estudiantes y personal del ámbito de la educación superior.
- Estudiantes y personal del ámbito de la formación profesional.
- Personal del ámbito de la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Personal del ámbito de la educación de adultos.
- Jóvenes y trabajadores del ámbito de la juventud.
- Actos a gran escala del Servicio Voluntario Europeo.
- Másteres conjuntos Erasmus Mundus.
- Préstamos para máster Erasmus +.

La segunda acción, Innovación y buenas prácticas, tiene como objetivo modernizar y consolidar los sistemas de educación, formación y juventud de los países participantes. La

³⁰ Para una breve revisión de la historia del programa Erasmus, véase el capítulo 10.

tercera, Apoyo a las reformas de las políticas, persigue apoyar la agenda de políticas de la Unión Europea, en el marco de cooperación Educación y Formación 2020 y de la Estrategia para la juventud.

En cuanto a las áreas especiales, las actividades Jean Monnet comprenden un total de seis acciones, cuyo objetivo común es la promoción de la excelencia en la docencia y la investigación en los estudios sobre la Unión Europea en todo el mundo.

La siguiente tabla presenta los proyectos Erasmus + en los que participa alguno de los 22 países objeto de análisis en este estudio, desde el año 2014 a la actualidad, a partir de la información sobre el programa disponible.

Tabla 18.
Proyectos Erasmus + con participación de países de América Latina y el Caribe.

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>International Master of Science in Rural Development</i>	Movilidad de las personas	Másteres conjuntos	2015	Bélgica, Francia, Alemania, Países Bajos, India, China, Sudáfrica, Ecuador, Italia, Eslovaquia
<i>International Master in Innovative Medicine</i>	Movilidad de las personas	Másteres conjuntos	2015	Países Bajos, México, Chile, Colombia, Brasil, Alemania, Suecia
<i>Jeunes Ambassadeurs du Commerce Equitable</i>	Innovación y buenas prácticas	Alianzas estratégicas para la educación	2015	Francia, Bélgica, Perú, Portugal
<i>Urbane Dynamiken: Globale Perspektiven für ein soziokulturelles Stadtmanagement</i>	Innovación y buenas prácticas	Alianzas estratégicas para la educación escolar	2015	Alemania, España, Brasil, Francia, Argentina
<i>Lernen Helfen Lernen</i>	Innovación y buenas prácticas	Asociaciones estratégicas en el ámbito de la juventud	2014	Liechtenstein, Alemania, Italia, Bolivia
<i>I'VE – I Have Experienced. Recognition and Validation of volunteering through peer support and open source tools</i>	Innovación y buenas prácticas	Asociaciones estratégicas en el ámbito de la juventud	2014	Italia, Bélgica, España, Francia, Alemania, México, Serbia y Montenegro, Finlandia, Ucrania, República Checa, Rusia, Corea del Sur, Dinamarca, Turquía

⁵ Estados de África, del Caribe y del Pacífico.

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>Community of Entrepreneurs - Action Learning Program</i>	Innovación y buenas prácticas	Asociaciones estratégicas en el ámbito de la juventud	2014	Países Bajos, Reino Unido, Alemania, España, Bélgica, Brasil
<i>Go Deep!</i>	Innovación y buenas prácticas	Asociaciones estratégicas en el ámbito de la juventud	2015	Italia, Países Bajos, Reino Unido, España, Brasil
<i>Transforming higher education to strengthen links between universities and the livestock sector in Argentina and Peru</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Austria, Argentina, Francia, España, Perú
<i>Citylabs: Engaging Students with Sustainable Cities in Latin-America</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Bélgica, Italia, Francia, Argentina, Colombia, España, México, Venezuela, Perú, Brasil, Dinamarca
<i>Harmonization and Innovation in Central American Higher Education Curricula: Enhancing and Implementing the Regional Quality Framework</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Bélgica, Alemania, Italia, Irlanda
<i>Transatlantic Open Government Virtual Education</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Reino Unido, Italia, Argentina, México
<i>EU Quality Standards Aligned Modernisation of Renewable Energy Engineering Curriculum for Bachelor and Master students and Improving Skills Development of PhD students in Universities of Latin America</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Reino Unido, Colombia, Italia, Brasil, Cuba, España
<i>Disability and modernity: Ensuring quality education for disabled students</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Chile, México, Argentina, España, Reino Unido, Italia

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>Educational Modules for Electric and Electronic Circuits Theory and Practice following an Enquiry-based Teaching and Learning Methodology supported by VISIR</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Portugal, Suecia, Austria, Argentina, Brasil, España
<i>Latin American University Research and Doctoral Support</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Reino Unido, Colombia, Panamá, Eslovenia, Alemania, España
<i>Spin off Lean Acceleration</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Italia, Brasil, Colombia, Portugal
<i>Programa para la Internacionalización en las Universidades de Chile y Perú</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Austria, Perú, Chile, Portugal
<i>Adopción de enfoques de calidad, accesibilidad e innovación en la educación superior de Latinoamérica</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Argentina, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Italia, Finlandia
<i>Latin American Social Innovation Network</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Reino Unido, Alemania, Chile, Colombia, Brasil, Panamá, España
<i>Professionalization on Result-based Healthcare Management through Distance Education and Simulation-Based Training</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Argentina, Italia, Paraguay, Francia, Eslovenia, España
<i>ACACIA: Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la Comunidad Universitaria</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Colombia, Chile, Brasil, Perú, Nicaragua, Portugal, España, Rumanía

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>Internationalization of Latin American peripheral Universities through sustainable integration and inclusive implementation of International Relations Offices</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Francia, Portugal, Polonia
<i>The international Learning Network of networks on Sustainability</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Italia, Países Bajos, Brasil, México, India, China, Reino Unido, Finlandia, Sudáfrica
<i>MOOC-Maker: Construcción de Capacidades de Gestión de MOOCs en la Educación Superior (Construction of Management Capacities of MOOCs in Higher Education)</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	España, Portugal, Chile, Colombia, Guatemala, Austria
<i>Development of quality system through Energy efficiency Courses</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la educación superior	2015	Italia, Guatemala, Uruguay, Argentina, España, Chipre
<i>Change! ¡Cambial - Management and training tools for international volunteering</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP ⁵ , América Latina y Asia.	2016	Italia, Nicaragua, India, Uruguay, Argentina, Hungría
<i>Calling Youth to Action in a Global Visibility Drive</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Alemania, Finlandia, Dinamarca, Eslovaquia, Polonia, Francia, Kenia, Venezuela, Ghana, Mozambique, Nepal, India, Colombia, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, Islandia, Reino Unido, Austria, Nigeria
Quality Network Cooperation II	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Eslovaquia, Honduras, China, Venezuela, Filipinas, Myanmar, Austria, República Checa, Indonesia

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>Global Recognition</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Italia, Ecuador, México, Perú, Francia, Países Bajos, Bélgica
<i>Arts Without Borders. "Building Bridges"</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Reino Unido, Togo, Francia, Brasil
<i>Path-ER-ways: Creating pathways for political participation of young women</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Portugal, Cabo Verde, Mozambique, Reino Unido, Timor Oriental, Francia, Perú
<i>Green Entrepreneurship as an Opportunity for Youth</i>	Innovación y buenas prácticas	Desarrollo de capacidades en el ámbito de la juventud en Estados ACP, América Latina y Asia.	2016	Argentina, Portugal, Eslovenia, Ghana, Indonesia, Nepal
<i>Equality training network: EU contributions to gender mainstreaming and citizenship</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2014	Argentina, Chile, Costa Rica, Alemania, España, Guatemala
<i>Policy Making in the European Union</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2014	Chile
<i>Interdisciplinary European Studies in Latin America</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2014	Costa Rica
<i>Jean Monnet Chair - University of Havana</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	Cuba
<i>Teaching European Union as a model of integration</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	Brasil
<i>Die soziologischen und politikwissenschaftlichen theoretische Perspektiven über die Europäische Integration</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	México

Proyecto	Acción	Tipo de actuación	Año	Países
<i>Support to Caeni/IRI/USP to integrate EU issues into research & training for Brazilian civil servants & civil society</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	Brasil
<i>Programa de Direito da União Europeia FGV Direito Rio</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	Brasil
<i>UNINTER - Oficina Jean Monnet</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	México
<i>Theory and Policy in the formation of the European Union: a model for economic integration?</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2015	Brasil
<i>Policy Learning Revisited, the European Union and Latin America</i>	Jean Monnet	Redes Jean Monnet	2014	Chile

Elaboración propia. Fuente: Comisión Europea <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>

Acciones Marie Curie

Otra iniciativa que cabe mencionar son las acciones Marie Curie (Marie Sklodowska-Curie desde 2014), destinadas a la formación y el desarrollo profesional de los investigadores. Este programa de la Unión Europea financia actuaciones de movilidad internacional e intersectorial, con becas que abarcan todas las fases de la carrera investigadora, desde doctorandos a investigadores con experiencia. El principal objetivo de estas acciones es dotar a los investigadores de nuevas cualificaciones, ampliar sus competencias y ofrecerles interesantes condiciones de trabajo, a la vez que se promueve la movilidad internacional y se trata de romper barreras entre el sector académico y el resto de los sectores, especialmente el empresarial.

Pueden distinguirse cuatro tipos de acciones. Por una parte, el apoyo que se presta a redes de investigación innovadora que contribuyan al desarrollo de nuevos investigadores. Por otra, las becas individuales de apoyo a la movilidad internacional de investigadores (abiertas a terceros países). Además, engloba intercambios de personal de investigación e innovación para la cooperación internacional e intersectorial y la cofinanciación de programas regionales, nacionales e internacionales de becas de formación o investigación que impliquen movilidad desde o hacia otro país.

Por último, hay que destacar las diferentes actuaciones sobre movilidad del Consejo Europeo de Investigación (European Research Council, ERC), tanto para países de la Unión Europea como para terceros países, con diferentes tipos de becas para investigadores con determinados años de experiencia.

Mercosur

El Programa de Movilidad Académica Regional para los cursos acreditados por el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias en el Mercosur y Estados asociados (Programa Marca) es un programa de movilidad entre los países de Mercosur para estudiantes de grado, circunscrito a las carreras de grado acreditadas por el sistema de la organización. Su primera convocatoria se produjo en 2006. En 2015 se introdujeron reformas en el esquema de funcionamiento, estableciendo proyectos de asociación académica entre IES que cuentan con carreras acreditadas, de forma que entre ellas desarrollen intercambios de estudiantes y personal docente en las titulaciones del primer ciclo de acreditación (Agronomía, Arquitectura, Veterinaria, Enfermería, Ingeniería, Medicina y Odontología).

Una interesante iniciativa de Mercosur es el Sistema de Pasantías de Intercambio Regional del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), que se realizan en organismos e instituciones de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay con el objetivo de descubrir y analizar prácticas de formación y desarrollo profesional docente. Los organismos o instituciones receptoras deben caracterizarse por sus prácticas innovadoras o de calidad. Las pasantías van destinadas a funcionarios que trabajen en la gestión del Sistema de Formación Docente o a directivos o coordinadores de instituciones formadoras de los citados países. En el curso 2014-2015 un total de 349 pasantes participaron en 25 pasantías.

Secretaría General Iberoamericana (SEGIB)

El Programa de Movilidad Académica Pablo Neruda fue aprobado como Iniciativa Iberoamericana en la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Chile) de 2007 y como programa en la XIX Cumbre Iberoamericana de 2008 (El Salvador). Enmarcado en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, este programa de movilidad de posgrado busca favorecer las iniciativas de integración regional a través de la cooperación interinstitucional, el fomento y el fortalecimiento de la formación de posgrado. Forman parte del programa Argentina, Colombia, Cuba, Chile, la República Dominicana, España, México, Paraguay, Perú y Uruguay. En la segunda edición del programa (julio 2013-diciembre 2014) se realizaron 236 movilidades.

La XXIV Cumbre Iberoamericana, celebrada en 2014 en Veracruz (México), encomendó a la SEGIB y a la OEI y al Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) la promoción de la movilidad académica de estudiantes y de personal docente e investigador. De ahí surge la Alianza por la Movilidad Iberoamericana. Desde entonces, se trabaja en su diseño e implementación. Un total de 40 organismos de 18 países iberoamericanos se han incorporado a la iniciativa, además de empresas como el Banco Santander, Indra o Iberia.³¹

A estas iniciativas hay que sumar los programas de la OEA, abordados en el capítulo anterior. Además, iniciativas como las de la Fundación Carolina (fundación española público-privada que busca promocionar las relaciones culturales y de cooperación en materia educativa y científica entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones) permiten que cada año cientos de estudiantes de esta comunidad realicen en España sus estudios de máster o doctorado.

Por otra parte, junto a este tipo de programas de carácter regional o nacional, aparece una gran variedad de iniciativas entre instituciones concretas, como ya se ha mencionado. Para tratar de ilustrar la situación, que varía de institución a institución, se muestra el ejemplo de la Universidad de Salamanca (España), una institución de alrededor de 23.000 estudiantes de grado y más de 6.500 estudiantes de posgrado en el curso 2014-2015.³² La siguiente tabla muestra el número de estudiantes de otros países que cursarán estudios en esta institución durante el curso 2016-2017 gracias a los diferentes programas.

31 Listado completo de organizaciones adheridas disponible en <http://segib.org/wp-content/uploads/OrgAdheridos-MovilidadAcademica-2017.pdf>

32 Memoria académica del curso 2014-2015 de la Universidad de Salamanca. Disponible en <http://campus.usal.es/~memoria/1415/index.html>

Tabla 19.
Programas de movilidad de estudiantes en la Universidad de Salamanca.

Programa	Estudiantes beneficiarios
Programa Becas de Intercambio	92
Programa Erasmus Mundus	25
Programa Becas Internacionales de Grado	24
Programa Becas Internacionales de Máster	148
Programa Becas Internacionales de Doctorado	29
Programa Becas ProUni	31
Programa de Convenios PCI	278
Programa Becas Fundación Simón Patiño	6
Programa Becas Jóvenes Investigadores Latinoamérica Grupo Coimbra	2
Programa Becas BecAr	2
Becas Convenio República Dominicana	87
Programa Becas Fundación Carolina Máster	6
Programa Becas Fundación Carolina Doctorado	4

Fuente: Universidad de Salamanca.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Si algo se observa en el análisis de la movilidad estudiantil y docente en los distintos países de América Latina y el Caribe es la heterogeneidad de sus características y de los requisitos de acceso a la misma. La cuestión de fondo es que en gran parte de los casos no existen programas de fomento de la movilidad (sea esta dentro del propio país o de carácter internacional) de carácter nacional, promovidos, financiados e implementados por los gobiernos.

La movilidad de los alumnos y profesores descansa así, en la mayoría de los casos, en los acuerdos y convenios que las instituciones de educación superior establecen, de forma individual, con sus homólogas en otras partes del mundo. En algunos casos, sí se constata

la existencia de redes de universidades que engloban estos esfuerzos y garantizan la movilidad entre sus miembros. Además, ante la inexistencia de programas públicos nacionales, la movilidad depende en muchos casos de los programas de organizaciones internacionales (Mercosur, OEA, la Unión Europea) o de la iniciativa privada.

Recomendación.

Este tipo de acuerdos entre instituciones existe en todas las partes del mundo, también dentro del propio EEES. Sin embargo, deberían ser complementados o desarrollarse en el marco de programas nacionales o regionales de los que puedan participar el mayor número posible de instituciones de educación superior. De lo contrario, las posibilidades de acceso a estos programas quedan totalmente determinadas por la universidad en la que se estudia o trabaja. Sin un programa de movilidad nacional, los estudiantes, docentes e investigadores interesados en realizar estancias en otros países quedan supeditados a sus propias capacidades económicas para financiarlas, lo cual introduce un elemento notable de desigualdad de oportunidades.

Es posible extender un modelo inspirado en el programa Erasmus para fomentar el intercambio birregional. Este modelo aporta la ventaja de que los acuerdos se producen entre las dos instituciones que intercambian estudiantes. Sin embargo, para que funcione es preciso que las universidades acrediten su calidad, de forma que puedan garantizar un determinado nivel y así facilitar el posterior reconocimiento de los estudios cursados. Las instituciones que no tomen parte de estos procesos de acreditación pueden quedar aisladas de este tipo de iniciativas.

Recomendación.

Una vez más, es necesario establecer un mecanismo de centralización de la información (véase, en el capítulo 9, como uno de los elementos que se destaca como negativo para la movilidad en el EEES es la falta de información). La multiplicidad de ofertas hace aún más necesario que las personas e instituciones interesadas puedan acceder a las convocatorias. Este sistema podría resultar aún más útil si se planteara con una dinámica de oferta y demanda, de forma que se pudieran establecer cauces de comunicación entre las diferentes instituciones interesadas en participar de los programas.

Las IES y los organismos internacionales con experiencia en programas de movilidad han de ser actores principales en esta labor. También las redes de instituciones que se analizarán en el capítulo 9, muchas de las cuales cuentan con programas de movilidad.

Observación 2.

Al igual que se observará en el capítulo 8 sobre I+D+I, la implicación del sector privado en este tipo de actuaciones es escasa y, en algunas ocasiones, inexistente.

Recomendación.

Se hace necesario el establecimiento de programas de colaboración público-privada: si no a nivel nacional, al menos de partida, sí desde las instituciones de educación superior. Las buenas experiencias que sin duda se generarán pueden resultar incentivadoras para otras

empresas privadas a la hora de plantearse financiar estas iniciativas. La iniciativa privada debe también contemplarse a la hora de establecer la financiación de los programas.

Observación 3. Es constatable la falta de valoración que la movilidad de los docentes tiene a la hora de su contratación o de los ascensos de categoría en la mayor parte de los casos analizados.

Recomendación.

Si la movilidad es realmente una prioridad de los gobiernos y universidades, una apuesta por la internacionalización del sistema universitario y de investigación, estas estancias en el extranjero deberían ser reconocidas en el desarrollo de la carrera profesional de profesores e investigadores, lo cual sin duda incrementaría el interés por las mismas.

7. Ejercicio profesional y reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero

Uno de los objetivos de la puesta en funcionamiento de un espacio común de educación superior, cualesquiera que sean los países miembros del mismo, es incrementar la movilidad internacional de estudiantes, investigadores y profesores. Ya en la actualidad, existen diferentes iniciativas al respecto en América Latina y el Caribe impulsadas desde los gobiernos o desde las propias instituciones de educación superior, aunque, como se ha visto en el capítulo anterior, aún son susceptibles de importantes mejoras. Sin duda, estas experiencias se multiplicarían y sistematizarían con la implementación de un Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Pero, para que la movilidad entre países logre expandirse, resulta fundamental que el estudiante tenga la seguridad de que los estudios realizados en otros países serán reconocidos tras finalizar su estancia.

Este capítulo está dividido en dos apartados. El primero de ellos se refiere a las condiciones necesarias para el ejercicio profesional, es decir, a los requisitos formativos para ejercer una profesión y a la necesidad de estar colegiado o no. Por colegiación se entiende la inscripción o afiliación a un colegio profesional, organizaciones cuya función principal consiste en velar por un adecuado desempeño de la profesión en cuestión, por ejemplo, a través de la exigencia de un determinado título de educación superior para poder ejercerla. La segunda sección recoge la información relativa al reconocimiento de los títulos de educación superior obtenidos en el extranjero, prestando atención a:

- Los trámites administrativos necesarios para reconocer estos títulos.
- La existencia o no de normativa al respecto.
- Los organismos encargados de estos trámites.
- La posibilidad de conocer los estudios o universidades con reconocimiento automático.

7.1. Condiciones para el ejercicio profesional

En todos los países de América Latina y el Caribe existen profesiones cuyo ejercicio requiere contar con una titulación de educación superior. Puede asegurarse que, sin excepción,

el ejercicio de la Medicina exige una titulación de este nivel, seguido del desempeño profesional en la Abogacía. Para el resto de las profesiones, se observa que las relacionadas con las Ciencias de la Salud (desde Medicina a Odontología, Farmacia o Veterinaria) o la Ingeniería, en cualquiera de sus especialidades, son las que están generalmente más reguladas, seguidas de la Docencia en sus diferentes niveles, la Contaduría Pública, Arquitectura, Psicología y Periodismo o Comunicación Social.

En cuanto a la situación de los distintos países, el panorama es muy similar al detectado para otros asuntos abordados en este informe. Existen algunos Estados en los que la legislación que regula el ejercicio de determinadas profesiones es prácticamente inexistente y afecta a muy pocas (por ejemplo, Cuba, Guatemala, Haití o Bolivia), otros que solo cuentan con normas específicas para un cierto número de profesiones (Argentina) y otros en los que a través de una sola ley regulan la obligatoriedad de contar con un título de educación superior para ejercer un notable número de actividades (Ecuador). En casos como el de Panamá o Venezuela, se indica que las profesiones que requieren un título de educación superior para ser ejercidas son básicamente las que se ofrecen en sus universidades. Por su parte, la República Dominicana contempla la figura del Exequátur, una autorización mediante decreto para el ejercicio en el país de aquellas profesiones que exijan una titulación (nacional o extranjera correspondientemente validada). Todos los egresados que deseen ejercer en la República Dominicana tienen que realizar este trámite.

La colegiación, es decir, la adscripción a un colegio profesional con unas determinadas condiciones de acceso, puede suponer un requisito más para ejercer algunas profesiones, pero no es una condición obligatoria ni en todos los países ni para todas las profesiones. En este sentido, pueden diferenciarse claramente dos grupos en América Latina y el Caribe: por un lado, los países en los que pertenecer a un colegio profesional no es obligatorio para ejercer una profesión; por otro, aquellos en los que sí existe obligatoriedad de pertenecer a un colegio profesional para el ejercicio profesional. En este segundo grupo, se observan claramente diferentes grados: desde los que únicamente exigen la colegiación para algunas profesiones (Medicina o Abogacía, por ejemplo, precisamente las dos más reguladas también en cuanto a la necesidad de contar con un título de educación superior para ser ejercidas), hasta aquellos que contemplan la pertenencia a un colegio profesional para una gran variedad de actividades. La siguiente tabla recoge la clasificación de los países de acuerdo a lo anterior.

Tabla 20.
Requisitos de colegiación en los países de América Latina y el Caribe

PAÍSES SIN REQUISITOS DE COLEGIACIÓN	Chile, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay.
PAÍSES CON REQUISITOS DE COLEGIACIÓN	Solo algunas profesiones: Bolivia, Colombia, Haití, Jamaica, Nicaragua, Trinidad y Tobago, Venezuela.
	Muchas o todas las profesiones: Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Perú, República Dominicana.

Esta tabla ofrece un panorama general de la situación, simplificador de la misma, como cualquier clasificación. Es necesario, por tanto, hacer algunas precisiones respecto a la situación de los distintos países para completar la información.

En relación al grupo sin requisitos de colegiación para ejercer una profesión (Chile, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay), hay que destacar que en dos países se han producido intentos de introducir una legislación al respecto. Así, desde 2009 se tramita en el Congreso Nacional de la República de Chile un proyecto de ley sobre colegios profesionales que, si bien no establece requisitos de colegiación, sí ha sido sometido a discusiones y debates por parte de la Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Chile para modificar la condición de voluntariedad a obligatoriedad. En el caso de Panamá, no existe un proyecto legislativo en marcha, pero sí se constatan intentos infructuosos por parte de los gremios profesionales para introducir requisitos de colegiación; en este caso, han sido los propios estudiantes de las universidades públicas los que se han opuesto.

En cuanto a los países que sí contemplan requisitos de colegiación para el ejercicio de una profesión, es necesario subrayar que en algunos de ellos se observa que la existencia de colegios profesionales o de requisitos sobre la pertenencia de los profesionales a los mismos no necesariamente implica que esto funcione así en la realidad, es decir, que estos colegios tengan una capacidad efectiva de control sobre el ejercicio de la profesión.

Por ejemplo, en El Salvador, de forma general, todas las profesiones requieren inscripción en el colegio profesional correspondiente o en su respectiva Junta de Vigilancia. Estos últimos organismos, que solo existen para las profesiones de psicólogo, médico y veterinario, sí ejercen control sobre el ejercicio de la profesión, aunque tienen una capacidad coercitiva limitada. Con respecto al resto de las profesiones, es frecuente encontrar casos de profesionales que no están inscritos; del mismo modo, se observa que un título obtenido en el extranjero (especialmente en Estados Unidos) puede suplir la colegiación debido a la reputación que otorga a su poseedor.

Del mismo modo, en Haití existe un Colegio de Ingenieros, pero hasta ahora no ha sido efectivo para hacer cumplir las previsiones legales. En Honduras, por su parte, toda aquella persona con un título profesional válido tiene que estar colegiada para el ejercicio de su profesión. Sin embargo, solo se tiene certeza del cumplimiento de la ley en ocupaciones como la Abogacía, Farmacia, Medicina, Microbiología, Ingeniería, Arquitectura, Contaduría Pública, Docencia o Administración de Empresas.

Un caso especial que no sería posible clasificar en ninguna de las anteriores categorías es el de Argentina. Al igual que en otros muchos aspectos analizados en el presente informe, no existe una normativa a nivel nacional. Históricamente, los títulos de grado otorgados por las universidades argentinas (aquellos cuyos planes de estudios han sido reconocidos por el Ministerio de Educación de la Nación) habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo a las particularidades consideradas para cada profesión en leyes o resoluciones ministeriales. Del mismo modo, las licencias universitarias se transformaron gradualmente en licencias aceptadas para otras formas de ejercicio profesional.

El Estado delegó en los colegios profesionales el trámite de colegiación, o bien intervienen las diversas jurisdicciones, dependiendo de la profesión de la que se trate. Sin embargo, a la delegación nacional en los colegios hay que añadir que, en algunos casos, existe la

regulación que realizan los colegios profesionales provinciales. Estos colegios provinciales, a su vez, están formados por colegios profesionales regionales (cuyo ámbito de actuación abarca zonas, partidos o departamentos dentro de las provincias).

La Ley de Educación Superior de 1995 contempla, en su artículo 42, que «Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional», pero añade: «... sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias». No existen, por tanto, requisitos nacionales generales sobre las diferentes profesiones.

7.2. El reconocimiento de los títulos de educación superior obtenidos en el extranjero

Como se ha indicado al inicio de este capítulo, la movilidad internacional es uno de los objetivos de la implementación de un espacio de educación superior. Pero para que un estudiante o investigador sopesa la posibilidad de cursar determinados estudios en el extranjero, deberá contar con la información necesaria sobre el reconocimiento de esos estudios en su país de origen o en otros países. La situación actual en los países de América Latina y el Caribe pone de manifiesto que, si bien ya existen procedimientos y legislación de reconocimiento de estudios realizados en el extranjero, las experiencias no son uniformes.

La preocupación por el reconocimiento de los estudios realizados en otros países ha llevado a la UNESCO a promover convenios regionales al respecto, el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación en América Latina y el Caribe (1974) en el caso que aquí se analiza. Entró en vigor en 1975 y hasta 2005 había sido ratificado por Panamá, México, Chile, Venezuela, Colombia, Cuba, El Salvador, Ecuador, Brasil, Surinam, Nicaragua, Perú y Bolivia. Brasil y Chile firmaron y ratificaron la convención, pero la denunciaron en 1998 y 1987 respectivamente. Así, en la actualidad incluye a los países de América Latina y el Caribe mencionados y a los Países Bajos, la Santa Sede, Eslovenia, Macedonia, Serbia y Montenegro. Tal y como indica UNESCO-IESALC (2014: 20), «este instrumento, que podría contribuir, de manera importante, a la internacionalización de la educación superior de la región, cubre actualmente solo el 28 % de la totalidad de los 33 países y seis territorios independientes de la región».

Las razones por las que los diferentes Estados deciden ratificar o no un determinado tratado internacional se circunscriben habitualmente a cuestiones de política interna o de prioridades en la agenda. Lo que sí es posible identificar son los motivos que los Estados firmantes han señalado de forma pública como causas de que el Convenio Regional nunca haya entrado en funcionamiento y que se explican a continuación.

Uno de los objetivos del Convenio era facilitar la situación de los estudiantes que cursan una parte o la totalidad de su formación en el exterior y, en este sentido, «se superaba el trámite de convenios bilaterales o de grupos pequeños de países para resolver la compleja situación de la convalidación de títulos y el reconocimiento de estudios parciales»

(UNESCO-IESALC 2014: 22). Sin embargo, la aplicación del acuerdo ha afrontado múltiples dificultades que tienen que ver fundamentalmente con dos aspectos: el primero, que no se hacían explícitos los requisitos necesarios para obtener la convalidación de los estudios; y el segundo, que el acuerdo no diferenciaba entre un reconocimiento limitado a fines académicos y un reconocimiento para el ejercicio profesional. Es precisamente la situación que el Convenio trataba de superar, la de los convenios bilaterales o entre grupos pequeños de países, la que se encuentra en la actualidad en América Latina y el Caribe.

Zarur Miranda (2008: 195-196) explica que las principales barreras identificadas por los países contratantes en la X Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental celebrada en París en 1998 fueron «la falta de información sobre los estándares y los procedimientos vigentes para reconocer los estudios y los títulos (...); la diversidad de las normativas relativas a convalidación y la falta de criterios comunes para efectos académicos y para la autorización del ejercicio profesional; la carencia de datos comparables, confiables y actualizados sobre dispositivos de convalidación, la ausencia de tablas de equivalencias para sustentar una equiparación de títulos y créditos, basada en normas y criterios; la creciente diversificación de las instituciones en la región, la cual dificultaba considerablemente la comparabilidad y legibilidad de los títulos; la falta de mecanismos confiables de acreditación en algunos países». Estas barreras a la puesta en marcha de un convenio regional de reconocimiento de titulaciones identificadas por los propios Estados constituyen una valiosa guía de los que pueden ser los principales obstáculos en el proyecto de integración de los sistemas educativos.

Como Secretariado General del Convenio, IESALC trabaja en los últimos años tanto en la consulta a los diferentes gobiernos como en la recolección de datos sobre la situación actual de los procesos de reconocimiento en los distintos países. En cuanto a lo primero, se ha constatado un cierto desinterés de los gobiernos, que escasamente responden a las peticiones. Con respecto a la información sobre los diferentes acuerdos y procedimientos de reconocimiento de estudios, IESALC proyecta una «base de datos disponible para la comunidad que permita estudiar las alternativas que existen de cooperación bilateral, multilateral o entre instituciones» (2014: 26). Por otra parte, en la XII Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental (El Salvador, 2006) se acordaron una serie de modificaciones al Convenio, que no han pasado aún de la fase de borrador.

En el Encuentro de Representantes de Gobiernos y Universidades de 18 países latinoamericanos y caribeños en Brasilia en 2015, se acordó el establecimiento de un grupo de trabajo que elaborará una propuesta de revisión de la actual Convención Regional, que deberá estar lista en 2018. Si logran superarse las dificultades señaladas, esta sería la oportunidad de establecer un acuerdo regional de reconocimiento de titulaciones, una herramienta fundamental en la articulación del espacio birregional común.

Como se ha indicado, la situación actual en América Latina hace necesario acudir a cada uno de los países para ver con qué países o instituciones tiene acuerdos de reconocimiento de estudios y con cuáles no. Al margen de esta impresión general, existen notables diferencias entre los casos. En primer lugar, no todos los países cuentan con una normativa que regule el reconocimiento de títulos de educación superior obtenidos en el extranjero. Es el caso de Argentina, Cuba, Jamaica, Haití, México, República Dominicana o Trinidad y Tobago. El resto de los países sí cuentan con legislación, más o menos detalladas dependiendo de

los casos, para llevar a cabo estos reconocimientos. Costa Rica, El Salvador y Nicaragua indican en sus legislaciones nacionales que este tipo de trámite corresponde a cada institución de educación superior; por lo tanto, cada una de ellas cuenta con su propia reglamentación al respecto.

Las administraciones o instituciones encargadas de los reconocimientos son en general los ministerios de Educación de los respectivos países o las universidades. El hecho de que exista una regulación nacional respecto al reconocimiento de títulos no significa necesariamente que los trámites queden centralizados en el Ministerio de Educación: es el caso de Venezuela, Perú o Brasil, países en los que la tramitación está en manos de las universidades autorizadas para ello.

Tampoco cuando los requisitos de reconocimiento de títulos son establecidos por cada universidad son estas las que realizan los trámites administrativos en todos los casos: sí es así en Nicaragua, pero en Costa Rica corresponde a la Oficina de Reconocimiento de Grados y Títulos del Consejo Nacional de Rectores y en El Salvador, al Ministerio de Educación. En Cuba, México o República Dominicana, que no cuentan con una regulación nacional, son los respectivos ministerios o secretarías de Educación los responsables de la tramitación. En Haití, por el contrario, la encargada es la Universidad Estatal del país.

Existen dos casos en los que, dependiendo de la situación, los procesos de reconocimiento se realizan ante unas u otras administraciones. Tanto en Argentina (sin una regulación homogénea a nivel nacional) como en Chile (en la que esta sí existe) se diferencia entre los reconocimientos de títulos obtenidos en países que tengan convenios internacionales firmados con el país y los títulos obtenidos en países sin convenios; en el primer caso, los trámites se realizan en los respectivos ministerios de Educación; en el segundo, son las universidades nacionales argentinas o la Universidad de Chile las que tramitan los reconocimientos. Jamaica y Trinidad y Tobago constituyen dos casos especiales, puesto que las solicitudes de reconocimiento de títulos se administran por el Consejo Universitario y el Consejo de Acreditación, respectivamente. En ninguno de los dos casos existe regulación nacional al respecto.

Como cabría esperar, los procedimientos administrativos de reconocimiento de títulos universitarios obtenidos en el exterior difieren dependiendo de los países; algunos pueden incluir incluso exámenes que permitan asegurar la formación de la persona que solicita el reconocimiento. En general, los documentos exigidos incluyen planes de estudios, certificados de las calificaciones obtenidas, etc.; todos ellos con la correspondiente apostilla que permita constatar su legalidad. En cualquier caso, las diferencias que supone obtener el reconocimiento de un título obtenido en un país con el que existe un convenio a obtenerlo de uno logrado en un país sin acuerdo son patentes en todos los países. No quiere decir que, en el caso de que exista un convenio, el reconocimiento sea automático en todas las ocasiones, pero a menudo la existencia de un convenio evita los trámites de comprobación de las equivalencias entre asignaturas o de la calidad o prestigio de la institución que expide el título.

Lo fundamental es que el reconocimiento de titulaciones extranjeras en la actualidad en América Latina y el Caribe depende de los convenios bilaterales entre países, pero no existe ningún convenio internacional del que formen parte todos o una buena parte de ellos. En este sentido, un modelo a seguir con el objeto de mejorar la operatividad de

los reconocimientos sería el Convenio Andrés Bello, del que forman parte Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Panamá, Paraguay, Venezuela y Cuba (Argentina se encuentra en proceso de adhesión), que establece que estos «reconocerán los diplomas, grados o títulos que acrediten estudios académicos y profesionales expedidos por instituciones de cada uno de ellos, a los efectos del ingreso a estudios de especialización, maestría y doctorado». Aunque este Convenio se refiere únicamente a estudios de educación primaria o básica y media o secundaria, a diferencia del Convenio de UNESCO, sí ha establecido una tabla de equivalencias (2013) que facilita los procedimientos de reconocimiento en estos niveles. De esta forma, a pesar de que los títulos obtenidos en un estado parte del convenio no implican automáticamente el derecho al ejercicio profesional en el resto de los países (es decir, que se mantiene la obligación de homologar los títulos) supone un importante avance a la hora de facilitar la movilidad internacional.

La segunda experiencia que logra integrar a un grupo de países de la región es la de Mercosur. De acuerdo al *Protocolo de Integración Educativa para la Prosección de Estudios de Postgrado en las Universidades de los Estados Miembros* (1996), se reconocen los títulos universitarios de grado que hayan sido otorgados por las universidades reconocidas de cada país, si bien este reconocimiento únicamente tiene efectos para proseguir estudios de posgrado, pero no para el ejercicio profesional. Según el art. 2 del Protocolo, «se consideran títulos de grado aquellos obtenidos en los cursos que tienen un mínimo de cuatro años o dos mil setecientas horas cursadas». El estudiante estará sujeto a las mismas condiciones de admisión en los estudios de posgrado que aquellos que hayan cursado sus estudios en el país en concreto. La autoridad competente en cada uno de los Estados podrá solicitar información para identificar de qué título se trata y, si no existe uno equivalente, se analizará si la formación recibida permite acceder al posgrado. Por último, cuando exista un acuerdo bilateral con condiciones más ventajosas para el reconocimiento, el interesado podrá acogerse al mismo en lugar de hacerlo a este protocolo.

La segunda medida de Mercosur en este sentido es el *Acuerdo de Admisión de Títulos y Grados Universitarios para el Ejercicio de Actividades Académicas* (1999), que supone que se reconocen títulos de los niveles de grado y posgrados que estén reconocidos y acreditados en los Estados parte para el ejercicio de la docencia y la investigación. Todos los países miembros forman parte de él a excepción de Uruguay, cuya ratificación está pendiente. Para este acuerdo, se consideran títulos de grado «aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años y dos mil setecientas horas cursadas», y se consideran títulos de posgrado «tanto a los cursos de especialización con una carga horaria presencial no inferior a las trescientas sesenta horas, como a los grados académicos de maestría y doctorado» (art. 2 del Acuerdo), tratándose siempre de títulos validados en los Estados parte. Una vez más, la persona interesada podrá acogerse a un convenio bilateral más favorable en caso de que exista.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

La colegiación es obligatoria en todos los Estados para profesiones del área médica como Medicina y Enfermería o para las ingenierías, Arquitectura o Derecho (abogados). En el

resto de los casos existen diferencias tanto por países como por profesiones. Se constata que, en algunos Estados, no se cumple la regulación establecida con respecto a distintos aspectos de la colegiación. Así, aunque la colegiación se creó para contar con una garantía de la formación y la profesionalidad de las personas que ejercen una profesión, en este caso concreto podría constituir una limitación en los avances hacia un espacio birregional común.

Observación 2.

Existen países en los que el reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero es un procedimiento unificado a nivel nacional; en otros casos, es competencia de cada universidad establecer y aplicar su propia normativa.

Recomendación.

En el primer caso, sería más sencillo iniciar un proceso de establecimiento de equivalencias con otros países. En el segundo, se requeriría primero una tarea de homologación entre las universidades (o, al menos, el establecimiento de unos procedimientos y requisitos generales) que permitiera avanzar hacia una cierta homogeneización de los procedimientos.

Tanto en este caso como en cualquier otro en el que sea necesario afrontar una armonización legislativa, la experiencia de SEGIB debería ser considerada. A pesar de que los países de la asociación estratégica birregional son mucho más numerosos que los miembros de SEGIB, la experiencia de la organización en labores de coordinación judicial, entre otras, resultaría de interés si se trata de iniciar procesos similares, aunque se refieran a otros temas y afecten a más Estados.

Observación 3.

En algunos casos, el reconocimiento de los títulos lleva asociada la realización de un examen para comprobar realmente el nivel de conocimientos del solicitante y, en algunos casos, la realización de cursos complementarios de formación.

Recomendación.

El establecimiento de convenios de reconocimiento de títulos eliminaría estos requisitos para buena parte de los casos, facilitando y agilizando el proceso tanto para el solicitante como para las instituciones encargadas de analizar y otorgar el reconocimiento.

Se trata, una vez más, de establecer mecanismos que se asienten sobre la confianza mutua entre gobiernos, instituciones y sistemas de calidad. En este sentido, precisamente por su operatividad, el establecimiento de sistema de créditos puede resultar de gran ayuda. Si un estudiante cursa el título de grado de Enfermería en un país y una institución en la que este tiene, por ejemplo, 210 créditos, y posteriormente solicita su reconocimiento en un país en el que la misma titulación consta de 240 créditos, puede preverse la realización de los complementos oportunos. Pero resulta fundamental que exista un sistema de equivalencias que permita comprobar de forma sencilla y sin demoras que los 210 créditos restantes tienen el mismo valor. Sin embargo, la experiencia que hasta ahora engloba a un mayor número de países, los acuerdos y protocolos de Mercosur, no se asienta sobre un sistema de créditos, sino de horas o años de estudios.

Recomendación.

En este sentido, es de gran importancia que los interesados conozcan, a ser posible de antemano, cómo serán reconocidos los estudios realizados en el extranjero. Se trata de reducir el componente de incertidumbre asociado a la realización de estudios en otro país y de incentivar la movilidad de profesionales entre países. El reconocimiento de títulos universitarios resulta a menudo una tarea dificultosa, que se alarga en el tiempo y cuyo resultado final no está asegurado para el solicitante. Esto puede, sin duda, desalentar al interesado en ejercer su profesión en otro país.

Recomendación.

Si bien su diseño se encuentra en proceso de revisión, en el camino hacia la simplificación de este tipo de procedimientos, el Suplemento al Título Europeo del EEES supone una experiencia que podría ser considerada. Este documento no sustituye al título, pero facilita información detallada tanto sobre las asignaturas que se han cursado como sobre la institución en la que se han realizado los estudios (véase capítulo 10). Disponer de esta información de forma automática resultaría de gran ayuda a la hora de acelerar los procedimientos de reconocimiento de títulos.

Observación 4.

El reconocimiento de titulaciones extranjeras en América Latina depende en la actualidad de los acuerdos bilaterales entre países. Las iniciativas supranacionales existentes no agrupan a todos los países y el Convenio Regional de UNESCO nunca se ha puesto en marcha.

Recomendación.

Los trabajos para reformular y mejorar el Convenio Regional están produciendo importante información que debe tenerse en cuenta. Los propios países han manifestado que su fracaso se debe, entre otras cosas, a la falta de información sobre estándares y procedimientos de reconocimiento de títulos, a la falta de equivalencias que permita articular una comparación entre titulaciones y créditos o la falta de confianza en los mecanismos de acreditación de algunos Estados. Sería necesario generar grupos de trabajo con representantes de todos los países en los que se generasen mecanismos de intercambio de información y se comenzase a articular un documento de equivalencias (o, al menos, a constatar si las diferencias son tan notables que es necesario pensar en otro tipo de medida). La circulación de información puede, a su vez, contribuir a incrementar la confianza entre unos y otros países. Estos grupos de trabajo pueden resultar de gran utilidad también para el establecimiento de un sistema regional de créditos o de estándares comunes de acreditación de la calidad. En cualquier caso, sería recomendable aguardar a los resultados del grupo de trabajo sobre el Convenio Regional, que se darán a conocer en 2018.

De la misma forma, sería recomendable favorecer el intercambio de experiencias (Mercosur, Andrés Bello) para, una vez más, identificar las posibilidades que estos proyectos contienen y conocer las dificultades que enfrentan para establecer los mecanismos que permitan superarlas.

8. Análisis del sistema de financiación pública y/o privada de I+D+I

La construcción de un espacio común birregional de educación superior tiene que actuar también, de forma obligada, sobre la Investigación, el Desarrollo y la Innovación (I+D+I). Ya se ha visto en el capítulo 2 cómo los diseños institucionales de los diferentes países están concebidos a partir de una estrecha vinculación entre la educación en sentido estricto y los procesos de investigación e innovación.

Este capítulo presenta una visión general de la relevancia que la I+D+I tiene en los países de América Latina y el Caribe. No solo se aborda su presencia en la legislación, sino también la dotación presupuestaria al respecto como un indicador de la efectividad real de las provisiones normativas. Del mismo modo, se analiza la implicación del sector privado en el fomento y la financiación de actuaciones de investigación. Para ello, se solicitó a los autores de los informes información sobre el presupuesto público previsto para esta área y sobre la financiación de carácter privado, así como una valoración, desde su conocimiento de los sistemas, sobre si la investigación es un aspecto de relevancia en las políticas educativas de cada Estado, con una argumentación sobre la respuesta.

De acuerdo a los datos de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) que se presentan en la siguiente tabla, los países de América Latina y el Caribe (se recogen aquellos para los cuales hay datos disponibles) están a una gran distancia en número de investigadores tanto de Estados Unidos como de España, dos países con datos disponibles que se añaden para contar con elementos que permitan la comparación.

Tabla 21. Porcentaje de investigadores a jornada completa por cada 1.000 personas activas.

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ARGENTINA	1,8	1,7	1,7	1,7	1,8	2,0	2,1	2,4	2,5	2,5	2,7	2,9	2,9	2,9
BOLIVIA	0,1	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	...	...	...
BRASIL	...	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,4	...	...	...
CHILE	...	...	...	...	...	...	...	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7
COLOMBIA	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3
COSTA RICA	...	...	...	0,3	0,2	0,2	...	...	0,5	2,1	2,8	2,9	0,7	0,7
ECUADOR	...	0,1	0,1	0,1	...	...	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3	0,4	...	...
MÉXICO	0,5	0,5	0,7	0,8	0,9	1,0	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8
PANAMÁ	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	...	0,2	...	...
PARAGUAY	...	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	...	...	0,1	...	...	0,0	0,3	...
URUGUAY	0,6	...	0,8	...	...	...	...	...	0,5	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0
VENEZUELA	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,6	...
IBEROAMÉRICA	1,2	1,1	1,1	1,2	0,9	1,0	1,6	1,6	1,6	1,7	2,0	1,9	2,0	2,6
ESTADOS UNIDOS	6,8	6,9	7,1	7,6	7,4	7,3	7,3	7,3	7,6	8,0	7,7	8,0	7,9	...
ESPAÑA	4,2	4,4	4,4	4,7	...	...	5,3	5,4	5,6	5,7	5,7	5,5	5,4	5,3

Fuente: adaptado de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT). Disponible en www.ricyt.org/indicadores

Este indicador refleja el escaso porcentaje de investigadores a tiempo completo por cada 1.000 personas activas en los diferentes países de América Latina y el Caribe. A pesar de las notables diferencias entre Estados, incluso aquellos con mejores datos están aún lejos de alcanzar las cifras de otros países. Por otra parte, ya se ha señalado en el capítulo 4 que la investigación raramente es un elemento considerado a la hora de promocionar a los docentes universitarios en su carrera.

Pero antes de pasar a analizar la situación de la I+D+I en los países objeto de estudio, es fundamental hacer referencia a la evolución seguida en esta materia en la asociación birregional durante los últimos años, una evolución que busca precisamente mejorar cifras como las que acaban de presentarse. De la situación inicial, con una dependencia de la financiación de la Comisión Europea para cooperación internacional en América Latina y Caribe, se ha avanzado hacia un esquema de cofinanciación a través de los programas marco. Es indispensable citar, en este sentido, la *Latin America, Caribbean and European Union Network on Research and Innovation (ALCUE NET)*³³. Este proyecto, lanzado en diciembre de 2012 y cuya fecha de finalización prevista es mayo de 2017, cuenta con un

33 Para más información, véase <http://alcuenet.eu/about-alcue-net.php>

presupuesto de 4,29 millones de euros, de los cuales 3,75 millones proceden de la Unión Europea (en concreto, del Séptimo Programa Marco).

El principal objetivo de ALCUE NET consiste en establecer una plataforma birregional que aglutine a los actores involucrados en la I+D+I, tanto del sector público como del sector privado, junto a otros actores de la sociedad civil, a través de asociaciones o colaboraciones birregionales o bilaterales. Esta actuación busca así reforzar la dimensión de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Estrategia Europa 2020, así como la *Innovation Union Flagship Initiative*. ALCUE NET apoya el proceso de consolidación de la cooperación birregional a través de la implementación de la Iniciativa Conjunta para la Investigación y la Innovación (*Joint Initiative for Research and Innovation*, JIRI) en los denominados Senior Officials Meetings. Del mismo modo, contribuye a la definición y puesta en marcha de agendas estratégicas conjuntas para la investigación, el desarrollo y la innovación, con el foco puesto en una serie de prioridades definidas: Energía, Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Bioeconomía; Biodiversidad y Cambio Climático.

8.1. Previsión o dotación presupuestaria para investigación en los presupuestos del Estado

Un indicador fundamental para conocer la importancia efectiva y real de la investigación y la innovación en los diferentes países es su presencia en los presupuestos. La existencia o no de una partida de forma diferenciada dentro de las previsiones presupuestarias de los diferentes Estados implica la puesta en marcha de unas actuaciones concretas y específicas que permiten observar si, de forma real, la I+D+I constituye una prioridad. Implica una apuesta de los gobiernos por impulsar, mantener y fortalecer los procesos científicos, la investigación y la innovación, una apuesta por la mejora en todos los ámbitos del saber.

En los casos en los que no existe una partida presupuestaria de fondos gubernamentales destinada a la investigación, pueden existir varias interpretaciones. La primera es que puede tratarse de Estados cuyas necesidades básicas no están cubiertas; así, se enfrenta una necesidad de atender estas cuestiones de forma prioritaria, quedando en segundo lugar cualquier otro asunto, entre ellos, la investigación científica y tecnológica (a pesar de estar así renunciando, posiblemente, al trabajo en la búsqueda de respuestas a las necesidades acuciantes de la población). La segunda interpretación sobre la falta de fondos específicos a la investigación es que esta puede deberse a un planteamiento que no la considera de utilidad para el propio Estado y su población, de modo que la ciencia y los profesionales a ella dedicados son, de algún modo, infravalorados.

No es posible, si se quiere trabajar en el desarrollo y la innovación, apostar por la investigación únicamente a nivel del discurso político y no invertir en ella. Sin duda alguna, la investigación, la tecnología, la innovación y la investigación implican y requieren una importante inversión económica (retribución del personal, materiales, equipamiento, viajes, publicaciones, gestiones administrativas, etc.); pero también serán muchos los beneficios que se obtendrán si se deja de considerar la investigación en educación o ciencia

como un gasto y se avanza hacia una concepción de la misma como una inversión a medio y largo plazo.

Es precisamente esa disonancia entre lo que se afirma y la dotación presupuestaria real la que se aprecia en buena parte de los países. Si bien en muchos casos existe un capítulo de gastos previsto en los presupuestos estatales, las matizaciones posteriores acaban dejando ver que la situación no es exactamente tan favorable. Guatemala, Trinidad y Tobago y Haití no cuentan con partidas presupuestarias específicas para la I+D+I. En los dos primeros casos, aunque sí se contempla algún tipo de fondos para el desarrollo de la ciencia, estos están incluidos en apartados reservados a cuestiones diversas, lo cual permite deducir que no se trata en ningún caso de una cuestión prioritaria. En el caso de Haití, estas cantidades únicamente cubren los salarios del personal que desarrolla este tipo de actividades, algo insuficiente, a todas luces, para considerar que se trate de un ámbito de relevancia en el país.

En los 19 países restantes sí se observa que los gobiernos se muestran implicados en el desarrollo científico al destinar ciertos fondos para cubrir, al menos en parte, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica. El modo de hacerlo, la cantidad destinada, en quién recae la responsabilidad de su reparto y qué instituciones o quiénes pueden optar a esos fondos son cuestiones que difieren mucho dependiendo de los casos.

En algunos Estados solo las universidades o centros de investigación pueden acceder a esta financiación, existiendo una prohibición expresa respecto al mantenimiento con fondos públicos de cualquier actividad derivada de la educación privada, independientemente del nivel al que se refiera y afectando de igual manera esta restricción a los centros privados de investigación.

En varios países la financiación gubernamental para este tipo de actuaciones se recoge con el sobrenombre de “financiación para la Ciencia, Tecnología e Innovación”; en otros casos, es englobada dentro de otros departamentos o áreas en los que la investigación tiene un papel relevante, pero no es la única función o finalidad de los mismos. En este último grupo, al tratarse de una inversión que no es específica ni se destina por completo a la investigación, la cuantía económica es indivisible y es muy posible que la cantidad final dedicada de forma efectiva no tenga la relevancia inicialmente prevista.

Diferentes estudios de caso realizados en el marco del Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) del IESALC ponen de manifiesto la fragilidad de los sistemas de ciencia y tecnología, en muchas ocasiones únicamente incipientes, de los países de América Latina y el Caribe.³⁴

Es una evidencia que, a nivel mundial, cada vez son más los países inmersos en el desarrollo de legislaciones y normativas que regulen y garanticen la inversión pública en el área de la ciencia, la tecnología y la innovación. América Latina y el Caribe siguen esta misma tendencia, aunque a distinto ritmo. Igualmente, cada vez es más común observar financiación pública para proyectos científicos y tecnológicos en estos países, demostrando así que crece en los Estados la conciencia de la importancia de invertir en ciencia y tecnología como una fuente futura de ingresos y, a la vez, para dar respuesta a las necesidades de la población.

34 Estudios disponibles en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786&Itemid=1147&lang=es

En los países analizados, el desarrollo normativo viene, en muchos casos, de la mano del ministerio competente, mayoritariamente los de Educación. De entre los países que cuentan con una ley de ciencia y tecnología, se pueden resaltar Venezuela y Paraguay, en cuyas normas se establece la importancia de la existencia de presupuestos nacionales para estos ámbitos con el fin de aumentar la eficacia y la eficiencia del gasto público destinado a tal efecto.

En otro grupo de países, se observa desde 2000 la creación de una especie de fondos nacionales destinados al desarrollo científico. Estos fondos son presididos, en cada uno de los Estados, por una comisión de ciencia y tecnología (independientemente de la denominación concreta que se le otorgue) que tiene entre sus objetivos garantizar la correcta y efectiva distribución de fondos económicos entre todas las iniciativas que se postulen como candidatas a ser cofinanciadas o financiadas con recursos públicos. La creación de un órgano gestor y dador de garantía de equidad es relevante, porque se ha detectado que, en los últimos años, algunos Estados y su población reclaman una rendición de cuentas sobre los gastos asignados a ciencia e innovación, para poder conocer cómo y en qué se han gastado los fondos.

Ambas actuaciones revisten gran importancia porque, a la par, se promueve la transparencia y publicidad de los resultados en los procesos de investigación y se regula su funcionamiento con normativa clara al respecto. Hay que tener en cuenta que no solo se fomenta y financia la investigación desde los ministerios, sino que cada vez hay más instituciones creadas para tal fin, buscando además el desarrollo de algún área de conocimiento específico, por lo que los procesos, la gestión de los fondos y los resultados logrados deben ser de conocimiento público. La mayor parte de los fondos públicos para la investigación parecen coincidir en que los mayores porcentajes de estos se destinan a becas especializadas, proyectos de investigación (equipos y materiales), retribuciones salariales y diferentes actividades científicas y tecnológicas que sirvan para compartir los avances logrados.

El espacio considerado desde siempre como el epicentro de la investigación, del que emanan las principales investigaciones científicas y sus responsables son las universidades, las instituciones de educación superior. Así, en casos como Costa Rica, se constata que las propias universidades públicas cuentan con fondos especiales para financiar sus proyectos de investigación.

Si se presta atención a las cuantías que unos y otros países destinan a la investigación, se constatan grandes diferencias entre los mismos, de la misma manera que existe una gran diversidad en las actividades científicas que reciben apoyo económico gubernamental para su desarrollo, lo que indica un avance respecto a épocas anteriores. Esta diferenciación en las actividades que se financian responde, como es lógico, a las necesidades de la población en dichos territorios pero también, en ciertos casos, a apuestas arriesgadas por ser pioneros en algunas especialidades o campos del conocimiento.

El aumento de los presupuestos destinados a la Ciencia, Tecnología e Innovación en los últimos años en estos países es un aspecto que merece ser destacado, puesto que en una situación de ralentización económica, seguir apostando por el desarrollo, por el conocimiento y por ende, por el futuro, no es una opción prioritaria a menudo; se trata, así, de una decisión que pone de manifiesto los esfuerzos que están realizando los distintos

Estados. Esta es una de las tendencias que se observa en la siguiente tabla, que recoge la inversión en I+D de los países analizados (de aquellos para los cuales existen datos disponibles) desde 2000 hasta 2013.

Tabla 22. Porcentaje de inversión en I+D con respecto al PIB.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ARGENTINA	0,43	0,42	0,38	0,41	0,36	0,37	0,40	0,40	0,42	0,51	0,51	0,53	0,61	0,62
BOLIVIA	0,27	0,27	0,25	...	...	...	...	...	...	0,15	...	...	...	...
BRASIL	1,01	1,04	0,98	1,00	0,96	1,00	0,98	1,08	1,12	1,12	1,15	1,14	1,15	1,23
CHILE	...	...	...	...	...	...	...	0,31	0,37	0,35	0,33	0,35	0,36	0,38
COLOMBIA	0,10	0,10	0,11	0,18	0,15	0,15	0,15	0,18	0,19	0,19	0,19	0,20	0,20	0,25
COSTA RICA	0,38	...	...	0,35	0,37	...	0,43	0,36	0,39	0,54	0,48	0,47	0,57	0,56
CUBA	0,44	0,52	0,52	0,54	0,56	0,50	0,41	0,43	0,50	0,61	0,60	0,27	0,40	0,47
ECUADOR	...	0,05	0,06	0,06	...	...	0,14	0,15	0,25	0,39	0,41	0,34	...	...
EL SALVADOR	...	...	...	...	...	...	...	0,08	0,10	0,07	0,06	0,03	0,03	0,05
GUATEMALA	...	...	...	...	...	0,03	0,04	0,06	0,06	0,05	0,04	0,04	0,04	...
MÉXICO	0,37	0,39	0,38	0,40	0,39	0,40	0,37	0,36	0,40	0,43	0,45	0,42	0,43	0,49
NICARAGUA	...	...	0,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
PANAMÁ	0,39	0,40	0,36	0,36	0,24	0,27	0,28	0,18	0,19	0,13	0,14	0,18	...	...
PARAGUAY	...	0,08	0,10	0,08	0,08	0,08	...	...	0,06	...	...	0,05	0,08	...
PERÚ	0,10	0,10	0,10	0,10	0,15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
URUGUAY	0,23	...	0,23	...	...	...	0,36	0,42	0,37	0,42	0,35	0,35	0,33	0,32
IBEROAMÉRICA	0,45	0,42	0,37	0,44	0,46	0,47	0,48	0,46	0,48	0,52	0,54	0,48	0,52	0,63
ESTADOS UNIDOS	2,61	2,63	2,54	2,54	2,48	2,49	2,54	2,62	2,76	2,80	2,72	2,75	2,79	2,72
ESPAÑA	0,90	0,91	0,98	1,04	1,11	1,18	1,26	1,32	1,36	1,30	1,35	1,31	1,24	1,23

Fuente: adaptado de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT). Disponible en www.ricyt.org/indicadores

Las crisis económicas, sean del tipo que sean, afectan a la educación y a la investigación: en algunos casos, a lo largo de la historia se constata que han provocado reducciones de los presupuestos de las universidades públicas, afectando esto negativamente a su calidad y haciendo que pierdan valor como instrumentos de movilidad y ascenso social; en otros casos, a pesar de una difícil situación económica, se ha realizado un esfuerzo por mantener la proporción del PIB destinada a la investigación y promoción de la educación superior en todas sus vertientes. Estos sacrificios o renuncias realizados por los gobiernos en materia de ciencia e innovación exigen una implicación por parte de otros sectores, el privado en este caso, para continuar avanzando en esta área. La UNESCO (1995) ya indicaba que la educación superior (y la investigación como uno de sus ejes fundamentales) debía contar

no solo con apoyo o financiación pública, sino también del sector privado y de todos los agentes implicados, englobando a la sociedad en general y a sus instituciones públicas y privadas, si lo que se pretendía era avanzar en el camino hacia el desarrollo.

Por otra parte, como se observa en la tabla, a pesar de los esfuerzos realizados, existe aún una gran diferencia entre la media de la región y otros países como Estados Unidos. Por otra parte, se hace patente la diversidad de situaciones, con algunos países que casi alcanzan el 1,25 % del PIB en inversión para I+D, frente a otros que apenas alcanzan el 0,1 %.

8.2. Financiación a la I+D+I procedente del sector privado

Como acaba de apuntarse, desde instancias como la UNESCO se viene solicitando, desde el siglo pasado, la implicación de todos los actores, individualmente y como sociedad, desde el ámbito público y desde el privado, en la financiación de la ciencia, la investigación y la tecnología, con el objetivo de avanzar en todo aquello que suponga una innovación y una mejora para la población. Se trata, por tanto, de que la iniciativa privada también se involucre en estos procesos.

En América Latina y el Caribe, se aprecian, a este respecto, dos grupos muy distintos: en primer lugar, aquellos países en los que la participación del sector privado en I+D+I es inexistente o tan mínima que se reduce a casos simbólicos. En el otro grupo de países, conformado entre otros por Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Haití, Jamaica, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela, la financiación privada tiene un papel importante en el papel de los fondos totales que recibe la I+D+I y, además, se constata que esta cuantía económica se incrementa anualmente. Estos recursos sirven, en buena medida, para costear los gastos generados en investigaciones realizadas desde centros de educación superior.

Por sus particularidades en algún aspecto específico de la financiación privada, debe detallarse la situación de algunos territorios. Así, Paraguay posee un sistema nacional de Ciencia y Tecnología que está conformado por organismos públicos y privados, según se recoge en la ley por la que se creó y por la que se regula su funcionamiento. Dicha normativa no establece que la financiación pueda proceder de ambos sectores y excluye, por tanto, al privado de la responsabilidad económica para sufragar el desarrollo de estas actividades.

El caso de Perú reviste gran interés, porque desde el Gobierno se ofrecen deducciones fiscales como herramienta para fomentar la inversión de capital privado en I+D+I. También reseñable es el caso de Venezuela, donde el Fondo Nacional para la Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) recibe aportaciones de todas las entidades públicas y privadas que forman parte del mismo, algo ciertamente lógico si se tiene en cuenta que también obtienen beneficios de aquellas iniciativas que financian. Por su parte, en México se constata que las mayores cantidades de inversión privada proceden de empresas multinacionales cuya titularidad y sede principal no se encuentran en esa región. A pesar de que el país cuenta con multinacionales de identidad fundacional mexicana, se observa que no comparten este compromiso.

A partir de estos datos, se ha tratado de indagar más en las posibles razones por las que no hay una mayor implicación del sector privado en la financiación de I+D+I en los distintos territorios. Así, cuestionados por este asunto, los colaboradores encargados de constatar la situación en los diferentes Estados indican, en ocasiones, que existe una posible mala imagen en los países de las investigaciones científicas y tecnológicas que se realizan en los mismos, independientemente de que sean financiadas con fondos públicos o privados. Esta situación puede dar lugar a una espiral sin fin, ya que la desconfianza en la investigación resulta difícil de revertir sin realizar una inversión, de modo que esa percepción negativa pueda transformarse mediante actuaciones de calidad que requieren una mínima dotación de fondos, una inversión en formación, personal, equipamiento, recursos, etc. Polino y García Rodríguez (2016) analizan el interés por la Ciencia y la Tecnología en diferentes países de acuerdo a las encuestas disponibles. Los resultados varían mucho entre Estados y no es posible identificar una tendencia común en América Latina y el Caribe (tampoco en Europa): Panamá tiene una tasa de interés por la ciencia cercana al 75 % y solo superada por Suecia, mientras que en México solo supera ligeramente el 40 %, el peor porcentaje de todos los países analizados. El estudio sí revela diferencias en los perfiles información-interés (información sobre Ciencia y Tecnología e interés) entre los encuestados en Iberoamérica y Europa, que «podrían ser un síntoma de condiciones igualmente desiguales de desarrollo estructural de los mercados de la industria cultural sobre ciencia y tecnología, o de la formulación de políticas institucionales de promoción de la cultura científica» (Polino y García 2016: 80-81).

Otro de los posibles motivos apuntados para explicar por qué el sector privado se encuentra alejado de la financiación de la ciencia, tecnología e innovación es su desconexión con el sector productivo; este contrata a pocos investigadores para mejorar su producto o los procesos de fabricación de los mismos, lo que debe hacer reflexionar sobre la importancia de establecer redes de investigación en las que se vincule el sector de la educación superior y el de la industria y en las que se hagan visibles las posibilidades que ofrece el mantenimiento de estas relaciones; esto llevaría, en muchos casos, a un aumento de la inversión privada en I+D+I y a una mejora tanto de los procesos productivos y de sus resultados como de la calidad investigadora.

8.3. La importancia de la investigación en las políticas educativas

Ya se ha señalado que la implicación de los Estados es un factor imprescindible para el desarrollo de investigaciones en los diferentes territorios y cómo la financiación gubernamental debe apoyar estos procedimientos científicos para que se produzcan. Pero, como también se ha apuntado, es importante indagar en los discursos políticos sobre la temática, para tratar de identificar si los discursos públicos e incluso las normativas existentes tienen un reflejo efectivo en las políticas que se implementan y en los fondos económicos que se destinan a las mismas.

Para tratar de obtener información, los colaboradores encargados de cada país fueron cuestionados al respecto, obteniendo así la valoración de especialistas nacionales sobre la

situación en cada uno de los Estados. Las respuestas ofrecidas son fundamentalmente de dos tipos. Por un lado, los que constatan una responsabilidad gubernamental plasmada en discursos y legislación en el área de la ciencia, la tecnología y la innovación, entre los que se encuentran Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela. Sin embargo, al tratar de detallar los argumentos que sostienen esta responsabilidad, el compromiso no es tan claro.

El primer caso reseñable es el de Ecuador, que recoge en su Constitución el apoyo a la investigación científica y tecnológica como un principio u obligación del Estado para con la sociedad y sus conciudadanos. Similar es el ejemplo brasileño, que en su constitución incluye un capítulo propio, el cuarto, destinado a la Ciencia, Tecnología e Innovación. Con respecto a otros gobiernos, el principal indicador de la apuesta por la investigación es la aprobación de nuevas leyes que inciden directamente en este punto, no limitándose a promover la investigación en/de las universidades, sino favoreciendo la constitución de redes de investigación nacionales e internacionales que estén conformadas por instituciones públicas y privadas.

En las políticas universitarias también se han dado importantes pasos en este sentido, al producirse la creación de vicerrectorados de investigación dentro de los organigramas de algunas universidades, dotando así a la investigación de un espacio propio dentro del mapa organizativo de las instituciones de educación superior. No puede olvidarse que, al menos de forma teórica, la investigación y la creación de conocimiento en general han sido consideradas el fin último de las universidades: la investigación ha sido y es una función esencial y obligatoria para las instituciones de educación superior de cualquier parte del mundo.

Por tanto, la investigación ha de ser epicentro de la universidad; más aún si se pretende llevar a cabo procesos de internacionalización completos y eficientes de la educación superior, porque estos han de partir del dinamismo de actividades científicas y del desarrollo de proyectos de investigación, pero también de la difusión de los avances y retrocesos que se produzcan, así como de la formación de capital humano. A este respecto, desde Cuba se asegura que la investigación no puede verse como un capítulo diferente de la vida universitaria, sino como una parte más de la formación, siendo por tanto una exigencia en el día a día para el cuerpo docente y para los universitarios. En esta línea están los planteamientos de varios países de los estudiados, que consideran la investigación y el desarrollo como objetivos básicos de la educación a los que se han destinado importantes esfuerzos en los últimos años y que siguen siendo áreas consideradas prioritarias para la intervención y mejora en el futuro más próximo.

Dentro de este primer grupo de países existe la percepción, como se ha visto, de que la investigación, la ciencia y la tecnología son ejes principales en las políticas gubernamentales; sin embargo, también se afirma que esta presencia en los discursos no siempre se materializa con la misma profusión en la realidad. En las políticas sí aparecen estos conceptos; se aportan fondos, pero en algunos casos se consideran tan insignificantes que llegan a valorarse como invisibles y, por tanto, no tienen como consecuencia un verdadero impulso de la investigación y la calidad y el reconocimiento del trabajo que se efectúa no se evidencia. En este sentido, una apuesta de futuro debería ser la formación de

científicos e investigadores en distintas áreas del conocimiento que sean capaces de elevar esa calidad que parece ser, en algunos casos, el talón de Aquiles en la investigación.

Por otra parte, se evidencia también que otra de las cuentas pendientes de algunos de los gobiernos es acercar la ciencia, tecnología e innovación a la población, de modo que se responda a las necesidades existentes de un modo más preciso y adecuado. Como ya se ha apuntado, esto revertiría en una mejor valoración y reconocimiento de los esfuerzos y procesos realizados.

Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador y Guatemala son los países que conforman un segundo grupo en cuanto al tipo de respuestas ofrecidas al ser preguntados por la importancia de la investigación en las políticas educativas, ya que coinciden en destacar que sus Estados muestran interés por la I+D+I, pero no de un modo prioritario. Aseguran que los gobiernos tienen otras prioridades diferentes a la investigación a las que se atiende en primer lugar, de modo que infravaloran su potencial para resolver problemas y ofrecer alternativas de diferente índole. Igualmente, se señala que hay más voluntad que apoyo político o financiación económica o que hay mucha legislación que regula estas actuaciones, pero pocos esfuerzos para su desarrollo.

Otro de los argumentos ofrecidos, de vital importancia por las graves consecuencias que tiene para el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación en general, es que la investigación, en ciertos países, no conlleva ningún incentivo para el profesorado, en el sentido de que ni supone un reconocimiento ni los docentes cuentan con ningún apoyo para hacer que constituya una parte de su carrera profesional. Esto hace que sea fácil comprender que haya profesores universitarios que no se involucren en ningún otro proceso que no sea la mera capacitación y formación de sus estudiantes, algo muy dañino y perjudicial para las instituciones de educación superior, pero más aún para las generaciones futuras, a las que se priva de una visión y una capacidad científica de las realidades a las que tendrán que hacer frente.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Al igual que en otras cuestiones consideradas en el informe y, quizá en mucha mayor medida, en lo referente a la I+D+I se hace patente una gran diferencia entre las previsiones o reflejo que tiene en la legislación y las medidas reales existentes para hacer efectivo ese fomento del trabajo científico. Por otra parte, es necesario subrayar que los distintos niveles de desarrollo de los países objeto de análisis hacen que para algunos de ellos sea realmente difícil establecer la I+D+I como una prioridad cuando las necesidades básicas de la población están difícilmente cubiertas. Las diferencias en los indicadores de inversión y de investigadores son notables, tanto de América Latina y el Caribe con respecto a otros países como al interior de la región.

Recomendación.

Las patentes desigualdades hacen necesario articular mecanismos de cooperación entre países y entre regiones. La evolución seguida en la cooperación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, pasando de una financiación completa por parte de la UE

a un esquema de cofinanciación, se presenta como un interesante modelo que permita ir avanzando hacia la creación y mejora de sistemas de Ciencia y Tecnología en los países con peor desempeño en la actualidad. La generación de redes que permitan compartir recursos e infraestructuras (véase capítulo 8 para ejemplos en el Caribe) debe considerarse como otra opción para impulsar la I+D+I en los Estados que afrontan mayores dificultades.

Observación 2.

Se aprecia, por otra parte, una evidente desconexión entre el sector público y el privado en lo relacionado con la investigación y la innovación, con una ausencia generalizada o una presencia muy escasa de la iniciativa privada en estos procesos. Como se vio en el capítulo 2, en varios países los ministerios o secretarías de Economía o Industria sí tienen competencias en investigación.

Recomendación.

Sería interesante considerar que, desde estos departamentos, se pusieran en marcha medidas de fomento de la colaboración público-privada que pudieran revertir en un beneficio para ambas partes y, en general, para toda la sociedad. Por otra parte, las universidades podrían explorar la puesta en marcha de cátedras empresa que permitieran empezar a establecer y mejorar los vínculos entre la universidad y la investigación y el sector privado.

Observación 3.

Se observan diferentes niveles de interés por la Ciencia y la Tecnología en la opinión pública dependiendo de los países (también en Europa). En cuanto a su reconocimiento en los sistemas de educación y de promoción del profesorado, se constata que es escaso.

Recomendación.

Sería recomendable que todos los procedimientos de adjudicación de fondos para la investigación siguieran estrictos estándares de transparencia; por otra parte, es recomendable seguir en la senda de planes de comunicación y difusión de la Ciencia y la Tecnología que se observa en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, de forma que un mejor conocimiento pueda resultar en una mejor valoración de la labor investigadora.

Recomendación.

Del mismo modo, tratándose la investigación y la generación de conocimiento, una de las razones de ser de las instituciones de educación superior, se hace necesario un reconocimiento de este tipo de labores en la carrera docente, de modo que se incentive la implicación del profesorado en proyectos de I+D+I. Sin duda, en cualquier tipo de acreditación de la calidad del profesorado que pudiera ponerse en marcha (véase el capítulo 2), debería considerarse el componente de investigación. La línea de actuación que se sugiere es similar a la adoptada por Ecuador en su regulación de las categorías de profesorado universitario y de promoción entre las mismas, que contempla como un elemento fundamental la participación en proyectos de investigación.

9. Procesos de internacionalización y redes universitarias permanentes en el campo de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

En un mundo globalizado, no solo la economía o los mercados se han visto sujetos a cambios en sus formas de actuar e interactuar. Las sociedades han experimentado numerosas modificaciones en cuanto a sus estructuras de población, procesos productivos, comunicaciones, educación, ciencia y conocimiento. Esta sociedad obliga a enfrentar incertidumbres inimaginables décadas atrás. A nivel mundial, es cada vez mayor el número de personas que estudian, trabajan y se relacionan en un contexto global. Por todo esto, es preciso tener en cuenta esta realidad y actuar de acuerdo a ella. Las relaciones entre estudiantes, docentes e instituciones de diferentes países son hoy mayores que hace un año, y las previsiones y nuevos avances científicos y tecnológicos y en las comunicaciones indican que esta tendencia se mantendrá.

A la hora de enfrentar situaciones desconocidas y de afrontar nuevos retos, el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental. Por eso resulta interesante analizar algunas experiencias de internacionalización puestas en marcha por distintos países e instituciones de América Latina y el Caribe en relación a la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología. Hay que partir del hecho de que esta internacionalización educativa obedece, en primer lugar, al carácter universal del aprendizaje y la investigación y a la necesidad de una construcción conjunta del conocimiento como herramienta para afrontar los retos de la sociedad. En segundo lugar, esa internacionalización se apoya en los actuales procesos de convergencia e integración política y económica, así como en la creciente necesidad de entendimiento intercultural; ese «aprender a vivir juntos» de Delors.

América Latina y el Caribe, o al menos buena parte de los países que integran la región, avanzan en esta línea. En general, los 22 países analizados están llevando a cabo algún tipo de política de internacionalización; lo que difiere es la percepción de ese concepto, los objetivos que se tratan de alcanzar y los métodos para lograrlos. Lo que todos comparten es la visión y el convencimiento de que estos procesos han de suponer necesariamente la cooperación de todos los agentes implicados.

En muchos casos los procesos de internacionalización se construyen sobre redes universitarias de colaboración que buscan vincular y fortalecer las relaciones entre las

instituciones del mismo país o con otros Estados, del mismo continente o no, con el objetivo último de incorporar a la comunidad científica los conocimientos más avanzados y las tendencias punteras. Algunas de estas redes tienen por misión promover, de forma prioritaria, la movilidad de estudiantes entre las diferentes instituciones de educación superior del país, al igual que incentivar la movilidad del personal docente y administrativo (véase capítulo 6), buscando así una mejor capacitación de los recursos humanos con los que cuentan, utilizando la transferencia de conocimientos y las buenas prácticas llevadas a cabo por otros Estados para lograr una adecuada implementación de procedimientos y metodologías que deriven en una estrategia fuerte de cooperación regional, primero, e internacional, después.

De hecho, como puede observarse en la descripción de algunas de las redes y experiencias de internacionalización de América Latina y el Caribe que se presenta a continuación, estas iniciativas son impulsoras de una parte de las becas y movibilidades disponibles en los países de la región, ya sea a nivel nacional o internacional. En otros casos, el objetivo que se persigue con la conformación de redes es la internacionalización de las investigaciones que se desarrollan en el territorio, dotar de publicidad y reconocimiento a los grupos de investigación y a las actividades que se desarrollan en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Muchas de estas relaciones de cooperación e intercambio, que luego se convierten en redes permanentes de conocimiento, emanan de la voluntad de distintos profesionales e instituciones de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, que inician el camino solos y de forma altruista en la mayoría de ocasiones y que reciben a posteriori apoyo institucional, reconocimiento e incluso fondos. Es cierto, de igual modo, que algunas instancias políticas y gubernamentales, generalmente desvinculadas del campo científico, pero tal vez con intereses afines, han propiciado acuerdos y firmado convenios entre los distintos Estados para avanzar en el conocimiento y desarrollo de determinadas cuestiones o problemáticas.

Sin duda alguna, unas y otras redes de cooperación de educación superior son de utilidad para fortalecer o crear nuevos vínculos de relación e intercambio entre instituciones homólogas, siendo también provechosas para reconocer las responsabilidades de cada cual en la definición de instrumentos y políticas para avanzar en el conocimiento y en el compromiso social hacia el progreso.

Analizando la evolución de los procesos de internacionalización y la constitución de redes de conocimiento en América Latina y el Caribe, se puede señalar que se han establecido en primer lugar lazos de cooperación entre territorios limítrofes o con aquellos otros con algún rasgo identitario común (historia, lengua, etc.). Es decir, en primer lugar, la internacionalización ha ido dirigida a crear redes iberoamericanas y centroamericanas de conocimiento, para ir progresando hacia redes más intercontinentales, globales. El caso de Haití es claro a este respecto. Las principales redes permanentes de conocimiento en las que participan sus instituciones de educación superior son de origen francófono, nacionalidad con la que les une el idioma y la historia.

Estas alianzas estratégicas que se han ido creando, con mediación o no de los ministerios correspondientes u otros representantes gubernamentales, pero siempre contando con la firme voluntad de las personas implicadas en el avance y progreso del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, han servido y sirven en la actualidad para generar en algunos

casos, o consolidar en otros más avanzados, programas de colaboración que favorezcan la transferencia de conocimiento, la formación de recursos humanos y la creación de redes de investigación de alto nivel, en una apuesta por promover el intercambio de estudiantes y profesorado que eleven la calidad académica y la competitividad a nivel internacional y que proporcionen oportunidades para desarrollar investigaciones conjuntas.

Hay que entender que cualquier tipo de actividad encaminada a lograr la internacionalización de las instituciones y del conocimiento puede convertirse en un garante de la calidad de la educación superior y, más concretamente, de la investigación que se realiza. Un grave inconveniente detectado en el área de las redes permanentes de conocimiento es la inexistencia de registros que recojan este tipo de iniciativas de cooperación y relaciones científicas, por lo que es complicado acceder a las mismas e imposibilita la nueva incorporación de instituciones a cualquiera de ellas. Este podría ser un aspecto a tener en cuenta para completar y ampliar los procesos de internacionalización llevados a cabo por todos los países en materia de educación superior, ciencia, tecnología e innovación.

En concordancia con esta amplitud de miras, se están empezando a crear en algunos territorios títulos oficiales con menciones internacionales, que promueven la visibilización y reconocimiento de los estudios a nivel global (véase capítulo 3, sobre dobles titulaciones con instituciones extranjeras). Estas iniciativas son de especial relevancia de cara a los posibles avances y mejoras en el reconocimiento de los estudios o estancias de investigación realizados en otros países, un aspecto fundamental en la construcción de un espacio común de educación y ciencia.

En definitiva, no puede afirmarse en ningún caso que América Latina y el Caribe se haya mostrado ajena al proceso de internacionalización de la educación superior que se está produciendo a nivel global, pero sí se puede señalar que el ritmo de implementación de estas iniciativas es más lento que en otras partes del mundo, debido en cierta medida a que la mayor parte de las iniciativas puestas en marcha hasta ahora con este fin se han focalizado en incentivar la movilidad del alumnado, el personal académico y administrativo propios a diferentes universidades extranjeras y, en menor medida, a la captación de los mismos con origen extranjero para su permanencia en los países de la región, un objetivo que, sin embargo, cada vez va adquiriendo mayor relevancia e impulso.

Experiencias de internacionalización y creación de redes universitarias

Los informes de los 22 países recogieron información sobre alguna experiencia exitosa de internacionalización llevada a cabo, tanto por parte de los gobiernos o instituciones públicas como por parte de entidades privadas. A continuación se presentan las iniciativas más destacadas. Junto a las experiencias recabadas mediante los informes, es obligado hacer referencia al Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC) del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Creado por acuerdo de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008 y autorizado por la Conferencia Mundial sobre

Educación Superior de la UNESCO (2009), entró en funcionamiento en 2010 para estudiar cuestiones relacionadas con la movilidad académica, la fuga de cerebros de la región y la integración universitaria.

En la actualidad, cuenta con seis observatorios temáticos en Argentina, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Venezuela, que abordan diferentes aspectos relacionados con la internacionalización de los sistemas universitarios y científicos. Hasta 2014 había generado un total de 226 materiales de difusión y cinco libros de investigación. Buena parte de los documentos de investigación, algunos de ellos estudios de caso sobre las diferentes iniciativas de internacionalización desarrolladas en los países de la región, pueden ser consultados en su repositorio de documentos.³⁵

El OBSMAC se ha financiado con fondos aportados de forma sucesiva por la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID), la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO (CONALMEX), la Fundación Ford, el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES) de la Secretaría de Educación Superior en México, el centro de investigación mexicano Cinvestav y CONACYT.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (México)

Fecha de creación: 1950.

Miembros: 187 instituciones de educación superior públicas y privadas de México.

Objetivos: propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros a través de la conformación de redes temáticas de colaboración nacionales y regionales.

Iniciativas: programa de intercambio de estudiantes ANUIES-CRUE; Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina; programa de intercambio de estudiantes ANUIES-CREPUQ; el programa de estancias cortas de investigación para científicos mexicanos y alemanes ANUIES-DAAD; Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior; programa de intercambio Brasil-México (Bramex) y el programa de Movilidad de Académicos y Gestores México-Argentina (MAGMA).

ANUIES no es una asociación dedicada exclusivamente a la internacionalización, pero es una de sus áreas de trabajo. De acuerdo a su Informe Anual de Actividades 2013,³⁶ en ese año se contabilizaron 102 movilidades en el Programa Jóvenes de Intercambio México-Argentina, 30 en el Programa de intercambio Brasil-México (Bramex) en conjunto con el Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas y se realizaron 80 actividades de movilidad de investigadores y estudiantes de doctorado entre México y Francia, entre otras actuaciones.

Página web: www.anuies.mx

35 Véase http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1786&Itemid=1147&lang=es

36 Disponible en http://consejo12014.portal.anuies.mx/wp-content/blogs.dir/8/files/sites/8/2014/03/10_Informe_Anuual_de_Actividades_2013.pdf

Proyecto de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA

Fecha de creación: 1998, como una de las iniciativas del Programa Mesoamericano de Cooperación (PMC) en la III Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla.

Miembros: dirigido a instituciones de educación superior que formen parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) o del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Objetivos: establecer y consolidar relaciones de colaboración en la educación superior de México y Centroamérica.

Iniciativas: se contemplan tres tipos de proyectos. Los proyectos de investigación conjunta son desarrollados por investigadores centroamericanos y mexicanos en torno a las áreas prioritarias definidas. En segundo lugar, en los proyectos de apoyo a la docencia, la parte mexicana presta apoyo y asesoramiento para crear o renovar programas educativos de nivel superior, así como para capacitar y actualizar al personal docente. Por último, los proyectos de fortalecimiento institucional y asistencia técnica consisten en una capacitación impartida por expertos de México a miembros de universidades centroamericanas sobre una amplia temática (acreditación, nuevas tecnologías, etc.). Este último tipo de proyectos dejó de recibir financiación en 2004.

La financiación de este proyecto corre a cargo de la Secretaría de Relaciones Exteriores mexicana (a excepción del primer año, en el que la financiación correspondió al Fondo México de la Organización de Estados Americanos). A través de convocatorias de periodicidad anual, las universidades presentan sus proyectos de investigación, docencia o asistencia técnica. Tras ser evaluadas por expertos de México y Centroamérica, las que obtienen una mejor valoración reciben financiación dedicada a financiar los gastos de movilidad de los profesores participantes. En las primeras convocatorias, también se financió la movilidad estudiantil. Del mismo modo, si bien inicialmente se evaluaban iniciativas de cualquier área de conocimiento, posteriormente se han establecido temáticas prioritarias, fundamentalmente enfocadas en la resolución de problemas de la región.

De acuerdo a los datos recogidos en Morones (2011), desde 1998 a 2010, este proyecto de intercambio ha financiado un total de 237 de investigación y docencia en los que han participado universidades centroamericanas y mexicanas, 75 de las cuales han tenido una continuidad en el tiempo. Desde 1998 a 2002, un total de 92 estudiantes se beneficiaron de estas ayudas (42 de México y 50 de Centroamérica). En cuanto a los profesores, el número de beneficiarios alcanza los 1.538 de 1998 a 2000 (726 de México y 812 de Centroamérica). La cifra de universidades beneficiadas es de 40 en México y 15 en Centroamérica.

Asociación de Universidades Grupo Montevideo, AUGM

Fecha de creación: 1991

Miembros: universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.³⁷

Objetivos: contribuir al fortalecimiento y consolidación de una masa crítica de recursos humanos de alto nivel, aprovechando las ventajas comparativas que ofrecen las capacidades instaladas en la región, a saber:

- La investigación científica y tecnológica, incluidos los procesos de innovación, adaptación y transferencia tecnológica en áreas estratégicas.
- La formación continua, inscrita en el desarrollo integral de las poblaciones de la subregión.
- Las estructuras y funcionamiento de gestión de las universidades que integran la Asociación.
- La interacción de sus miembros con la sociedad en su conjunto, difundiendo los avances del conocimiento que propendan a su modernización.

Iniciativas: acciones de intercambio y de movilidad de estudiantes y de docentes de las universidades miembros. Así, el Programa ESCALA Docente promueve la movilidad académica de docentes e investigadores y se ha constituido en un importante instrumento para garantizar la efectiva construcción del «espacio académico común ampliado regional» que la Asociación proclama en su Acta de Intención Fundacional. Este mismo programa tiene una versión para estudiantes de grado (Programa ESCALA de Estudiantes de Grado), en el que el estudiante cursa un semestre en otra universidad del grupo de un país diferente al de su residencia. Los estudios cursados son reconocidos con su equivalente en el plan de estudios de su carrera. Del mismo modo, el Programa ESCALA de Estudiantes de Posgrado promueve la movilidad de los estudiantes regulares de maestrías y doctorados para cursar un periodo académico en otra universidad de un país distinto al suyo, con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada. Por último, AUGM cuenta con un Programa ESCALA de Gestores y Administradores, con el mismo propósito en relación a los directivos, gestores y administrativos. Además, la AUGM cuenta con otras iniciativas o agrupaciones destinadas a fomentar la cooperación entre las instituciones miembros (núcleos disciplinarios, comités académicos, Jornadas de Jóvenes Investigadores, Seminario Internacional Universidad-Sociedad-Estado; Red de Ciudades y Universidades de AUGM).

La AUGM se creó en agosto de 1991 para dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la universidad como institución a finales del siglo XX. En ese momento, un conjunto de universidades y universitarios de la región iniciaron un trabajo al margen de las políticas gubernamentales de los países para llevar adelante un trabajo que promoviera la excelencia, la calidad y la pertinencia y, de este modo, cumplir con los

³⁷ Listado completo de universidades miembros disponible en <http://grupomontevideo.org/sitio/universidades-miembro/>

cometidos que la educación superior pública requería. Esta tarea de internacionalización se consolidó con el paso de los años, compartiendo de manera solidaria personal académico de máxima calificación, recursos materiales, instalaciones, equipamientos, laboratorios, bibliotecas, etc.; construyendo en definitiva un espacio académico común ampliado en el que se superan los obstáculos y se multiplican las posibilidades de acción. Las universidades miembros comparten sus vocaciones y carácter público y son similares en sus estructuras académicas y en los niveles de sus servicios. Estas características las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas de viabilidad.

Página web: <http://grupomontevideo.org/sitio/>

Organización Universitaria Interamericana (OUI)

Fecha de creación: 1980

Miembros: instituciones y asociaciones de Antillas, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Estados Unidos, Europa (Fundación Erdely e Instituto Europeo de I+D+I en Ciencias Ambientales, España), Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, la República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Objetivos: promover la cooperación entre las instituciones universitarias asociadas y el desarrollo de la educación superior en América Latina. La OUI busca convertirse en un referente y una aliada de las IES en su trabajo para convertirse en motor del cambio social, superar las desigualdades sociales y promover la sociedad del conocimiento y del aprendizaje.

Iniciativas: ofrece programas de formación para líderes universitarios, actúa como Secretaría Ejecutiva del Congreso de las Américas sobre Educación Internacional y, entre otras cosas, fomenta la participación y promueve la colaboración entre universidades e industrias de las Américas a nivel internacional a través de diferentes misiones y actividades.

Página web: www.oui-iohe.org

Grupo Tordesillas

Fecha de creación: 2000

Miembros: 55 universidades (29 brasileñas, 18 españolas y ocho portuguesas).³⁸

Objetivos: promover la colaboración entre las universidades en Ciencia y Tecnología, considerando la cooperación científica y educativa como un elemento clave en el papel de las instituciones de educación superior.

Iniciativas: en 2006, crea el Programa de Enfermería del Grupo Tordesillas con el objetivo

38 Listado completo disponible en <http://www.grupotordesillas.net/miembros/>

de establecer vínculos y favorecer el intercambio de información entre centros que imparten la titulación de Enfermería en las universidades asociadas. Posteriormente, en 2009, se anuncia la creación de los Colegios Doctorales Tordesillas, de los que debe formar parte al menos una institución de cada uno de los países. En la actualidad existen cuatro colegios doctorales: Enfermería, Psicología de la Organización, Ciencias Ambientales y Alteraciones Globales e Ingeniería de Organización.

El Grupo Tordesillas nace en el I Encuentro de Rectores de las Universidades de Brasil, España y Portugal, que conmemoraba los 500 años del descubrimiento de Brasil. Cuenta con el patrocinio del Banco Santander. Los rectores de las universidades miembros se reúnen una vez al año, reuniones en las que la asamblea general, el órgano supremo del Grupo, toma las decisiones pertinentes.

Página web: www.grupotordesillas.net

Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU)

Fecha de creación: 1997

Miembros: universidades privadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Puerto Rico.³⁹

Objetivos: promover la integración latinoamericana a través de la colaboración interuniversitaria, la excelencia académica, profundizar la relación universidad-empresa, generar conocimiento y contribuir a la difusión del pensamiento en América Latina o colaborar para lograr la integración de los esfuerzos de investigación y potenciación de activos de los miembros de la Red.

Iniciativas: celebra encuentros de investigadores, videoconferencias, torneos de debate. En la II Asamblea de la Red se aprobó la creación de una Agencia Internacional de Acreditación, si bien en 2003, para evitar duplicidades, la RLCU aprobó la posibilidad de establecer homologaciones con las acreditaciones de otras asociaciones.

En 2011, en la XXV Asamblea de la RLCU, se celebraron una serie de talleres que cristalizaron en el diseño de un Plan Ejecutivo con cuatro ejes estratégicos en los que la Red trabaja: Miembros RLCU, Comunidad académica, Sociedad en general y Organismos Internacionales vinculados a la educación superior.

Página web: www.rlcu.org.ar

Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe

Fecha de creación: 2002

Miembros: 37 universidades de 20 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, la República Dominicana, Uruguay y Venezuela).

³⁹ Listado completo disponible en <http://www.rlcu.org.ar/miembros.php>

Objetivos: constituirse en un mecanismo de interlocución con los Estados, las organizaciones nacionales e internacionales; establecer un mecanismo de diálogo, intercambio, cooperación y acción conjunta sobre asuntos relevantes para las macrouniversidades de América Latina y el Caribe; habilitar mecanismos que permitan compartir infraestructuras e información; facilitar la movilidad de estudiantes y académicos, etc.

Iniciativas: Programa de Movilidad en el Posgrado (estudiantes de maestría, doctorado y especialización). El estudiante beneficiado queda exento del pago de tasas y la beca es financiada por el Banco Santander.

La Red se creó por iniciativa de la UNAM y de la Universidad Central de Venezuela, bajo el auspicio del IESALC-UNESCO. Se buscaba poner en marcha programas de cooperación y movilidad, todo ello en torno al fenómeno de las macrouniversidades en América Latina y el Caribe.

Página web: www.redmacro.unam.mx

Asociación de Universidades y Centros de Investigación Caribeños *(Association of Caribbean Universities and Research Institutes,* **UNICA)**

Fecha de creación: 1967

Miembros: universidades e institutos de investigación de Puerto Rico, la República Dominicana, Venezuela, Trinidad y Tobago, Jamaica, Colombia, Granada, Guadalupe, Reino Unido, Haití, Estados Unidos, Guadalupe, Surinam, Aruba, Guyana, Curazao y Santo Tomás.⁴⁰

Objetivos: fomentar la cooperación entre los centros de educación superior de la región caribeña.

Iniciativas: N. C.

Es una organización independiente que reúne a los altos cargos de las universidades de la región. Estos cargos participan en un encuentro general anual, que constituye la mayor autoridad de la Asociación. UNICA promueve proyectos que unen a instituciones y académicos de toda la región. Apoya la regionalización de la educación superior en el Caribe aceptando la fuerza de la historia cultural local y teniendo en cuenta las necesidades de una región multinacional, multilingüe y multicultural.

Asociación de Instituciones Terciarias Caribeñas *(Association of Caribbean Tertiary Institutions,* **ACTI)**

Fecha de creación: 1990

Miembros: 95 miembros de 20 países.

40 Listado completo disponible en <http://www.unica.uprm.edu/infounica.html>

Objetivos: facilitar la cooperación entre instituciones de educación superior o de formación académica, administrativa o en otras áreas; la utilización efectiva de los recursos para facilitar el acceso a la educación terciaria, la calidad de la misma y la movilidad; la articulación y el desarrollo de programas y servicios específicos entre instituciones; la identificación y la satisfacción de las necesidades de la región y de los países en concreto con respecto a la educación terciaria; y la creación de un foro profesional para la toma de decisiones y la solución de problemas.

Iniciativas: proyectos de armonización de currículos entre las universidades miembros; apoyo técnico a las instituciones.

Página web: www.acticaribbean.org

Red Caribeña de Conocimiento y Aprendizaje (*The Caribbean Knowledge and Learning Network, CKLN*)

Fecha de creación: 2003

Miembros: países de la Comunidad del Caribe (CARICOM).

Objetivos: mejorar la competitividad global del Caribe mediante la modernización y la diversificación de las competencias y el conocimiento de los recursos humanos en la región, a través de una mayor colaboración y conectividad regional.

Iniciativas: desarrollo y gestión de C@ribnet; construcción y fortalecimiento de las capacidades institucionales de las IES; establecimiento de mecanismos regionales de acreditación, evaluación de la calidad, apoyo técnico, formación, etc.

Se trata de una agencia intergubernamental de CARICOM. Es la primera red regional caribeña de investigación y educación y es miembro de la comunidad global de redes educativas y de investigación. Tras cumplir el mandato inicial de los jefes de Estado y de Gobierno de CARICOM (implementar C@ribnet, conectando a los Estados miembros y permitiendo la conexión con el resto del mundo), su misión ahora es apoyar el desarrollo de las redes nacionales de investigación y educación de estos países.

A su vez, C@ribnet es una red de banda ancha de investigación y de educación implementada por la *Caribbean Knowledge and Learning Network* en 2012 y oficialmente creada en 2013. Esta red conecta a todos los países del CARICOM y está a su vez conectada con la comunidad investigadora y educativa mundial: a través de AMPATH a América del Norte; a través de *Géant* a Europa y a través de RedCLARA a América Latina. La red fue financiada por una contribución de diez millones de euros de la Unión Europea.

Red Caribeña de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (*The Caribbean Sustainable Development Solutions Network*)

Fecha de creación: 2014

Miembros: está abierta a todos los países del Caribe, así como a instituciones dedicadas al desarrollo sostenible de la región.

Objetivos: sus objetivos son los de la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, es decir, movilizar el conocimiento científico y tecnológico global para promover soluciones prácticas a los problemas del desarrollo sostenible.

Iniciativas: definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aplicación de los mismos, construcción de indicadores. Implementación de soluciones.

Lanzada en 2014 en la *University of the West Indies*, donde tiene su sede, es una de las redes miembros de la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (*Sustainable Development Solutions Network*, SDSN). Está enfocada en asuntos energéticos, de adaptación al cambio climático y otros temas relacionados con las economías de los países de la región. La UWI actúa como el núcleo regional y coordina las actividades de una red de gobiernos, universidades, centros de investigación, agrupaciones de la sociedad civil y negocios, centrándose en identificar y promover soluciones para un desarrollo sostenible en asuntos que afectan a los denominados Caribbean Small Island Developing States (SIDS). Existen otros dos SDSN en América Latina: el de la Amazonia y el de los Andes.

Entre estos asuntos se incluyen los relacionados con el establecimiento de industrias competitivas y la generación de empleo; la reducción de la desigualdad; la adaptación al cambio climático y la reducción de la emisión de gases de efecto invernadero; la contaminación marina, la pérdida de biodiversidad, la sobrepesca y el desarrollo urbano.

Página web: <http://unsdsn.org/what-we-do/national-and-regional-networks/regional-sdsn/regional-sdsn-for-the-caribbean/>

Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI)

Fecha de creación: 1994

Miembros: –

Objetivos: el objetivo principal es apoyar, promover y facilitar actividades y proyectos de cooperación interinstitucional e internacional el sector de la educación superior.

Iniciativas: capacitación a las IES para el fortalecimiento de sus procesos de internacionalización, desarrollo de actividades de internacionalización, producción de conocimiento en torno al tema, proyectos de cooperación de las IES con instancias gubernamentales y entidades del sector privado. Celebración de la Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior

(junto con el Gobierno colombiano, la Asociación Colombiana de Universidades y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior).

Es una organización que articula a las instituciones de educación superior en su misión de estimular, promover y facilitar la internacionalización y, por ende, la mejora de la calidad de la educación superior, ligada a la Investigación, Ciencia, Tecnología e Innovación a través de la cooperación entre instituciones y organismos colombianos y de ellos con el resto del mundo. Está dividida en nueve nodos regionales que cuentan con autonomía en la definición de sus estructuras de trabajo.

Página web: www.rci.org.co

Misiones Académicas de Promoción de la Educación Superior, MAPES (Colombia)

Fecha de creación: 2012

Miembros: creadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Relaciones Exteriores. Entre las instituciones que se unieron a la iniciativa en 2012 están el ICETEX, Proexport, la Agencia Presidencial de Cooperación (APC Colombia), Colciencias, el CNA y el Instituto Caro y Cuervo.

Objetivos: promoción de la educación superior colombiana para el fortalecimiento de la cooperación educativa y la internacionalización de la educación superior en la región de América Latina y el Caribe.

Iniciativas: misiones a Panamá, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, México, Turquía y Nueva Zelanda.

Las MAPES buscan presentar a las entidades gubernamentales del sector educativo, a las instituciones de educación superior de los países de América Latina y el Caribe y a otros aliados la estructura y funcionamiento del sistema de educación superior colombiano, así como las oportunidades de cooperación educativa que tiene Colombia para el fomento de la internacionalización de su sistema educativo. Con esta estrategia, también se busca incrementar la movilidad de estudiantes latinoamericanos y caribeños hacia Colombia, convirtiendo al país en un destino atractivo y competitivo para la educación superior y la enseñanza del español.⁴¹

Grupo Internacional de Colciencias (Colombia)

Fecha de creación: N. C.

Miembros: N. A.

Objetivos: estrechar relaciones e identificar oportunidades de cooperación y colaboración en Ciencia, Tecnología e Innovación y para construir o fortalecer redes internacionales en áreas temáticas estratégicas para el desarrollo del país.

⁴¹ Más información disponible en el estudio de caso del Ministerio de Educación Nacional (2014): *Fomento a la internacionalización de la Educación Superior: aprendizajes desde la experiencia de Colombia*. Disponible en http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Promocion_y_consolidacion_de_Colombia.pdf

Iniciativas: desarrollo de estrategias e instrumentos para el aprovechamiento de fuentes de cooperación bilateral y multilateral o el apoyo a la construcción de redes temáticas internacionales a través de la movilidad internacional de investigadores e innovadores. Estudios sobre diáspora científica y cooperación internacional en el marco del programa Jóvenes Investigadores. Participa y contribuye a la formación de una política integral migratoria dentro del programa Colombia Nos Une y de la plataforma RedEsColombia de la Cancillería de la República. Trabaja para aumentar la participación de investigadores, innovadores y empresarios colombianos en el Séptimo Programa Marco de la Unión Europea.

Este grupo cuenta con una estrategia de internacionalización que tiene por objetivo consolidar la proyección internacional de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación colombianas, facilitando el acceso a los grupos y centros de investigación y desarrollo tecnológico del país a recursos tanto intelectuales como financieros, nacionales e internacionales, favoreciendo su inserción en redes internacionales.

En su objetivo de política interna para 2019, Colciencias contempla la formación de doctores y la apropiación social del conocimiento; por esto, adelanta actualmente un Programa de Diáspora Científica que busca utilizar este capital social especializado fuera del país como insumo y herramienta para ser incorporado a las diferentes dinámicas de Ciencia, Tecnología e Innovación que contribuyan a fortalecer e innovar el aparato productivo del Estado en su plataforma académica y empresarial.

Colciencias obtuvo en 2007 el reconocimiento como Punto de Enlace del VII Programa Marco por parte de la Dirección de Investigación de la Comisión Europea. El objetivo de este Punto de Enlace es dar a conocer la estructura y los objetivos del VII Programa Marco, así como aumentar la capacidad de gestión de las instituciones que quieren participar de sus oportunidades de cooperación internacional.

Página web: http://legadoweb.colciencias.gov.co/programa_estrategia/internacionalizaci-n-de-la-cti

Red Ñanduti (Paraguay)

Fecha de creación: promovida por la Ley de Educación Superior N.º 4.995/2013.

Miembros: universidades públicas del país.

Objetivos: promover la movilidad de estudiantes entre las universidades públicas del país, en las carreras de grado y posgrado, así como incentivar la movilidad de personal académico y administrativo, facilitando la capacitación de los recursos humanos. Del mismo modo, trata de estimular la transferencia de conocimientos y experiencias de buenas prácticas entre los integrantes de la red, de simplificar la organización de las moviidades y de implementar una estrategia fuerte de cooperación regional y de internacionalización.

Iniciativas: N. C.

Se trata de una red creada por la Asociación de Universidades Públicas de Paraguay

(AUPP) que busca promover los intercambios entre esas universidades de modo que los participantes conozcan no solo otros modos de trabajar, sino también otras realidades sociales y culturales del país.

Red de Cooperación entre Instituciones de Enseñanza Superior (ACCINET)

Fecha de creación: 2015

Miembros: instituciones de educación superior privada de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Portugal.⁴²

Objetivos: coordinar y ejecutar actividades relacionadas con programas de educación y encuentros internacionales en el sector de la educación, apoyando iniciativas de formación y educación de la población y a las entidades asociadas.

La red ACCINET considera que los programas de movilidad académica suponen un estímulo para la evolución de la sociedad y, por ello, trabaja en la búsqueda de alianzas de innovación e investigación que permitan avanzar en el conocimiento y aplicar los resultados a la sociedad.

Iniciativas: foros de discusión de aspectos educativos, promoción del intercambio cultural, programas de movilidad y prácticas, entre otros.

La red ACCINET considera que los programas de movilidad académica suponen un estímulo para la evolución de la sociedad y, por ello, trabaja en la búsqueda de alianzas de innovación e investigación que permitan avanzar en el conocimiento y aplicar los resultados a la sociedad.

Página web: acinet.net

Learn Chile (Chile)

Fecha de creación: 2011

Miembros: 21 instituciones de educación superior de Chile.⁴³

Objetivos: mejorar la promoción del país como destino para estudiantes internacionales que desean realizar parte de su formación en el extranjero.

Iniciativas: tareas de promoción en ferias y conferencias sectoriales y presentaciones en diferentes países. Su página web reúne información sobre la oferta académica de las instituciones chilenas, los pasos necesarios para estudiar en Chile, etc.

Página web: <http://learnchile.cl/sobre-learnchile/>

Learn Chile es un proyecto de marca sectorial de ProChile del Ministerio de Relaciones Internacionales. Trata de incrementar la presencia y la visibilidad de la marca y de

42 Listado completo disponible en <http://acinet.net>

43 Listado completo disponible en <http://learnchile.cl/sobre-learnchile/>

establecer alianzas y encontrar espacios que permitan incrementar el número de estudiantes extranjeros en Chile.

Observaciones y recomendaciones

Observación 1.

Pueden distinguirse fundamentalmente dos experiencias de acuerdo a su enfoque. Un primer grupo está dedicado a fomentar la internacionalización de los sistemas educativos de sus países: son iniciativas de tipo gubernamental que buscan dar a conocer y promocionar la oferta de educación superior de sus países (*Learn Chile*, MAPES o RCI, entre otros). Un segundo grupo está constituido por redes, propiamente dichas, de IES de diferentes países que buscan enfrentar de forma conjunta desafíos comunes y establecer cauces de colaboración académica y de investigación (por ejemplo, Grupo Coimbra, ACTI o Red de Macrouiversidades).

Recomendación.

Las iniciativas gubernamentales de promoción de la oferta académica de determinados países pueden resultar útiles como modelos que permiten coordinar esfuerzos y optimizar recursos de las IES que quieren darse a conocer en el exterior. Un espacio regional podría utilizar estrategias similares para difundir la oferta formativa de los países miembros en el resto del mundo evitando la duplicidad de esfuerzos.

Recomendación.

La mayor parte de las redes referenciadas son el marco de programas de becas y de movilidad. Se trata, por tanto, de experiencias que deben ser analizadas en profundidad de cara a la puesta en marcha de iniciativas de mayor alcance (programas regionales o birregionales), identificando las dificultades que experimentaron en la implementación de estos proyectos y cómo se resolvieron. Debería analizarse la posibilidad de establecer un foro en el que los impulsores de estas iniciativas (los colegios doctorales del Grupo Tordesillas, que involucran a al menos una institución de los tres países miembros con un proyecto interesante) puedan explicar al detalle sus características y los logros obtenidos.

Observación 2.

No existe ningún registro centralizado de todas estas iniciativas de cooperación académica y de investigación. La información sobre becas y oportunidades de movilidad está dispersa y es difícil de encontrar, lo cual se convierte en un obstáculo tanto para la movilidad como para la internacionalización. Como se refleja en Comisión Europea, AECEA y Eurydice (2015: 255) a partir de los datos recogidos de los distintos países miembros del EEES, uno de los principales impedimentos «tanto para la movilidad entrante como la saliente (...) es la falta de información y estímulo».

Recomendación.

Sería recomendable articular un registro o una base de datos en la que se centralice la información sobre este tipo de redes, así como de sus convocatorias de becas y movilidades. De esta forma sería más sencillo para las instituciones, docentes, investigadores y estudiantes identificar sus posibilidades, localizar las redes ya existentes con intereses similares, etc.

10. Espacio Europeo de Educación Superior

10.1. Historia y arquitectura institucional del Espacio Europeo de Educación Superior

La construcción del EEES es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998), firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido y otros 25 países europeos y se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia en 1999. El Proceso de Bolonia constituye una reforma de los sistemas de educación superior en los 28 países de la UE, con el objetivo principal de construir el EEES para crear un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa. En la actualidad reúne a un total de 47 países (los 28 Estados miembros de la UE y otros 19), la Comisión Europea y una serie de miembros consultivos (Consejo de Europa; UNESCO; *The European University Association*, EUA; *European Students Union*, ESU; *European Associations of Institutions of Higher Education*, EURASHE; *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA; *Education International* y *BUSINESSEUROPE*).

Desde la Declaración de Bolonia, las conferencias ministeriales se reúnen cada dos o tres años para evaluar los avances realizados en el EEES y debatir y proponer los nuevos pasos a seguir.

- Conferencia de Bolonia (*Declaración de Bolonia*), 1999.
- Conferencia de Praga (*Comunicado de Praga*), 2001.
- Conferencia de Berlín (*Comunicado de Berlín*), 2003.
- Conferencia de Bergen (*Comunicado de Bergen*), 2005.
- Conferencia de Londres (*Comunicado de Londres*), 2007.
- Conferencia de Leven/Louvain-la-Neuve (*Comunicado de Leven/Louvain-la-Neuve*), 2009.
- Conferencia de Budapest/Viena (*Comunicado de Budapest/Viena*), 2010.
- Conferencia de Bucarest (*Comunicado de Bucarest*), 2012.
- Conferencia de Ereván (*Comunicado de Ereván*), 2015.

El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de educación superior con el objetivo de crear un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo.

La Declaración de Bolonia de 1999 establece los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea. Además, propone como objetivos estratégicos el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Plantea en particular las siguientes metas:

- Reestructurar del sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral; un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de máster; y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizarían una formación con mayor grado de especialización.
- Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo para la obtención de un título.
- Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
- Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

La Declaración de Bolonia no fija unos deberes jurídicamente exigibles a los países firmantes. Estableció un plazo, hasta 2010, para la realización del EEES, con fases bienales de realización, cada una de las cuales termina mediante la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa los logros y establece directrices para el futuro.

La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar en Praga en mayo de 2001. En ella, los ministros adoptaron un Comunicado que respaldaba las actuaciones realizadas hasta la fecha, señalaba los pasos a seguir en el futuro, y admitía a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del proceso. El *Comunicado de Praga* de 2001, el *Comunicado de Berlín* de 2003, el *Comunicado de Bergen* de 2005, el *Comunicado de Londres* de 2007 y el *Comunicado de Leuven* de 2009 suponen la ratificación de todos los progresos realizados. En el *Comunicado de Ereván*, de 2015, se establecen cuatro prioridades de cara al futuro: la mejora de la calidad y la idoneidad del aprendizaje y la enseñanza; el fomento de la empleabilidad de los graduados durante su vida laboral; el trabajo para contar con sistemas más integradores; y la aplicación de las reformas estructurales acordadas.

La siguiente tabla reúne los principales avances realizados por materias en cada una de las declaraciones emitidas tras las conferencias ministeriales correspondientes.

Tabla 23.
Principales decisiones adoptadas en las conferencias ministeriales.

Declaración de La Sorbona (1998)	Declaración de Bolonia (1999)	Comunicado de Praga (2001)	Comunicado de Berlín (2003)
Movilidad de estudiantes y profesorado.	Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración.	Dimensión social de la movilidad.	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de datos sobre movilidad.
Sistema común de titulaciones en dos ciclos.	Titulaciones fácilmente comprensibles y comparables.	Reconocimiento equiparable. Desarrollo de titulaciones conjuntas reconocidas.	Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo.
		Dimensión social.	Igualdad de acceso.
		Aprendizaje permanente (AP).	Coordinar las políticas nacionales sobre AP Reconocimiento del aprendizaje previo.
Uso de los créditos.	Sistema de créditos (ECTS).	ECTS y Suplemento al Título (ST).	ECTS para la acumulación de créditos.
	Cooperación europea en materia de garantía de calidad.	Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento.	Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo.
La Europa del Conocimiento.	La dimensión europea de la educación superior.	El EEES como un espacio atractivo.	Vínculos entre la educación superior y la investigación.

Fuente: adaptado de la Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015): 25.

Comunicado de Bergen (2005)	Comunicado de Londres (2007)	Comunicado de Leuven (2009)	Comunicado de Bucarest (2012)
Atención a los visados y permisos de trabajo.	El reto de los visados y permisos de trabajo, del sistema de pensiones y de los reconocimientos.	Objetivo para el 2020: 20 % de movilidad estudiantil.	Explorar vías para lograr el reconocimiento automático de títulos.
Adopción del MEC y del EEES. Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificaciones.	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010.	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2012.	Nueva hoja de ruta para los países que no han establecido un marco nacional de cualificaciones.
Refuerzo de la dimensión social.	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz.	Objetivos nacionales sobre la dimensión social medidos para 2020.	Reforzar las políticas para ampliar el acceso y mejorar las tasas de finalización.
Itinerarios formativos flexibles en la educación superior.	El papel de la educación superior en el aprendizaje permanente Acuerdos de colaboración para mejorar la empleabilidad.	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige acuerdos de colaboración sólidos Llamamiento para trabajar en favor de la empleabilidad.	Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente y las destrezas de emprendimiento mejorando la cooperación con las empresas.
	Necesidad de un uso coherente de las herramientas y las prácticas de reconocimiento.	Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia.	Garantizar que las herramientas de Bolonia se basan en los resultados del aprendizaje.
Adopción de los Estándares y Directrices Europeos de Garantía de Calidad.	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR).	La calidad como principio vertebrador del EEES.	Registradas en el EQAR. Desarrollar su actividad en la totalidad del EEES.
Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible.	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión social del Proceso de Bolonia.	Fomentar el diálogo sobre política global a través de los Foros sobre Política de Bolonia.	Evaluar la implementación de la estrategia 2007 sobre dimensión global, para establecer directrices sobre acciones futuras.

A medida que se avanzaba en la construcción del EEES, las legislaciones de los diferentes países miembros se han ido adaptando a la nueva realidad, recogiendo desde la nueva estructura del sistema en educación superior en tres ciclos a los marcos nacionales de cualificaciones. El grado en el que los diferentes acuerdos se han ido trasladando a las normativas internas de cada país varía, dando lugar a un escenario en el que algunos países están más próximos a los objetivos planteados por las distintas conferencias y otros aún tienen un notable trabajo por realizar: bien porque se unieron más tarde al espacio europeo, bien porque sus estructuras de partida eran muy diferentes a las planteadas, o bien por un mayor o menor grado de implicación con el proceso.

Al margen de las conferencias ministeriales, el EEES cuenta con diferentes estructuras dedicadas a realizar un seguimiento de la implementación de las decisiones adoptadas en las conferencias ministeriales. La principal es el Grupo de Seguimiento de Bolonia (*Bologna Follow-up Group*, BFUG), que se reúne al menos una vez cada seis meses. Está formado por representantes de todos los miembros del proceso de Bolonia y de la Comisión Europea, así como de los organismos consultivos del EEES (de nuevo, con una función consultiva). Este Grupo es el encargado de diseñar un plan de trabajo hasta la siguiente conferencia ministerial. Entre las dos reuniones anuales del *Bologna Follow-up Group*, el trabajo es supervisado por el Consejo con el apoyo de la Secretaría, que provee el país que acoge la siguiente conferencia ministerial. El proceso de Bolonia está presidido por el país que ostenta la Presidencia de la Unión Europea (rotatoria cada seis meses).

La principal labor de la Secretaría consiste en proporcionar apoyo al Grupo de Seguimiento a diferentes niveles, así como diseñar las agendas y proveer de los informes y notas necesarios para la preparación de los encuentros a petición de la Copresidencia del Grupo. Del mismo modo, la Secretaría se encarga de proporcionar información actualizada sobre el proceso de Bolonia y de mantener un archivo electrónico.

En la práctica totalidad de los países, es el Ministerio de Educación (independientemente de la denominación concreta que adopte) el responsable de la Educación Superior. El correspondiente ministro es el encargado de representar a su país en las sucesivas conferencias ministeriales y de su departamento depende la implementación de las reformas acordadas tras las reuniones de todos los miembros del EEES.

10.2. Sistemas de garantía de la calidad

El aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias, sus titulaciones y docentes es uno de objetivos fundamentales del EEES desde la Declaración de Bolonia. Los documentos resultantes de las conferencias ministeriales posteriores han ido afinando criterios y estableciendo estándares comunes a los países parte del proceso de Bolonia de forma que, una vez más, se facilite la comparación entre titulaciones.

En este sentido, resulta fundamental la existencia de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA). La siguiente tabla recoge los organismos encargados de tareas relacionadas con los sistemas de garantía de calidad de la educación superior que forman parte de ENQA.

Tabla 24. Agencias miembros de ENQA.

País	Agencias
AUSTRIA	AQ Austria – Agencia para el Aseguramiento de la Calidad y la Acreditación de Austria (Viena).
BÉLGICA	AEQES – Agencia para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Bruselas). VLUHR – QAU - Consejo Flamenco de Universidades y University Colleges – Unidad de Aseguramiento de la Calidad (Bruselas).
BULGARIA	NEAA – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (Sofía).
CROACIA	ASHE – Agencia para la Ciencia y la Educación Superior (Zagreb).
REPÚBLICA CHECA	Comisión de Acreditación de la República Checa (Praga).
DINAMARCA	Institución Danesa de Acreditación (Copenhague).
ESTONIA	EKKA – Agencia Estonia de Calidad de la Educación Superior y Vocacional (Tallin).
FINLANDIA	FINEEC – Consejo Finés de Evaluación de la Educación (Helsinki).
FRANCIA	CTI – Comisión de Títulos de Ingeniero (París). HCERES – Alto Consejo para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior (París).
ALEMANIA	ACQUIN – Instituto para la Acreditación, Certificación y Aseguramiento de la Calidad (Bayreuth). AHPGS – Agencia de Acreditación para los Programas de Estudio en Ciencias Sociales y de la Salud (Friburgo). AQAS – Agencia para el Aseguramiento de la Calidad a través de la Acreditación de los Programas de Estudio (Colonia). ASIIN e. V. – Agencia de Acreditación (Düsseldorf). EVALAG – Agencia de Evaluación de Baden-Württemberg (Mannheim). FIBAA – Fundación para la Acreditación Internacional de Negocios y Administración (Bonn). GAC – Consejo Alemán de Acreditación (Bonn). ZEyA – Agencia Central para la Evaluación y la Acreditación (Hannover).
GRECIA	HQA - Agencia Helena de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación (Atenas).
CIUDAD DEL VATICANO	AVEPRO – Agencia para la Evaluación y la Promoción de la Calidad en las Facultades Eclesiásticas (Roma).
HUNGRÍA	Comité Húngaro de Acreditación (Budapest).
IRLANDA	QQI – Calidad y Cualificaciones Irlanda (Dublín).
KOSOVO	KAA – Agencia de Acreditación de Kosovo (Pristina).
LITUANIA	SKVC - Centro para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Vilna).

País	Agencias
PAÍSES BAJOS	NVAO – Organización de Acreditación de Países Bajos y Flandes (La Haya). QANU - Aseguramiento de la Calidad de las Universidades de Países Bajos (Utrecht).
NORUEGA	NOKUT - Agencia Noruega para el Aseguramiento de la Calidad en Educación (Oslo).
POLONIA	Comité Polaco de Acreditación (Varsovia).
PORTUGAL	Agencia para la Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior (Lisboa).
RUMANÍA	ARACIS – Agencia para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (Bucarest).
RUSIA	AKKORK – Agencia para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior y en el Desarrollo Profesional (Moscú). NCPA - Centro Nacional de Acreditación Pública (Yoshkar-Ola).
SERBIA	CAQA – Comisión para la Acreditación y el Aseguramiento de la Calidad (Belgrado).
ESLOVENIA	SQAA-NAKVIS - Agencia Eslovena para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (Liubliana).
ESPAÑA	ACC-DEVA – Agencia Andaluza del Conocimiento, Departamento de Evaluación y Acreditación (Córdoba). ACSUCYL - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (Valladolid). ACSUG – Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia. ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. AQU - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. FMC – Fundación para el Conocimiento Madridmasd. Unibasq - Agencia para la Calidad del Sistema Universitario Vasco (Vitoria-Gasteiz).
SUIZA	AAQ – Agencia Suiza de Calidad y Acreditación (Berna).
REINO UNIDO	BAC – Consejo de Acreditación Británico (Londres). QAA – Agencia para la Calidad de la Educación Superior (Gloucester).

Fuente: www.enqa.eu.

Como puede observarse en la tabla, de los 47 países que en la actualidad forman parte del EEES, son 27 los que cuentan con alguna agencia de control de calidad o acreditación dentro de ENQA. La mayor parte adopta la forma de agencia o consejo y no necesariamente un único organismo es responsable de todas las tareas relacionadas con el aseguramiento de la calidad. En España existen incluso agencias a nivel regional. Francia es uno de los pocos casos en los que una agencia acredita títulos de una rama de conocimiento concreta, Ingeniería en este caso.

El *Comunicado de Bergen* (2005) ya recogía la necesidad de establecer unos criterios y directrices para la garantía de la calidad en el EEES. Estos fueron elaborados de forma conjunta por ENQA, EUA, ESA y EURASHE. El último documento con los estándares

y pautas para la calidad data de 2015. Como indica, «el compromiso con los procesos de aseguramiento de la calidad, particularmente con los externos, permite a los sistemas europeos de educación superior demostrar su calidad e incrementar la transparencia, así como ayudar a construir una confianza mutua y un mejor reconocimiento de sus cualificaciones, programas y disposiciones» (ENQA et al. 2015: 6).⁴⁴

Estas pautas generales descansan sobre tres pilares: por un lado, los procedimientos internos de garantía de la calidad; por otro, los procedimientos externos; y, por último, las agencias de garantía de la calidad. Las dos primeras están relacionadas y se entiende la segunda como una forma de asegurar la efectividad de la primera.

Con respecto a los procedimientos internos, el EEES establece que las universidades deben garantizar en sus actuaciones el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, buscando además su mejora continua. Entre los aspectos que deben ser considerados y evaluados por estas políticas internas están las propias políticas internas de calidad; la existencia de procedimientos establecidos para la aprobación de nuevas titulaciones; aspectos relacionados con los estudiantes y los servicios que se les presta y con el cuerpo docente. Además, se establece que las instituciones de educación superior deben pasar por procesos de evaluación externa de la calidad de forma cíclica.

Entre los estándares para la evaluación externa se establecen procedimientos de grupos de expertos externos (evaluación por pares); la visita a la institución; la transparencia de los criterios de evaluación y de los resultados de la misma. Por último, en cuanto a las agencias de garantía de la calidad, ENQA indica que deben ser independientes y actuar de forma autónoma, contar con los recursos adecuados, dar a conocer sus hallazgos y contar ellas mismas con sistemas de calidad y someterse a evaluaciones externas periódicas.

Junto a ENQA, existen otras instituciones como el *European Consortium for Accreditation* (ECA), organización que en los últimos años ha reflexionado sobre la acreditación de programas e instituciones europeas de educación superior con el objetivo de avanzar en el reconocimiento mutuo de los resultados de evaluación de las diferentes agencias.

10.3. Arquitectura de las titulaciones de educación superior

Antes de abordar la estructura y los niveles en los que se dividen las titulaciones de educación superior en el EEES, es fundamental detenerse en el diseño del sistema de créditos sobre el que se asientan esos estudios, una forma de organización de la actividad académica que ha permitido armonizar las características de las titulaciones de los países miembros y, de esa forma, facilitar la movilidad y el reconocimiento de los estudios cursados en otros países.

44 Traducción propia.

El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos o European Credit Transfer System (ECTS)

El EEES implementa el sistema de créditos europeos, conocido como *European Credits Transfer and Accumulation System* (ECTS, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos). Nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica para todos los estudiantes fue un objetivo fundamental en la creación del EEES, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los Estados miembros fuera fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia. El crédito europeo se define como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

Tabla 25.
Sistema de créditos ECTS del Espacio Europeo de Educación Superior.

Un curso académico a tiempo completo = 60 ECTS (1.500-1.800 horas)	
• Semestre I: 30 ECTS	• Semestre II: 30 ECTS
Suponiendo que: • 40 semanas/año • 40 horas/semana, Un crédito ECTS = 25/30 horas	

Las programaciones de cada una de las materias que conforman un plan de estudios de una titulación oficial se acogen a esta unidad de medida integrando e integran en la asignación de los créditos que corresponden a cada una las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, las horas de estudio y los trabajos que los alumnos deben realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas asignaturas. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los profesores incluye no solo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las que el profesor destina a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

Suplemento Europeo al Título (SET)

El EEES adopta un sistema comprensible y comparable de titulaciones, principalmente mediante el Suplemento Europeo al Título (SET). Se trata de un documento que acompaña al título universitario (no lo sustituye) y que proporciona información sobre ocho aspectos: el titular de esa titulación; su cualificación; el nivel de la cualificación; las asignaturas cursadas y las calificaciones obtenidas; la certificación del suplemento; datos sobre el sistema nacional de educación superior e información complementaria. Fue desarrollado en 1998 por el Consejo de Europa, la Comisión Europea y el Centro Europeo de Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES) e incluido en la citada Declaración de Bolonia de 1999. El objetivo de la implantación del SET es mejorar la transparencia de las cualificaciones y contribuir a facilitar el reconocimiento académico y profesional mediante un documento común a todos los países del EEES. En cualquier caso, no garantiza el reconocimiento del título.

De acuerdo al citado informe de la Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015: 76), solo 31 de los países miembros del EEES otorgan el Suplemento de forma automática, gratuita y en una lengua de uso generalizado en la Unión Europea. El obstáculo principal se encuentra, según se indica, en su expedición automática. Su implantación tampoco es la misma en los distintos niveles educativos.

10.3.1. Titulaciones de grado y de posgrado

La *Declaración de Bolonia* (1999) establecía como uno de sus objetivos la articulación de titulaciones que fueran fácilmente comparables. Además, se apostaba por establecer un sistema de dos ciclos. Las sucesivas declaraciones optaron por diseñar un sistema de franjas o intervalos en cuanto a la duración de los mismos: así, los programas de primer ciclo han de tener entre 180 y 240 créditos ECTS, mientras que para los de segundo ciclo se contemplan entre 80 y 120 créditos ECTS, con un mínimo de 60. A esto se añade un tercer ciclo: el de los estudios de doctorado, cuya duración se mueve entre los tres y cuatro años en la mayoría de los casos.

Las enseñanzas de grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. El grado comprende enseñanzas básicas, específicas del título, trabajo fin de grado y prácticas externas (si el título las incluye). El título obtenido es un título de grado y debe tener relevancia en el mercado laboral, tanto nacional como europeo.

Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Los másteres tienen una duración de entre uno y dos años y constan de 60 y 120 créditos ECTS. Por primera vez son estudios oficiales que permiten el acceso a la formación de doctorado. A diferencia de los antiguos estudios de máster, estos tienen una regulación oficial respecto al número mínimo y máximo de créditos y también a la estructuración de sus contenidos.

El doctorado remite al tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad. En los estudios de doctorado, se exige haber superado un máster oficial para poder comenzar el período de investigación. Estos son los únicos estudios en los que no se establece un número máximo de años para su realización, pero para las personas con dedicación completa oscila entre los tres y cuatro años.

De acuerdo al documento de la Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015), el modelo más extendido para el primer ciclo es el de 180 créditos ECTS (58 % de los programas), aunque se observa una tendencia a abandonarlo. En cuanto al segundo ciclo, el modelo más extendido es el de 120 ECTS. Al margen de esto, en 31 países se observa la existencia de titulaciones ajenas al modelo que trata de implantar el EEES.

Como recoge el Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación de Berlín de 2003, *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*, la superación de los estudios de primer ciclo da acceso a estudios de segundo ciclo y, la superación de los de segundo ciclo, a los de tercer ciclo. Se observan casos, sin embargo, en los que resulta necesario realizar un examen o algún tipo de curso complementario, en muchas ocasiones debido a la diferencia entre títulos de carácter académico y títulos de carácter profesionalizante.

Lo que esto pone de manifiesto es que la conformación de un espacio común de educación superior es un proceso, de mayor o menor duración dependiendo del punto de partida de los países implicados, que requiere sin duda una fuerte implicación y un gran compromiso político por parte de sus protagonistas. En el caso de países que contaban con una estructura similar a la que propuso el proceso de Bolonia, el camino fue más sencillo. En otros, fue necesario poner en marcha la reforma de los planes de estudio para adaptarse al modelo del EEES y facilitar el intercambio de alumnos entre los distintos países.

A modo de ejemplo, en el caso de España, las reformas han supuesto la desaparición gradual de las antiguas diplomaturas, ingenierías técnicas, licenciaturas e ingenierías, convertidas todas en estudios de grado de cuatro años de duración con 240 créditos ECTS. Para el caso de aquellos estudios pre-Bolonia en los que ha sido necesario, se han ofrecido “cursos de adaptación” al grado, destinados a completar la formación de los alumnos para que sus títulos sean perfectamente comparables con los que se ofrecen actualmente.

Además, la nueva organización de las enseñanzas universitarias no solo es el resultado de modificaciones de tipo estructural, sino que también se ha producido un cambio en las metodologías docentes, centrandose ahora el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se entiende a lo largo de la vida. Precisamente, el aprendizaje a lo largo de la vida es otra de las líneas de acción del EEES (véase Tabla 23), con actuaciones destinadas a fomentar el aprendizaje permanente y el reconocimiento del aprendizaje previo a la entrada en el sistema de educación superior.

Este nuevo modelo concibe el plan de estudios como un proyecto de implantación de una enseñanza universitaria. Para su aprobación se requiere la aportación de nuevos elementos como la justificación del programa, sus objetivos, los procedimientos de admisión de estudiantes y los contenidos. Se presenta una planificación basada en las competencias que ha de adquirir el estudiante, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se pone por tanto el énfasis en los métodos de aprendizaje

de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Este nuevo modelo presta también atención a la determinación de los recursos humanos y materiales con los que cuentan las universidades; debe especificar el sistema de acceso y admisión de los estudiantes, determinar las normativas que regulan la movilidad si esta se contempla así como la permanencia y el progreso de los estudiantes, fijando los resultados previstos al finalizar los estudios. Todo ello asegurando los estándares de calidad que se determinan en los sistemas de garantía internos de las universidades. Los sistemas de garantía de la calidad, que son parte de los nuevos planes de estudios, son el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcione eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de títulos.

La nueva organización de las enseñanzas pretende incrementar la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos. La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado en un entorno que les proporciona, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que los respectivos gobiernos establezcan las condiciones a las que deben adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.

a) Enseñanzas de grado

Los planes de estudios conducentes a la obtención del título de grado son elaborados por las universidades, de acuerdo a los criterios que se han señalado en el apartado anterior, y verificados por las agencias de cada país miembro de la ENQA inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR).

Como se ha indicado con anterioridad, en la elaboración de los planes de estudios la Universidad prima la formación básica y generalista y no la especialización del estudiante. Los planes de estudios tienen entre 180 y 240 créditos y contienen toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de grado u otras actividades formativas. En los casos en que una titulación de grado tenga menos de 240 créditos, las Universidades arbitran mecanismos que complementen el número de créditos de grado con el número de créditos de Máster, de manera que se garantice que la formación del grado es generalista y los contenidos del Máster se orienten hacia una mayor especialización. Estas enseñanzas de grado concluyen con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de grado, que tiene asignados un mínimo de seis créditos y un máximo del 12,5 % del total de los créditos del título. Se realiza en la fase final del plan de estudios y está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

La Universidad propone la adscripción del correspondiente título de Graduado o Graduada a alguna de las siguientes ramas de conocimiento:

- Artes y Humanidades.
- Ciencias.
- Ciencias de la Salud.
- Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Ingeniería y Arquitectura.

Dicha adscripción será igualmente de aplicación en aquellos casos en que el título está relacionado con más de una disciplina y se hace respecto de la principal.

El plan de estudios contiene un número de créditos de formación básica que alcanza al menos el 25 por ciento del total de los créditos del título. De los créditos de formación básica, al menos el 60 por ciento son créditos vinculados a algunas de las materias de la rama de conocimiento a la que se adscribe el título y se concretan en asignaturas con un mínimo de seis créditos cada una, que son ofrecidas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes, en su caso, están configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento, o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal. De manera específica en el ámbito de Ciencias de la Salud y para los grados que habilitan para las profesiones sanitarias, se ha previsto la adquisición de competencias comunes a varias especialidades a través de un periodo de formación uniforme, denominado tronco, en convergencia con la estructura de la formación especializada de otros países miembros de la Unión Europea.

La troncalidad implica una evolución del sistema formativo y una adaptación de las estructuras docentes a nuevos programas formativos y a los correspondientes requisitos de acreditación de centros y unidades docentes, en consonancia con los periodos, troncal y específica, que integran la formación completa de las especialidades en Ciencias de la Salud. Con la troncalidad se pretende que los profesionales sanitarios, a través de las competencias adquiridas en el periodo de formación troncal, aprendan a abordar desde las primeras etapas de su formación especializada, los problemas de salud de una manera integral y a trabajar de la forma más adecuada para poder proporcionar una atención sanitaria orientada a la eficaz resolución de los procesos de los pacientes, con el enfoque interdisciplinar y pluridisciplinar que el estado actual de la ciencia requiere. La legislación regula, además, los aspectos esenciales de los procedimientos de re-especialización de los profesionales que prestan servicios en el sistema sanitario para adquirir un nuevo título de especialista del mismo tronco.

Por otra parte, las diferentes remodelaciones de las enseñanzas universitarias realizadas para ajustarse a los criterios del EEES han enfatizado la realización de prácticas externas por parte de los estudiantes universitarios. Estas prácticas pueden realizarse en la propia universidad o en entidades colaboradoras tales como empresas, instituciones y entidades públicas y privadas en el ámbito nacional e internacional.

b) Enseñanzas de máster

Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de

una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.

Los títulos oficiales de Máster Universitario pueden incorporar especialidades en la programación de sus enseñanzas que se correspondan con su ámbito científico, humanístico, tecnológico o profesional, siempre que hayan sido previstas en la memoria del plan de estudios a efectos del procedimiento de verificación por las agencias de acreditación. En todo caso, las Administraciones Públicas velan por que la denominación del título sea acorde con su contenido y con la normativa específica de aplicación en caso de existir, de la misma forma que controlan que no den lugar a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.

Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster es necesario estar en posesión de un título universitario oficial expedido por una institución de educación superior perteneciente al estado en cuestión o a otro estado integrante del EEES que faculte en el mismo para el acceso a enseñanzas de Máster. Así mismo, pueden acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al EEES sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la universidad de que acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de posgrado. El acceso por esta vía no implica la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas de Máster.

Los estudiantes pueden ser admitidos a un Máster conforme a los requisitos específicos y criterios de valoración de méritos que sean propios del título de Máster Universitario o establezca la universidad. La universidad incluye los procedimientos y requisitos de admisión en el plan de estudios, entre los que podrán figurar complementos formativos en algunas disciplinas, en función de la formación previa acreditada por el estudiante.

Dobles titulaciones de grado o de máster

Las universidades han establecido en función de sus propios intereses la posibilidad de que los estudiantes cursen simultáneamente dos planes de estudio para la obtención de dos títulos oficiales del mismo nivel académico. Cada una de ellas reglamenta el procedimiento y determina los planes de estudio que son susceptibles de simultanear. La doble titulación no implica en ningún caso la modificación de la organización docente de ninguno de los dos títulos que son objeto de simultaneidad. Los estudiantes que finalicen el itinerario curricular conjunto obtienen los dos títulos, por lo que se garantiza la acreditación del cumplimiento de todos los requisitos establecidos para cada uno de ellos.

Las universidades pueden ofrecer programas institucionales de doble titulación o programas interuniversitarios de doble titulación con otra universidad del mismo país o de otro. Los programas institucionales de doble titulación son aquellos propuestos por los órganos académicos de dos titulaciones oficiales del mismo ciclo para que un estudiante pueda acceder a cursar simultáneamente ambas titulaciones. Han de ser aprobados por la Universidad para lo cual las propias universidades establecen sus requisitos. Los

programas interuniversitarios de dobles titulaciones con otras universidades se establecen mediante convenios aprobados por la Universidad con otras universidades españolas o extranjeras, para titulaciones oficiales del mismo ciclo. Los convenios determinan los requisitos de los estudiantes para acogerse a dicho programa; el reconocimiento de ECTS entre las titulaciones de ambas universidades; la regulación de la movilidad de los estudiantes entre su universidad de origen donde cursan la primera titulación y la de destino donde obtendrán la segunda titulación, así como la regulación de la oferta a los estudiantes que quieran acogerse al programa.

La oferta de doble título incluye una propuesta curricular con la estructura de la doble titulación, con indicación del número total de créditos a cursar, número de cursos académicos, tablas de equivalencia de reconocimientos y planificación académica anual. En la doble titulación el estudiante cursa las asignaturas de formación básica de ambas titulaciones, con la única excepción de los reconocimientos que correspondan, si ambas titulaciones son de la misma rama de conocimiento; las asignaturas obligatorias, excepto que sean comunes en ambos planes de estudio o puedan ser objeto de reconocimiento en base a la normativa de Reconocimiento y Transferencia de Créditos de la universidad; el trabajo fin de grado, que podrá ser único siempre y cuando se alcancen las competencias asociadas a ambas titulaciones. En otro caso deberá realizarse uno por cada título. Los estudiantes además cursan las asignaturas optativas, excepto aquellas que en el proyecto de doble título hayan sido reconocidas porque sus competencias se hayan adquirido en asignaturas de la otra titulación; realizan las prácticas externas, en caso de que fuera asignatura de carácter obligatorio de alguno de los planes de estudio y no fuese susceptible de reconocimiento. Las asignaturas por las que se puede obtener reconocimiento determinan mediante una tabla específica de reconocimientos entre ambos títulos.

c) Enseñanzas de doctorado

Los estudios de doctorado constituyen el tercer ciclo de los estudios universitarios oficiales y deben conducir a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad. Los programas de doctorado son el conjunto de las actividades conducentes a la adquisición de esas competencias y habilidades necesarias para la obtención del título de doctor(a), teniendo por objeto el desarrollo de los distintos aspectos formativos del doctorando y estableciendo los procedimientos y líneas de investigación para el desarrollo de las tesis doctorales. La superación de estas enseñanzas dará derecho a la obtención del título oficial de doctor/a que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Desde el punto de vista europeo, desde el comunicado de Berlín en 2003, hasta el último comunicado de Lovaina en 2009, los ministros europeos responsables de la Educación Superior han ido avanzando en el desarrollo de aquellos aspectos que deben caracterizar un programa de doctorado en el marco de los Espacios Europeos de Educación Superior e Investigación. De igual manera, los diferentes encuentros y actividades de la EUA han realizado un conjunto de estudios y recomendaciones para el desarrollo de los programas de doctorado. En el Comunicado de Berlín (2003) se trata, dentro de las acciones adicionales, el papel del doctorado en la relación entre el EEES y el EEI.

El proceso de concreción del doctorado como tercer ciclo se percibe de forma clara a partir

del proyecto piloto *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* promovido por la EUA que es utilizado de base del Comunicado de la Conferencia de Bergen (2005), donde se establece definitivamente el doctorado como tercer ciclo de los estudios europeos, diferenciado del máster. En dicho comunicado los ministros europeos responsables de la educación superior destacaron la importancia de la educación superior universitaria en la mejora de la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) y la importancia de la investigación en el apoyo de la función docente universitaria, todo ello para mejorar el desarrollo económico y cultural de las sociedades, así como de forma fundamental defender su papel como elemento de cohesión social. El componente fundamental de la formación doctoral es el avance del conocimiento científico a través de la "investigación original". Además, se considera que en este tercer ciclo los participantes en programas de doctorado no son solo estudiantes sino investigadores en formación. Con ello se enlaza en este momento del Proceso de Bolonia la formación doctoral, la carrera investigadora y la transmisión del conocimiento a la sociedad.

El proceso europeo ha alcanzado bastante notoriedad internacional toda vez que una de las principales consecuencias del mismo es alcanzar una definición clara del estándar de competencias, exigencias y contribución a la sociedad de un doctor en el marco nacional y europeo. De esta forma, se define con claridad la misión de los doctores en la nueva sociedad del conocimiento, lo que redundará en el reconocimiento profesional y prestigio social, la idoneidad en las perspectivas laborales y en sus aportaciones al nuevo modelo de crecimiento. Los derechos de los doctorandos como investigadores en formación se recogen en las bases descritas en la *Carta Europea del Investigador y en el Código de Conducta para la Contratación de Investigadores* de marzo de 2005, ampliamente aceptados en Europa por parte de las Universidades.

Las especiales características de los estudios de doctorado y la variedad de necesidades y métodos de formación investigadora de los distintos ámbitos del conocimiento aconsejan un alto grado de flexibilidad en la regulación de estos estudios. De esta forma, se promueve un modelo de formación doctoral con base en la universidad pero integradora de la colaboración de otros organismos, entidades e instituciones implicadas en la I+D+I tanto nacional como internacional, en el que las Escuelas de Doctorado están llamadas a jugar un papel esencial.

Las Escuelas de Doctorado son unidades creadas por una o varias universidades y en posible colaboración con otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+I, nacionales o extranjeras, que tienen por objeto fundamental la organización dentro de su ámbito de gestión del doctorado, en una o varias ramas de conocimiento o con carácter interdisciplinar. Las Escuelas planifican la necesaria oferta de actividades inherentes a la formación y desarrollo de los doctorandos, llevadas a cabo bien por colaboradores de las universidades y entidades promotoras bien con el auxilio de profesionales externos, profesores o investigadores visitantes. En todo caso, las Escuelas de Doctorado deberán garantizar un liderazgo en su ámbito y una masa crítica suficiente de doctores profesores de tercer ciclo y doctorandos en su ámbito de conocimiento.

Los programas de doctorado incluyen aspectos organizados de formación investigadora que no requieren su estructuración en créditos ECTS y comprenden tanto formación transversal como específica del ámbito de cada programa, si bien en todo caso la actividad esencial del doctorando será la investigadora. La organización de dicha formación y los

procedimientos para su control deben expresarse en la memoria para la verificación de los programas de doctorado que se acreditan por las agencias correspondientes y forman parte de la posterior evaluación a efectos de la renovación de la acreditación de dichos programas.

Los estudios de doctorado garantizan, como mínimo, la adquisición por el doctorando de las siguientes competencias básicas:

- Comprensión sistemática de un campo de estudio y dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo.
- Capacidad de concebir, diseñar o crear, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación o creación.
- Capacidad para contribuir a la ampliación de las fronteras del conocimiento a través de una investigación original.
- Capacidad de realizar un análisis crítico y de evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas.
- Capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional.
- Capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

La obtención del título de doctor proporciona una alta capacitación profesional en ámbitos diversos, especialmente en aquellos que requieren creatividad e innovación.

Los estudios de doctorado tienen características específicas en cuanto a su duración concreta o a su división en periodos de docencia y periodos de investigación en los distintos países, sin que esto haya supuesto un impedimento para la articulación del EEES. A modo de ejemplo, se explican a continuación los principales elementos en España.

La duración de los estudios de doctorado es de un máximo de tres años, a tiempo completo, a contar desde la admisión del doctorando al programa hasta la presentación de la tesis doctoral. No obstante, y previa autorización de la comisión académica responsable del programa, pueden realizarse estudios de doctorado a tiempo parcial. En este caso tales estudios pueden tener una duración máxima de cinco años desde la admisión al programa hasta la presentación de la tesis doctoral. Si transcurrido el citado plazo de tres años no se hubiera presentado la solicitud de depósito de la tesis, la comisión responsable del programa puede autorizar la prórroga de este plazo un año más, que excepcionalmente

podría ampliarse a otro año adicional, en las condiciones que se hayan establecido en el correspondiente programa de doctorado. En el caso de estudios a tiempo parcial la prórroga puede autorizarse para dos años más, que, asimismo, excepcionalmente, podría ampliarse a otro año adicional.

Los estudios de doctorado finalizan en todo caso con la elaboración y defensa de una tesis doctoral que incorpora resultados originales de investigación. La tesis doctoral consiste en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento. La tesis capacita al doctorando para el trabajo autónomo en el ámbito de la I+D+I. Son las universidades quienes establecen el procedimiento para la presentación de la tesis doctoral, incluyendo la determinación de un plazo máximo para la posterior lectura de la misma. Así mismo las universidades establecen procedimientos de control con el fin de garantizar la calidad de las tesis doctorales, incidiendo especialmente en la calidad de la formación del doctorando y en la supervisión. También corresponde a la universidad la publicidad de la tesis doctoral finalizada a fin de que durante el proceso de evaluación, y con carácter previo al acto de defensa, otros doctores puedan remitir observaciones sobre su contenido. Las tesis pueden ser desarrollada y defendidas en los idiomas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento. El tribunal que evalúe la tesis doctoral se compondrá de acuerdo con los requisitos fijados por la universidad y consideran que la totalidad de los miembros que integren el tribunal deben estar en posesión del título de doctor y contar con experiencia investigadora acreditada. En todo caso, el tribunal estará formado por una mayoría de miembros externos a la Universidad y a las instituciones colaboradoras en la Escuela o programa. El tribunal que evalúe la tesis dispone del documento de actividades formativas llevadas a cabo por el doctorando. Este documento de seguimiento no da lugar a una puntuación cuantitativa pero sí constituye un instrumento de evaluación cualitativa que complementará la evaluación de la tesis doctoral.

La tesis doctoral se evalúa en el acto de defensa, en sesión pública, y consiste en la exposición y defensa por el doctorando del trabajo de investigación elaborado ante los miembros del tribunal. Los doctores presentes en el acto público pueden formular cuestiones en el momento y forma que señale el presidente del tribunal. El tribunal emitirá un informe y la calificación global concedida a la tesis en términos de “apto”, o “no apto”, y puede proponer que la tesis obtenga la mención de “*cum laude*” si se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

El título de doctor puede incluir en su anverso la mención “Doctor internacional” siempre que durante el periodo de formación necesario para la obtención del título de doctor, el doctorando haya realizado una estancia mínima de tres meses fuera del país en el que realiza sus estudios, en una institución de enseñanza superior o centro de investigación de prestigio, cursando estudios o realizando trabajos de investigación. La estancia y las actividades han de ser avaladas por el director y autorizadas por la comisión académica, y se incorpora al documento de actividades del doctorando. También cuando parte de la tesis doctoral, al menos el resumen y las conclusiones, se haya redactado y sea presentado en una de las lenguas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en el país del que se trate. Esta norma no es de aplicación cuando las estancias, informes y expertos proceden de un país de habla hispana. Así mismo cuando la tesis ha sido informada por un mínimo de dos

expertos doctores pertenecientes a alguna institución de educación superior o instituto de investigación no española. Y también en el caso en que al menos un experto perteneciente a alguna institución de educación superior o centro de investigación no española, con el título de doctor, y distinto del responsable de la estancia realizada por el doctorando en su etapa de investigación haya formado parte del tribunal evaluador de la tesis.

La defensa de la tesis se efectúa en la propia universidad española en la que el doctorando está inscrito, o, en el caso de programas de doctorado conjuntos, en cualquiera de las universidades participantes o en los términos que identifiquen los convenios de colaboración.

10.4. Sistema de becas para el fomento de estudios en el extranjero y programas de movilidad

En un EEES con 47 países miembros, tanto las becas para fomentar los estudios extranjeros de carácter público y privado como las iniciativas de movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo de las instituciones de educación superior alcanzan tal número que resultaría imposible realizar siquiera una relación de las mismas. Cada país cuenta con su propio sistema nacional de carácter público (al que hay que añadir, en muchos casos, los que corresponden a otros niveles territoriales); existen, por otra parte, numerosas iniciativas procedentes del sector privado que varían en cada uno de los Estados.

Es necesario, sin embargo, dedicar un espacio a abordar el Programa Erasmus. El programa *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Erasmus) es anterior a la puesta en marcha del EEES: se trata de una decisión del Consejo de la entonces Comunidad Económica Europea de 1987, por la que se adoptaba un plan de fomento de la movilidad estudiantil entre los países miembros. Esta movilidad incentivaba así la búsqueda de soluciones para reconocer los estudios cursados en otros países y fomentaba la creación de redes de instituciones de educación superior. En este momento inicial, 12 países se sumaron al programa.

Con el paso de los años experimentó diferentes reformas y ampliaciones, hasta que en 1995 pasa a formar parte del programa de carácter general Sócrates, si bien Erasmus queda circunscrito a la movilidad en la educación superior. Especialmente relevante es el año 2007, cuando a partir del establecimiento del Programa de Aprendizaje Permanente de la UE, Erasmus incorpora también la movilidad para realizar prácticas profesionales.

Los estudios que se realizan en otros países son reconocidos por las instituciones de origen y, para la financiación de las estancias, los estudiantes cuentan con becas financiadas por la Unión Europea y los gobiernos nacionales; en algunos casos, existen ayudas extraordinarias procedentes de otros niveles gubernamentales o incluso de alguna empresa privada. Cada universidad ofrece anualmente una serie de plazas en instituciones con las que existen acuerdos y la obtención de la beca supone la exención del pago de tasas en la universidad de acogida. La duración de la beca puede ser cuatrimestral o anual y entre los requisitos que se exigen a los solicitantes está, generalmente, haber superado el primer

año de los estudios de grado y acreditar un determinado nivel del idioma del país al que busca desplazarse. Además, el programa Erasmus también contempla la movilidad de los docentes.

La última novedad en relación a este programa llega en 2013, con la aprobación del Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo N.º 1288/2013 de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el Programa Erasmus+ de educación, formación, juventud y deporte de la Unión Europea, con el objetivo, entre otros, de promover la movilidad de estudiantes de instituciones de educación superior, para contribuir a los gastos de desplazamiento y estancia durante el periodo de estudios o prácticas en otro país participante en este programa.

10.5. Ejercicio profesional de los titulados universitarios

Las atribuciones profesionales definen los ámbitos en los que un profesional puede desarrollar su actividad, establecen las condiciones para dicho desarrollo y fija las limitaciones cualitativas o cuantitativas que puedan existir. En general es la Administración quien establece las atribuciones. Las titulaciones académicas suelen comprender diferentes actividades que no son exclusivas de la profesión. Para que no exista intrusismo entre profesiones o un ejercicio irresponsable de las mismas existen distintas disposiciones reglamentarias que delimitan las tareas propias de cada ámbito profesional. No todas las profesiones tienen asignadas atribuciones propias; predominan las derivadas de las enseñanzas técnicas como la Arquitectura o las ingenierías, aunque también poseen atribuciones las ocupaciones relacionadas con el Derecho (abogados, notarios) y el mundo de la salud (Medicina, Enfermería, Veterinaria...).

10.5.1. Atribuciones en la Unión Europea ante el Espacio Europeo de Educación Superior

El proceso de Bolonia tiene como principal objetivo aumentar la movilidad y la empleabilidad de los titulados europeos con el fin de construir la Europa del Conocimiento y apostar por la seguridad en cuanto a la competitividad internacional. El EEES permite la comparabilidad y legibilidad de los expedientes universitarios en cualquier país miembro de la Unión Europea. Esto provoca que, el ámbito de la Convergencia Europea, todos los profesionales contarán con las atribuciones propias de su titulación.

El 23 y 24 de marzo del 2000 el Consejo Europeo de Lisboa resolvió, en su informe *Una estrategia para el mercado interior de servicios*, facilitar la libre prestación de servicios en el interior de la Unión Europea y que la movilidad profesional resulte tan sencilla como dentro de un Estado miembro. En el año 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo acordó que la Comisión Europea presentara al Consejo Europeo de primavera de 2002 propuestas específicas para un régimen de reconocimiento de cualificaciones y períodos de estudio más uniformes, transparentes y flexibles. Con motivo de este acuerdo el Parlamento Europeo emitió el 7 de septiembre de 2005 la Directiva 2005/36/CE que regula el reconocimiento

de las cualificaciones profesionales en el marco del EEES. Este documento surge con el fin de facilitar la libre prestación de servicios y, para ello, establece las normas específicas destinadas a extender la posibilidad de ejercicio de las actividades profesionales con título original. El profesional está sujeto a la aplicación de las normas disciplinarias del Estado miembro de acogida que estén relacionadas directa y específicamente con las cualificaciones profesionales.

Esta directiva no pone obstáculos a la posibilidad de que los Estados miembros reconozcan, de acuerdo con su normativa, las cualificaciones profesionales adquiridas fuera del territorio de la Unión Europea por un nacional de un tercer país. Por consiguiente, con el fin de garantizar la eficacia del sistema de reconocimiento de cualificaciones profesionales, estima conveniente definir trámites y normas de procedimiento uniformes para su aplicación, así como determinadas modalidades de ejercicio de la profesión.

Para definir el mecanismo de reconocimiento de las cualificaciones profesionales es necesario agrupar los diferentes programas de educación y formación en diferentes niveles. Este método está establecido por las Directivas 89/48/CEE y 92/51/CEE. Según disponen estos reglamentos debe concederse el acceso a una profesión regulada a aquel profesional que justifique que ha cursado con éxito una formación de nivel postsecundario, con una duración mínima de un año, en aquellos Estados miembros que dicho acceso dependa de la posesión de un título que acredite que se ha cursado con éxito un ciclo de enseñanza superior o universitaria, de una duración mínima de cuatro años, independientemente del nivel al que pertenezca al título requerido en el Estado miembro de acogida. Cuando no exista equilibrio de las condiciones de formación mínimas de acceso a las profesiones reguladas por el régimen general, debe darse la posibilidad de que el Estado miembro de acogida imponga una medida compensatoria, proporcionada y se debe valorar la experiencia profesional del solicitante.

Las asociaciones y organizaciones profesionales de los Estados miembros deben configurar plataformas comunes a escala europea con el fin de asegurar un nivel adecuado de cualificación. Además, estas asociaciones u organizaciones podrían emitir a escala europea certificados profesionales que facilitarían la movilidad de los profesionales, en particular, ya que agilizaría el intercambio de información entre el Estado miembro de acogida y el Estado miembro de origen. Estos documentos de acreditación profesional posibilitan el seguimiento de la carrera profesional.

El documento también considera conveniente la creación de una red de puntos de contacto cuyo cometido sea informar y ayudar a los ciudadanos de los Estados miembros y que garantice la transparencia del sistema de reconocimiento. Cuando el organismo profesional nacional o europeo de una profesión regulada presente una solicitud motivada de disposiciones específicas para el reconocimiento de las cualificaciones sobre la base de la coordinación de las condiciones mínimas de formación, la Comisión Europea debe evaluar la conveniencia de adoptar una propuesta destinada a modificar esta Directiva. Esta norma se simplificará la gestión y su actualización tendrá en cuenta el progreso científico y tecnológico, especialmente cuando se coordinen las condiciones mínimas de formación con vistas al reconocimiento automático de los títulos de formación. La Directiva propone la instauración de un único Comité de reconocimiento de cualificaciones profesionales, garantizando también a escala europea, la participación adecuada de los

representantes de las organizaciones profesionales. Periódicamente los Estados miembros elaboran un informe sobre la aplicación de la Directiva, que incluye datos estadísticos y que permite valorar la repercusión del régimen de reconocimiento de cualificaciones profesionales. Además, la rápida evolución de la tecnología y el progreso científico obliga a un aprendizaje permanente en numerosas profesiones. Los Estados miembros tienen previstas estas situaciones y mantendrán informados de los avances técnicos y científicos a través de una adecuada formación continuada.

10.5.2. Profesiones reguladas

El término profesión regulada se refiere a la actividad o conjunto de actividades profesionales para cuyo acceso, ejercicio o alguna de sus modalidades de ejercicio se exija directa o indirectamente un Título y constituyan una profesión en un Estado miembro de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo, además de Suiza. A los efectos de este procedimiento, el término Título abarca cualquier título, certificado u otro diploma o conjunto de ellos, expedido por una autoridad competente en un Estado miembro, que acredite: que el titular ha superado un ciclo de estudios postsecundarios de una duración mínima de tres años, o de una duración equivalente a tiempo parcial, en una Universidad, en un Centro de Enseñanza Superior o en otro Centro del mismo nivel de formación y, que posee las cualificaciones profesionales requeridas para acceder a una profesión regulada en dicho Estado miembro. Ello siempre que la formación haya sido adquirida principalmente en alguno de los Estados indicados o el titular tenga una experiencia profesional de tres años acreditada por el país que haya reconocido el título.

Se equiparán a los títulos los documentos expedidos por una autoridad competente del referido Estado, reconocidos como de nivel equivalente en ese Estado, cuando sancionen una formación adquirida en los Estados indicados.

Observaciones y buenas prácticas

Observación 1.

La Declaración de Bolonia de 1999 fue suscrita por 29 países. En la actualidad, el EEES está formado por 47 Estados. Por otra parte, si se analiza cualquiera de los informes anuales sobre el estado del Espacio Europeo, puede observarse que los miembros del EEES se encuentran en diferentes puntos en cuanto a la implantación y el desarrollo de los principales instrumentos del espacio, sea el sistema de créditos ECTS, el Suplemento Europeo al Título o la implantación de los marcos nacionales de cualificaciones.

Lo que trata de indicarse es que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso abierto y progresivo. Por un lado, los Estados van incorporándose al mismo en el momento en que consideran oportuno. Por otro, van avanzando hacia la puesta en marcha de los lineamientos del mismo a distintos ritmos, bien sea por el diferente grado de implicación con el proyecto, bien por la mayor disimilitud de los sistemas educativos de partida, bien por otras razones. No existe ningún impedimento para que los países vayan avanzando hacia los diferentes objetivos en la medida en que deseen o sea posible.

La gradualidad debería ser también una característica del espacio birregional común, así como de cualquier iniciativa regional en América Latina y el Caribe, de modo que a través de esta flexibilidad sea posible articular la voluntad de cada uno de los países con unos consensos que permitan avanzar hacia ese espacio birregional.

Observación 2.

Los países del EEES celebran conferencias bienales o trienales desde 1999. Pero, además, cuentan con un sistema de órganos que permiten seguir la evolución de las medidas adoptadas y dar continuidad al proceso (con el Grupo de Seguimiento de Bolonia, por ejemplo). Cualquier iniciativa hacia el espacio birregional se vería beneficiada del establecimiento de este tipo de mecanismos, de forma que las declaraciones de intenciones o los proyectos concretos puedan contar con instancias de seguimiento.

Observación 3.

La generación de sistemas de información fiables que permitan realizar un seguimiento de los avances es un instrumento fundamental. Disponer de la información adecuada ha permitido en el EEES, por ejemplo, identificar que la implantación del Suplemento Europeo al Título no avanza al nivel deseado y que muchos países aún no lo han incorporado; para tratar de rediseñar el suplemento, se ha puesto en marcha un grupo de asesoramiento. Tanto la puesta en marcha de un espacio birregional como su posterior evolución requiere necesariamente contar con datos que permitan evaluar el estado de los sistemas nacionales de educación superior, Ciencia y Tecnología y, posteriormente, hacer un seguimiento de los resultados de las medidas adoptadas para tomar las decisiones de política pública necesarias.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). El trabajo de ENQA, primero como red (de 2000 a 2004) y después como asociación, debería ser al menos considerado como una opción a la hora de implantar un foro u organización que, en primer lugar, trabaje en la definición de unos estándares comunes en la evaluación y la acreditación de la calidad y, en segundo lugar, se convierta en un lugar de intercambio de información y de buenas prácticas entre los diferentes países de América Latina y el Caribe.

Sistema ECTS. La implantación del crédito ECTS como unidad de medida estándar del trabajo académico tiene, desde su origen en 1989, la intención de facilitar la movilidad internacional facilitando el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero (además de otras implicaciones sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje). No puede afirmarse que esa situación esté resuelta. El Informe de 2012 sobre la implantación del Proceso de Bolonia reflejó «la inquietud respecto a la persistencia de los problemas de reconocimiento de los créditos y los títulos» (Comisión Europea, EACEA y Eurydice 2015: 47). Sin embargo, tampoco puede negarse que el sistema de créditos ha supuesto un paso adelante en el objetivo de eliminar las trabas a la movilidad, en este caso, trabas asociadas a la incertidumbre. Varios sistemas de América Latina y el Caribe han comenzado a trabajar ya con el mismo tipo de instrumento. Por otra parte, el trabajo realizado en el marco del Proyecto 6x4 EU-LAC en relación a un Sistema de Créditos Académicos (SICA) para América Latina hace que exista ya una importante base de trabajo hacia la implantación de un mecanismo en América Latina y el Caribe que facilite la «comunicación» con los sistemas europeos.

Programa Erasmus. Desde su creación en 1987, el Programa Erasmus ha demostrado su efectividad en el incremento de la movilidad entre instituciones universitarias de educación superior, la empleabilidad y la generación de redes de trabajo y cooperación.⁴⁵ El hecho de que esté sustentado en acuerdos entre universidades le otorga un importante grado de flexibilidad, de forma que la puesta en marcha de una iniciativa de estas características en América Latina y el Caribe permitiría que las universidades, en el marco de su autonomía y de sus intereses, se fueran incorporando a medida que considerasen. Sería necesario, eso sí, articular los medios de financiación y los mecanismos necesarios para asesorar a las instituciones que desearan incorporarse al programa a mejorar sus posibilidades y sus cauces de comunicación con otras instituciones.

45 Sobre el impacto del Programa Erasmus, véase Comisión Europea (2014). *Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions.*

Conclusiones

Han pasado ya 18 años desde la Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (EU-LAC) de 1999 en Río de Janeiro, de la que surgió la iniciativa de articular un espacio de educación superior birregional. A pesar de los avances realizados en sucesivos encuentros y mediante diferentes grupos de trabajo, lo cierto es que el objetivo de ese espacio arrancara en 2015 está aún por alcanzarse.

A lo largo de estas páginas se ha realizado un minucioso repaso por la situación actual de los diferentes elementos de los sistemas de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en los países de América Latina y el Caribe, revisión que se acompaña de un capítulo en el que se evalúan los mismos aspectos para el caso del Espacio Europeo de Educación Superior. La situación de partida de los países que conforman el EEES y la de los países de América Latina y el Caribe (ALC) en la actualidad no es la misma. Los países que suscribieron las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) formaban parte de un proyecto de integración supranacional iniciado décadas atrás que ya contaba con instituciones, mecanismos y procedimientos sobre los que apoyarse. Esa institucionalidad tiene necesariamente que ser generada en ALC, donde los proyectos de integración regional son numerosos, aunque ninguno de esos esfuerzos abarca a todos los países.

La puesta en marcha de un proceso de tal envergadura necesita, en primer lugar, del compromiso de los países involucrados. Barlete (2010: 7), en un relato del proceso, indica que muchos ministros no asistieron al encuentro ministerial de 2005 en Ciudad de México y «en su lugar enviaron a representantes para sustituirles, reafirmando la idea de que existe desinterés gubernamental en el proceso ALCUE». A pesar de las dificultades señaladas por la cita, en el informe se muestra que existen cambios que los gobiernos necesariamente tendrán que realizar en el avance hacia un espacio birregional, relacionados con aspectos que van desde la homologación de la duración de las titulaciones o, al menos, el establecimiento de contabilización de la carga de trabajo como puede ser el de créditos, a la suscripción de algún instrumento internacional de reconocimiento de títulos. Como resulta lógico, por tanto, es fundamental que los gobiernos de los países se involucren en el proceso.

La construcción de un espacio común no tiene por qué tratarse de un proceso obligatorio en la participación y en los grados de compromiso. El EEES muestra en ese sentido que los países se han ido sumando al proyecto cuando han considerado oportuno y que el hecho de que algunos avancen con mayor lentitud hacia los objetivos marcados no ha impedido que otro grupo de Estados funcione con otro ritmo.

Sin embargo, los actores gubernamentales no pueden ser los únicos actores participantes, ya que se trata de un proceso integral que involucraría a todo el espectro universitario y científico. Por un lado, porque como se ha visto existen países en los que las universidades

se regulan a sí mismas, bien porque solo hay una universidad en el país, bien porque son consejos de universidades los que producen la regulación. Es estrictamente necesario que formen parte del diseño del espacio birregional. Pero, por otro lado, porque es deseable que el mayor número de organizaciones, instituciones e instancias que vayan a verse afectadas puedan participar en el procedimiento.

Una vez que los actores estén involucrados consideramos que hay una piedra angular en todo este proceso: la generación, sistematización y circulación de información con el objetivo de generar confianza. Por supuesto, también como instrumento para conocer y comparar iniciativas, identificar dificultades y aprovechar oportunidades. Pero, sobre todo, de generar confianza. Un mecanismo de reconocimiento de créditos, un convenio reconocimiento de titulaciones, un programa de movilidad asentado en estos reconocimientos y en las acreditaciones de calidad de las IES y de sus programas formativos no serán iniciativas posibles si los actores implicados no confían en sus contrapartes. Como se ha indicado en el texto, los propios países han señalado que el Convenio Regional de Reconocimiento de Titulaciones no ha funcionado, entre otras cosas, por la falta de información y de confianza.

En torno a este pilar fundamental, existen varias actuaciones que parecen imprescindibles. La primera es la articulación de un sistema de contabilización de la carga de trabajo (créditos/horas) común o que se pueda entender para toda la región y que pueda comunicarse con el europeo; es decir, que si no es posible generar un mecanismo común, sí se pueda funcionar a través de un sistema de equivalencias. La experiencia de creación e implementación del ECTS sería un punto de partida. No se trata en ningún momento de indicar que ALC tenga que adoptar el EEES; ya se ha indicado que estamos ante realidades y puntos de partida diferentes. Parece lógico, sin embargo, tener en cuenta las experiencias de quien ha diseñado y puesto en marcha un proceso de integración de sistemas educativos y de investigación, también las iniciativas que no han funcionado como se esperaban (Suplemento al Título Europeo) y que en este proceso podrían ser mejoradas.

La segunda actuación tiene que ver con los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad. Como se ha visto, en líneas generales se asientan en un mismo modelo de fases y tiene en cuenta indicadores similares (con diferencias que deben ser tenidas en cuenta). Consideramos que, en torno al pilar de producción de información para generar confianza, cabría explorar la posibilidad de una agencia de acreditación de segundo nivel, es decir, una agencia que acredite agencias. En esta tarea, hay que mirar necesariamente a la experiencia del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, que realiza esa labor en Centroamérica.

En tercer lugar, tras haber constatado la multiplicidad de iniciativas de becas, movibilidades o redes de cooperación con todo tipo de características, se hace imprescindible realizar una labor de centralización y difusión de toda esa información. Por una parte, para identificar experiencias exitosas que puedan ser replicadas, dificultades que han afrontado algunas de estos programas o redes y que habría que salvar u oportunidades de colaboración. Por otra, para que esta tarea revierta desde el principio en un beneficio para los propios interesados: estudiantes, docentes e investigadores, que podrán identificar con más facilidad sus posibilidades y establecer vínculos y contactos.

Las experiencias regionales (Mercosur, OEA y SEGIB) pueden ofrecer importantes lecciones. El programa Erasmus, asentado en convenios entre instituciones universitarias, es también una referencia que merece ser analizada desde el punto de vista de su viabilidad en ALC, recordando siempre que el éxito del programa Erasmus está en la voluntad de cooperar entre las partes y la posibilidad de ser flexibles cuando las homologaciones de estudios resulten complejas; un ejemplo puede darse en los casos del derecho positivo que, por su propia naturaleza, se suele estudiar solo en los países en los que rige. Es fundamental, en todo caso, abordar el asunto de la financiación de estos programas desde el inicio e involucrar al sector privado tanto en este aspecto como en la I+D+I, donde también se ha constatado que la colaboración es mejorable en ALC.

En cuarto lugar, es preciso que ALC trabaje de forma decidida en la adopción de un instrumento regional de reconocimiento de titulaciones. El trabajo de reflexión y rediseño del Convenio Regional de 1974 es una oportunidad y los materiales generados en este proceso han permitido identificar las causas de su fracaso y, a partir de ahí, avanzar en el diseño de un mecanismo que resulte atractivo y fiable para los países. La historia de los diferentes instrumentos diseñados pone de manifiesto que no es una labor sencilla, pero sería un avance dar un paso más desde los acuerdos bilaterales sobre los que el reconocimiento se asienta ahora hacia mecanismos más integradores.

En ninguno de estos aspectos se parte de cero. Existen iniciativas y estudios sobre la posibilidad de un sistema de créditos/horas, experiencias de instrumentos de reconocimiento de titulaciones y programas de becas y movilidad. Existen, de la misma forma, programas como Erasmus Mundus o la red ALCUE NET que demuestran que es posible encontrar las formas de establecer una cooperación birregional en asuntos de educación superior y de I+D+I. Por último, existen decenas de publicaciones académicas sobre un espacio regional de educación y sobre un espacio birregional Unión Europea-América Latina y el Caribe. Una vez más, la multiplicidad de iniciativas solo puede ser positiva para el proceso. Sin embargo, es necesario establecer objetivos claros e identificar qué experiencias pueden ser aprovechables y cuáles son susceptibles de ser mejoradas.

Un Espacio Europeo, Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación abriría posibilidades de mejoras formativas, de investigación e institucionales en todos los países de ambas regiones. El proyecto requiere una apuesta decidida de los gobiernos para comenzar a avanzar sobre la base de los esfuerzos realizados hasta el momento si se quiere dar un paso más hacia la compatibilidad de los sistemas educativos y de I+D+I.

Bibliografía

- Barlete, A. (2010). La construcción del espacio común ALCUE de educación superior. *UDUAL*, 44: 3-13.
- Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B)*. UNESCO. <http://bit.ly/1QUv9SO> (fecha de consulta: 14 de diciembre de 2015).
- Comisión Europea, AECEA y Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015. Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://bit.ly/1R7zyzd> (fecha de consulta: 24 de marzo de 2016).
- ENQA et al. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas, Bélgica. <http://bit.ly/2nl67PD> (fecha de consulta: 3 de abril de 2016).
- European Commission (2015) *Erasmus. Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014*. Comisión Europea. <http://bit.ly/2fVB8ai> (fecha de consulta: 12 de julio de 2016).
- Leiva Lavallo, P. (ed.) (2013) *Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Chile: Universidad Central de Chile, Institut des Ameriques, Fundación EU-LAC, Centro Latinoamericano para las relaciones con Europa y Universidad Miguel de Cervantes.
- Luchilo, L. (comp.) (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Malo, S. (2005) El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs* en español: 21-33.
- Morones, G. (2011). *Informe de resultados del Proyecto Intercambio Académico ANUIES-CSUCA 1998-2010*.
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (eds.) (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Polino, C., y García Rodríguez, M. (2016) Indicadores de interés en las encuestas de percepción pública de la Ciencia y la Tecnología. En RICYT (2016) *El estado de la ciencia. Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos 2016*. <http://bit.ly/2m64Lap> (fecha de consulta: 2 de marzo de 2017).

- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad, RIACES (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid, España: RIACES. <http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%C9rminos%20para%20la%20Evaluaci%C3n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%C3n.pdf> (fecha de consulta: 11 de diciembre de 2011).
- Rodríguez Andujo, A., López Díaz, J.C., Arras Vota, A.M. y Basante Butrón, G. (2009) Experiencias y lecciones aprendidas del sistema de evaluación y acreditación de la calidad en México. *Synthesis*, 50(4), 1-8.
- UNESCO (1995) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París, Francia: UNESCO. <http://bit.ly/2mNOefA> (fecha de consulta: 7 de abril de 2016).
- UNESCO-IESALC (2004) *La evaluación y la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: situación, tendencias y perspectivas*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC. <http://bit.ly/2nconLG> (fecha de consulta: 15 de febrero de 2016).
- UNESCO-IESALC (2005) *Glosario de Términos Básicos en Regulación y Acreditación en Educación Superior Virtual y Transfronteriza*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC. <http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/Glosario%20de%20T%C9rminos%20B%C3sicos%20en%20Regulaci%C3n%20y%20Acreditaci%C3n%20en%20Educaci%C3n%20Superior%20Virtual%20y%20Transfronteriza.pdf> (fecha de consulta: 10 de diciembre de 2015).
- UNESCO-IESALC (2006) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000-2005)*. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC. <http://iesalc.unesco.org.ve/> (fecha de consulta: 7 de marzo de 2016).
- UNESCO-IESALC (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO-IESALC. <http://bit.ly/2m6mJcD> (fecha de consulta: 20 de enero de 2016).
- UNESCO-IESALC (2014) *Reconocimiento de Estudios Superiores en América Latina y el Caribe. Acerca del Convenio Regional de la UNESCO de 1974 sobre Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas: Situación Actual y Perspectivas*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC. <http://bit.ly/2n5SQ1n> (fecha de consulta: 5 de abril de 2016).
- Zarur Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO (2008), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO, 179-240.



FUNDACIÓN EULAC 2017