



La reforma de la formación profesional en Polonia



Maria Wójcicka

Profesora en el Centro de Política Científica y Enseñanza Superior de la universidad de Varsovia

El contexto

Tanto el alcance como la naturaleza de la reforma educativa aplicada en los sectores de la enseñanza primaria, secundaria y post-secundaria de Polonia difieren de las realizadas en la enseñanza superior. Una gran diferencia entre las dos áreas es el grado de independencia para definir políticas educativas.

La educación primaria y secundaria se caracteriza en Polonia por una gestión centralizada, si bien las escuelas disponen ahora de una cierta libertad (Ley de la Educación, de 7 de septiembre de 1991). Algunas escuelas particulares han tenido que esperar a que surgieran las condiciones favorables que posibilitasen una reforma global del sistema en su conjunto. Como resultado, las reformas entraron en funcionamiento en septiembre de 1999.

La Ley de la Educación Superior de 12 de septiembre de 1990 confiere a los centros de enseñanza superior el derecho a definir sus propias políticas educativas y de investigación, y recorta competencias de la administración central al respecto ⁽¹⁾. Los cambios inspirados por la comunidad académica desde entonces han provocado novedades curriculares radicales en un período relativamente breve. Como todos los procesos de base, el avance de los cambios no ha sido uniforme, aunque han alcanzado a la mayoría de los centros de enseñanza superior.

Y a pesar de las diferencias y desigualdades temporales, la reforma y los cambios que han tenido lugar en estas dos áreas educativas parecen presentar algunos rasgos comunes, cuyo origen se encuentra -en parte-

en la política educativa del gobierno: conforme a dicha política, el sistema educativo debe contribuir a asegurar la igualdad de oportunidades para los jóvenes, y para ello debe ampliar la cobertura de la educación secundaria y superior. Entre otras cosas, esto implica la necesidad de adaptar el sistema a las diversas capacidades de los jóvenes y de garantizar a estos la oportunidad de pasar a formaciones de grado superior, en función de sus aspiraciones educativas. Simultáneamente, surge la necesidad de diferenciar la oferta educativa y de establecer vínculos más estrechos entre los diferentes niveles de enseñanza, en particular entre los niveles secundario y terciario.

Diversos textos de organismos internacionales parecen definir la diversificación como una forma de conferir credibilidad a la calidad educativa (CINE 1997). Se ha señalado que los ciclos educativos más breves garantizan una mejor comparabilidad internacional de las titulaciones académicas y las competencias profesionales (Declaración de Bolonia, 1999).

Las transformaciones de la enseñanza superior en los últimos años han conducido, en la mayoría de los países, a una diversificación sin precedentes de niveles educativos, diplomas, títulos y grados. En el contexto de la Europa unificada "...esta jungla de titulaciones y de sistemas diversos constituye el mayor obstáculo para la movilidad dentro de Europa....existen más estructuras incluso que países europeos: en algunos casos, un mismo país maneja hasta cien tipos diferentes de cualificación académica" (Wende, Westerheijden, 2002, pp. 118-119). De acuerdo con la Declaración de Bolonia, este factor obstaculiza sin duda el surgimiento de un espacio europeo de la en-

El presente artículo describe los puntos esenciales de las reformas aplicadas al sistema educativo de Polonia desde comienzos del decenio de 1990, y algunos de sus resultados. Presta especial atención a un aspecto particular de las reformas: la diversificación estructural del sistema, que generará a su vez una diversificación de niveles educativos y de los correspondientes títulos. El artículo señala que esta orientación fomenta un mejor acceso a la educación, al tomar en cuenta las capacidades y aspiraciones educativas de los jóvenes. Expone algunos aspectos concretos de la reforma estructural de la educación post-primaria y sus presupuestos básicos, y muestra también algunos efectos de las transformaciones realizadas. Analiza el proceso de implantación de una estructura educativa en dos ciclos (bachelor y master) para la educación terciaria, y examina las dificultades para la aceptación social del primer ciclo de estudios (bachelor, licencjat, o licenciatura de 1er. ciclo), que el lenguaje oficial denomina "estudios profesionales".

⁽¹⁾ El gobierno o bien mantiene un control directo a través del Ministerio de Educación (en la actualidad Ministerio de Educación Nacional y Deportes) o delega competencias en organismos representativos de la comunidad académica. Entre otras cosas, estos últimos definen las normas curriculares mínimas y las condiciones para crear nuevas áreas o materias de estudio. El control sobre el cumplimiento de estas normativas ha quedado confiado a la Comisión Nacional de Acreditación (PKA) desde enero de 2002.



□ la escuela secundaria técnica suplementaria en tres años para titulados de las escuelas profesionales básicas. Esta escuela concede también una cualificación profesional y abre el acceso al examen de matura;

□ el liceo de perfeccionamiento en tres años, que imparte una preparación profesional de orden general y también permite acceder al examen de matura.

La reforma de la formación profesional se fundamenta en el principio de una enseñanza de perfil amplio, concebida para apoyar la flexibilidad y la movilidad profesional durante una carrera personal. La política de reformas promueve la educación general e incrementa su presencia en las escuelas profesionales post-gymnasium.

Uno de los resultados positivos de la reforma estructural en la enseñanza post-gymnasium es el prometedor intento de eliminar el “muro educativo”, esto es, la formación profesional básica, que aún sigue una proporción importante de jóvenes polacos⁽³⁾. Estas escuelas de perfil estrecho bloqueaban virtualmente para los adolescentes toda posibilidad de obtener un certificado de matura y de proseguir estudios superiores. Los titulados de las escuelas profesionales básicas conforman el mayor grupo de parados en Polonia.

En 2002, el 77 % de los titulados de gymnasium asistía a escuelas que impartían diversos tipos de programas secundarios completos; un 47 % de los titulados de gymnasium optaron por las escuelas secundarias generales, previstas para los jóvenes que desean proseguir estudios; quienes deciden no acceder a la universidad pueden formarse en una ocupación en las escuelas post-secundarias. En los últimos años, este nivel educativo ha experimentado un dinámico crecimiento, particularmente en el sector no estatal, con cursos de hasta 2,5 años de nivel post-liceo conducentes a cualificaciones profesionales.

Junto a la diversificación estructural tiene lugar paralelamente una estandarización de las normas para exámenes. Se ha sustituido el método anterior, que sólo admitía exámenes internos, por otro con un cierto grado de evaluación externa. Junto a los cambios estructurales, este es el segundo rasgo importante de la reforma educativa aplicada desde 2002.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional y Deportes confió a la Comisión Central de Exámenes y a las comisiones regionales de exámenes la tarea de estandarizar los exámenes externos. En la actualidad, casi todos los niveles educativos terminan con un examen (o test) basado en normas uniformes para todo el país. El test que se realiza en el último curso de la escuela primaria de seis años sirve como reválida para el alumno, mostrándole las áreas de rendimiento satisfactorio y aquellas otras que aún reclaman su esfuerzo.

El curso escolar 2002/2003 fue el primer año en el que la admisión a las escuelas de post-gymnasium dependía -entre otros factores- de los resultados de las pruebas indicativas realizadas al término de la enseñanza en los gymnasium. Los exámenes, efectuados de acuerdo con normativas unificadas para todo el país, estaban concebidos para apoyar a los alumnos a elegir la opción correcta de escuela post-secundaria, y eran realizados por las comisiones regionales de examen.

Un ejemplo de examen externo en Polonia es el que acredita las cualificaciones profesionales. Desde 2004, los titulados de las escuelas profesionales pueden hacer acreditar sus cualificaciones por medio de un examen (teórico y práctico) organizado por centros autorizados, p.e. escuelas, centros educativos o empleadores. Estos exámenes se organizan de acuerdo a normas estándar definidas para las profesiones específicas enumeradas en la Clasificación de ocupaciones de formación profesional.

También la matura o titulación de bachillerato se desvía totalmente de la práctica anterior de exámenes internos, en favor de un sistema de examen externo. Uno de los objetivos de la nueva organización de la matura era sustituir (total o parcialmente) los exámenes de acceso a los centros de enseñanza superior. Los rectorados de la mayoría de los centros públicos de enseñanza superior recogían los resultados de matura, pero en muchos casos exigían pruebas de admisión adicionales. Los exámenes de matura del nuevo tipo se celebrarán por primera vez en el curso de 2005.

En esta fase de las reformas, aún es demasiado pronto para evaluar los resultados. También resulta difícil juzgar el sistema de evaluación externa o los esfuerzos por mejorar la transparencia de los resultados edu-

(3) En 1989, un 45,9% de los titulados de la escuela primaria optó por estas escuelas; en 1996 la proporción fue del 34% y en 2002 del 33% (La educación en el año escolar 2002/2003, Oficina estadística central de Polonia, GUS, Varsovia 2003).



Proporción de alumnos por nivel de la enseñanza superior Cuadro 1

Nivel de estudio	Curso académico/ alumnos (%)						
	1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Programas uniformes de <i>master</i> (5 años)	71,2	58,3	53,5	49,3	44,8	44,0	43,4
Programas suplementarios de <i>master</i> (2 años)	3,4	6,0	7,1	8,4	10,8	12,4	13,6
Programas de licenciatura de primer ciclo/ ingenierías (3-4 años)	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0

Cálculos propios del autor basados en los anuarios: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Centros de enseñanza superior en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Centros de enseñanza superior y su financiación en 1997-2002],- Oficina Estadística Central de Polonia, GUS, Varsovia, 1992-2003.

cativos. El volumen considerable de ajustes con respecto a las ideas originales y el retraso en la aplicación de ciertos elementos de la reforma han distorsionado el ritmo de trabajo y su secuencia lógica. Por ejemplo, en los trabajos preparatorios para los exámenes externos que acrediten cualificaciones profesionales, se han definido las normas de estos exámenes antes de las propias normas de cualificación profesional. Estos incidentes son indisociables de una reforma tan global como la que se describe, y constituyen un elemento inevitable vinculado a la complejidad de toda esta labor.

Hacia la transparencia por la diversificación en la enseñanza superior: la Declaración de Bolonia y el status quo

Los cambios esenciales relativos a la diversificación estructural de los programas de titulación en Polonia se realizaron entre 1991 y 1994, esto es, mucho antes de la Declaración de Bolonia. Antes uniforme, el sistema comenzó a asumir niveles múltiples desde entonces.

Además de los programas de titulación *master*, de duración unitaria de cinco años y centrados en la teoría, que preparan a los estudiantes para una labor de investigación o profesiones muy cualificadas (p.e. médicos, docentes, abogados), se ha implantado gradualmente una estructura de dos niveles: el primer nivel abarca programas de tres años conducentes a un título de primer ciclo y programas de ingeniería de cuatro años (ambos equivalentes a la titulación *bachelor*); y el segundo nivel son programas suplementarios de dos años para la titulación de *master*.

Los programas conducentes a la licenciatura de primer ciclo fueron los primeros en implantarse en centros académicos de enseñanza superior. La mayoría de las universidades polacas crearon centros de enseñanza de idiomas con estatuto organizativo independiente. Sus programas formativos breves ofrecían la oportunidad de incrementar la matriculación de alumnos de primer año (la cifra básica que condiciona la asignación de fondos estatales) y garantizar con ello mayores subvenciones. Para los centros académicos, estos programas eran una manera de sobrevivir a la reducción de fondos estatales más que la respuesta a una demanda pública o a las necesidades de una economía en plena transición.

El sector no público de la enseñanza superior se ha ido desarrollando en paralelo con estos cambios en la educación pública. El sector privado de la enseñanza superior consistía y aún consiste ante todo en programas breves de tres años, de formación profesional por definición, y así se ha convertido en el arranque del sistema binario de enseñanza superior en Polonia.

En términos legales, la noción de “formación profesional superior” apareció por vez primera en 1997, al entrar en vigor la Ley sobre las escuelas profesionales superiores de 27 de junio de 1997. Esta Ley ⁽⁴⁾ establece legalmente el sistema binario, y abre la puerta a la creación de escuelas públicas que respondan a las necesidades locales del mercado ⁽⁵⁾.

Los datos del Cuadro 1 reflejan la diversificación de los niveles de enseñanza superior en el pasado decenio. Entre 1994 y 2002, la proporción de alumnos en programas de licenciatura de primer ciclo frente al número total de alumnos ascendió del 25,4 % al 43 %, lo que significa que esta tendencia ha ejercido un efecto considerable sobre la imagen global de la enseñanza superior en Polonia. En particular, mientras que la proporción de alumnos en los programas de *master* y primer ciclo en el sector público ha tendido a estabilizarse, la proporción de programas *master* en las universidades no públicas se ha incrementado incesantemente desde el año académico 1998/99 (Cuadro 2). Este hecho refleja la aspiración de la enseñanza superior no pública de asumir rasgos característicos de los centros académicos públicos (fenóme-

⁽⁴⁾ Esta tendencia hacia la transformación estructural (transición de sistemas integrados de enseñanza superior hacia sistemas binarios) iniciada en el decenio de 1960, aún sigue encontrando partidarios (Teichler, 1999).

⁽⁵⁾ Tras la entrada en vigor de la Ley, se han creado también centros de enseñanza superior no estatales sobre esta base; anteriormente, operaban conforme a la legislación aplicable a los centros académicos. La Ley de 1997 fija diversos requisitos detallados (p.e. formación práctica obligatoria de 15 semanas para las escuelas fundadas conforme a esta Ley) no aplicables para los centros académicos.



no conocido como la “corriente académica”), entre ellos el derecho a impartir programas de titulación master.

Según el lenguaje oficial, todos los programas de enseñanza superior de primer nivel (esto es, licenciaturas e ingenierías de primer ciclo) se consideran formaciones profesionales. Los programas deben teóricamente cumplir las siguientes condiciones:

- una orientación industrial y una proporción sustancial de conocimientos especializados en su currículo;
- una formación práctica en calidad de componente importante;
- un período de estudio más breve (generalmente de 3 a 4 años).

¿Es ello motivo suficiente para justificar la visión “agregada” de los programas de licenciatura o ingeniería de primer ciclo (6)?

Se plantea la cuestión de si programas de origen tan diverso pueden tener perfiles didácticos aceptables, y más aún un perfil profesional consecuente como el sugerido por la normativa legal. Es más, ¿garantiza la inclusión de estos programas en los centros académicos la orientación al mercado de los estudios profesionales? Surgen las dudas por la creencia habitual de que la comunidad académica no es capaz de impartir capacidades prácticas, al estar centrada en materias de carácter más cognitivo (véase Barnett, Dunne y Carre, 1999).

Para la opinión pública, los centros académicos públicos llevan a los alumnos de sus programas de licenciatura hasta el nivel que correspondería un primer ciclo de estudios universitarios de carácter más teórico (esto es, una titulación de bachelor con orientación académica) mientras que los programas que ofrecen otros tipos de centros de enseñanza superior (privados) sí poseen un perfil más profesional.

Se ha intentado corroborar esta opinión mediante investigaciones empíricas (7), efectuando encuestas de opinión entre alumnos, rectores y empleadores. Exponemos a continuación los resultados de las encuestas efectuadas en 2001 a alumnos del tercer año en licenciaturas de dedicación completa (8).

Alumnos en programas de master o en licenciaturas de primer ciclo Cuadro 2 /ingeniería en centros estatales y no estatales de enseñanza superior (%)

Características	Nivel de estudio	Curso académico/ alumnos						
		1994/95	1996/97	1997/98	1998/99	2000/01	2001/02	2002/03
Total	Master	74,6	64,3	60,6	57,7	55,6	56,4	57,0
	Lic. 1º. ciclo/ingeniería	25,4	35,7	39,4	42,3	44,4	43,6	43,0
Estatal	Master	77,5	72,7	72,1	71,8	70,5	70,3	69
	Lic. 1º. ciclo/ingeniería	22,5	27,3	27,9	28,2	29,5	29,7	30,4
No estatal	Master	38,6	18,3	16,8	17,7	20,6	23,6	26,4
	Lic. 1º. ciclo/ingeniería	61,4	71,7	83,2	82,3	79,4	76,4	73,4

Cálculos propios del autor basados en los anuarios: *Szkoły wyższe w roku szkolnym 1994/95 - 1996/97* [Centros de enseñanza superior en 1994/5 -1996/7], *Szkoły wyższe i ich finanse w latach 1997-2002* [Centros de enseñanza superior y su financiación en 1997-2002],- Oficina Estadística Central de Polonia, GUS, Varsovia, 1992-2003.

El problema se ilustra si se analizan las expectativas del alumnado en programas de licenciatura, frente a la probabilidad de que dichas expectativas se hagan realidad.

A pesar de la polarización, la idea prevaleciente es que el objetivo principal en los programas de 3 a 4 años de duración consiste en preparar a los alumnos para trabajar en la profesión respectiva (Cuadro 3). Una proporción importante de los entrevistados (40 %) considera los estudios de licenciatura como el primer nivel de un estudio general, que capacita al alumno para proseguir su formación. En particular, esta dualidad de las expectativas, en ocasiones paralelas pero a menudo entrelazadas, tiene lugar independientemente de si dichas expectativas se refieren a un centro profesional o a uno académico.

Los alumnos más tendentes a matricularse en estos programas son los que no han conseguido aprobar previamente los exámenes de acceso a los estudios del master. Ello significa que consideran la licenciatura como su “segunda oportunidad”. Así, el alumnado de estos programas breves ha pospuesto sus aspiraciones educativas, sin abandonarlas del todo. Desde su perspectiva, los programas de 3 a 4 años son una forma de conseguir una titulación de master. En consecuencia, esperan recibir una enseñanza de tipo general que les capacite para proseguir estudios, ya que el master continúa siendo la titulación más ambicionada.

(6) En lo que sigue usaremos el término “licenciatura de primer ciclo” para referirnos a los estudios breves de 3 a 4 años de duración. Cerca de dos terceras partes de los alumnos de estos programas se matriculan en licenciaturas.

(7) La investigación “Problemas y perspectivas de la formación profesional superior en Polonia” prosiguió en 2000-02 financiada por la Comisión de Investigaciones Científicas de Polonia (KBN) (Wójcicka, 2002).

(8) Los alumnos seleccionados para la encuesta se extrajeron de tres tipos de centros de enseñanza superior: escuelas profesionales superiores públicas, centros académicos públicos, y escuelas superiores no públicas. Los encuestados eran alumnos de ingeniería, educación, empresas y administración.


Objetivos básicos de los programas de licenciatura/ingenierías de 1^{er}. ciclo: opinión de los alumnos, por tipo de centro de enseñanza superior (%) **Cuadro 3**

Objetivos prioritarios	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Prepararse para el trabajo	56,3	53,9	54,2
Primer nivel de estudios generales	40,4	40,2	41,5
Otras respuestas	3,3	5,9	4,3

Alumnos de licenciaturas/ingenierías de 1^{er}. ciclo: planes tras la titulación, por tipo de centro educativo (%) **Cuadro 4**

Planes tras la titulación	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Estudios suplementarios para el título de <i>master</i>	31,4	42,7	25,7
Estudios suplementarios para el título de <i>master</i> , combinados con un empleo	55,2	34,8	63,1
Un empleo	2,5	4,7	1,4
Otros planes	1,5	1,8	1,1
Aún no está seguro	9,4	16,0	8,7

Un porcentaje importante de los futuros licenciados de primer ciclo (más del 80 %) declara su intención de proseguir estudios (véase Cuadro 4). A la vez, hay una clara tendencia a combinar educación y carrera profesional, lo que explica la dualidad de los alumnos de licenciatura: se incorporan a empleos pero con la opción de proseguir estudios, y preferiblemente en un centro público de tipo académico. Este es el modelo que parece ser más popular entre los alumnos de las escuelas no públicas y de las escuelas profesionales públicas.

La encuesta muestra que las expectativas de los alumnos -independientemente de lo que signifiquen- tienen mayor probabilidad de cumplirse en las escuelas profesionales públicas. Las escuelas no públicas se encuentran en el polo opuesto: un porcentaje alto de los entrevistados consideraba negativo su rendimiento como preparación a una ca-

(*) Los centros académicos imparten programas de tipo profesional sobre todo dentro de su oferta extramuros.

Objetivos fundamentales de los programas de licenciatura/ingeniería de 1^{er}. ciclo, y su cumplimiento: opiniones del alumnado, por tipo de centro (%) **Cuadro 5**

Respuesta	Escuelas profesionales públicas	Centros académicos	
		Públicos	No públicos
Preparación para un empleo			
Muy buena	13,3	7,5	3,8
Bastante buena	76,3	67,4	63,1
Muy mala o nula	10,4	25,1	33,1
Preparación para el segundo nivel de la enseñanza superior			
Muy buena	5,1	9,2	5,3
Bastante buena	79,3	80,2	73,4
Muy mala o nula	15,6	10,6	21,3

rera profesional o la enseñanza de nivel superior. Los centros académicos públicos gozan de alta reputación en cuanto a objetivos académicos, pero tienen menor consideración en lo referente a la preparación para un empleo (Cuadro 5).

Las escuelas profesionales superiores tienen por su parte mayor posibilidad de responder a las necesidades de aquel alumnado que intenta sobre todo aprender una profesión obteniendo una cierta formación práctica. En el otro extremo, las instituciones académicas y particularmente las públicas responderán más probablemente a las aspiraciones de los jóvenes que buscan una educación de tipo general, incluso cuando ofrecen programas de orientación industrial (*).

Los objetivos que conlleva la Declaración de Bolonia requieren una doble respuesta: su cumplimiento será en Polonia general en sentido cuantitativo, pero no excesivamente transparente a escala cualitativa. Nos enfrentamos a una diversificación curricular bastante avanzada, pero subsisten problemas considerables para definir las cualificaciones que acredita la titulación de licenciatura. En la práctica, algunos de los programas que concluyen con este título de licenciatura de 1er. ciclo -impuestos en su mayoría en centros académicos públicos- son la contrapartida del primer nivel de los estudios generales, si bien algunos de ellos son profesionales. Ni metas ni objetivos del programa se encuentran definidos con la suficiente claridad para su comprensión explícita por el alumnado. En consecuencia, los empleadores no tendrán la seguridad de si un "licenciado" dispone de cualificaciones reales de enseñanza superior, o si tan sólo cuenta con una educación post-secundaria.

Estas dificultades son menos graves a escala local: existen campañas amplias de información operadas por los centros individuales de enseñanza superior, con apoyo mediático. Hay además clasificaciones populares de escuelas y departamentos que proporcionan una idea general sobre la enseñanza impartida por la escuela X o la escuela Y.

No cabe duda de que, a escala internacional, la licenciatura de Polonia y sus contenidos educativos correspondientes cobrarían transparencia si se procediese a distinguir entre estudios generales o estudios industriales o sectoriales que preparan al alumno



para una carrera específica. Ello permitiría además esclarecer las diferentes titulaciones, acreditando una titulación de orden académico en el primer caso y de orden profesional en el segundo.

Pero estos cambios requerirían enmiendas a la legislación actual, un proceso que requiere mucho tiempo y de resultado impredecible. De esta manera, la solución más realista parece ser la de elaborar suplementos a los títulos, en los que se enumeren las materias y las capacidades asociadas a una titulación completa.

Conclusiones

Los efectos de la reforma estructural del sistema educativo polaco, comenzada en el decenio de 1990, sólo son evidentes en la esfera de la enseñanza superior. Para etapas inferiores, las medidas asumidas producirán resultados a más largo plazo, porque la nueva estructura de la educación post-gymnasium sólo comenzó a operar bastante recientemente, en 2002.

Con todo, pueden ya mencionarse los primeros efectos positivos de los intentos por favorecer la integración del sistema: la comunidad académica, que previamente fijaba sus propias normas de admisión, ha aceptado en general la idea de sustituir la matrícula y los exámenes de acceso por un único examen (la nueva matrícula) basado en nor-

mas transparentes elaboradas por cooperación entre las escuelas secundarias y los centros de enseñanza superior.

En la esfera de la enseñanza superior, la implantación de dos ciclos de estudios aparte de los programas académicos de 5 años para la titulación de master (que prepara a los alumnos para futuras profesiones de investigación o de alta cualificación) mejoran las oportunidades juveniles de ascenso educativo, al tomar en cuenta los diferentes niveles de capacidades educativas y académicas.

A pesar de ello, es necesario observar que la licenciatura de primer ciclo (equivalente a la titulación de bachelor, y de orientación general o bien profesional) constituye una nueva categoría que aún lucha por implantarse con plena legitimidad en Polonia. La educación universitaria y la titulación de master continúan siendo las más favorecidas por la población. El nuevo sector educativo profesional, que abarca centros profesionales superiores públicos y no públicos, está aún a la búsqueda de su identidad. Una parte importante de dichos centros tiende a seguir el ethos de los centros académicos (la "corriente académica"), pero las condiciones en las que operan, y particularmente los problemas de encontrar personal cualificado, limitan seriamente estas aspiraciones.

Bibliografía

Bennet, N.; Dunne, E.; Carre, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 1999, No 37.

CINE - *Clasificación internacional normalizada de la educación*. París: UNESCO, 1997.

National Observatory -Poland. Report, Task Force for Training and Human Resources Cooperation Fund, Varsovia: Observatorio Nacional, 2002.

Teichler, U. Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 1999, No 12.

Two decades of reform in higher education in Europe. 1980 onwards. Bruselas: Eurydice; Comisión Europea, 2000.

Van der Wende, M. C.; Westerheijden, D. F. *Międzynarodowe aspekty jakości kształcenia - ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie* [Aspectos internacionales de garantía de la calidad, con un análisis especial de la enseñanza superior europea]. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2002, Nº 2/20.

Westerheijden, D. F. *Mental and actual shifts to Dutch higher education in reaction to globalisation*, Foro EAIR, Berlín (documento), 2000.

Wójcicka, M. *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy* [Formación profesional superior en Polonia. Problemas y perspectivas], Varsovia: UW CBPNiSzW [Universidad de Varsovia, Centro de política científica y enseñanza superior], 2002.

Palabras clave

Secondary education, university studies, non-university higher education, certification of competences, vocational qualification, academic degree