

LOS CICLOS CORTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESLABÓN
ENTRE EL EEES Y EL EEE
SHORT CYCLES OF HIGHER EDUCATION: A LINK BETWEEN THE
EHEA AND THE EEA

Juana Savall Ceres

ABSTRACT

From a formal perspective, the so-called "short-cycle" programmes, corresponding to Level 5 of the 2011 International Standard Classification of Education (ISCED 2011), are considered part of Higher Education. At present, this classification is also recognised within various European and Spanish qualifications frameworks.

Nevertheless, although short-cycle programmes have experienced growing demand and increasing recognition in recent years, there remains significant progress to be made in many countries regarding their full integration into Higher Education. The term "Higher Education" is frequently used interchangeably with "University", often rendering invisible those institutions that do not possess university status.

This article examines the evolution and diversification of Higher Education, traces the origins of short-cycle Higher Education programmes, and subsequently explores their supranational variability and their role—as a "missing link"—within the European Higher Education Area (EHEA) and the European Education Area (EEA).

Key words: short-cycles, vocational training, university, higher education.

RESUMEN

Desde un punto de vista formal, los denominados "ciclos cortos", correspondientes al nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), forman parte de la Educación Superior. En la actualidad este posicionamiento también tiene un reconocimiento en los diferentes marcos de cualificaciones europeos y españoles.

No obstante, aunque los ciclos cortos han visto incrementada su demanda y su valoración en los últimos años, en muchos países queda un largo camino por avanzar en su integración real en la Educación Superior. Con frecuencia se cita la "Educación Superior" como sinónimo de "Universidad" y viceversa, invisibilizando en cierto modo a aquellas instituciones que no tienen ese carácter.

En el presente artículo se analiza la evolución y diversificación de la Educación Superior, el origen de los ciclos cortos de Educación Superior para posteriormente incidir en su variabilidad supranacional y su papel, como un "eslabón perdido", en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Educación (EEE).

Palabras clave: ciclos cortos, formación profesional, universidad, educación superior.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2025

Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2025

1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LOS CICLOS CORTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) define los ciclos cortos de educación superior como los programas formativos de educación terciaria que generalmente están diseñados para proporcionar conocimiento de carácter profesional, habilidades y competencias (2024, p. 587):

Short-cycle, tertiary programmes often designed to provide participants with professional knowledge, skills and competences.

- typically, short-cycle, tertiary education programmes are practically based, occupation-specific and prepare students to enter the labour market. However, these programmes may also provide a pathway to other tertiary education programmes;
- academic tertiary education programmes below the level of a bachelor programme or equivalent are also classified as ISCED level 5;
- programmes classified at ISCED level 5 may be referred to in many ways, for example: (higher) technical education, community college education, technician or advanced/higher vocational training, associate degree, or Diplôme universitaire technologique (DUT), Brevet de technicien supérieur (BTS).

Ya hace medio siglo se debatía sobre una posible forma de diversificar los sistemas de Educación Superior. Al inicio de la década de los 70, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1973) definió ciclo corto de la Educación Superior como la educación post-secundaria de menor duración con elementos vocacionales fuertes, generalmente bajo el sector no universitario de la enseñanza superior.

La consolidación de la oferta formativa terciaria fuera de los patrones universitarios es un fenómeno en desarrollo, aunque todavía no hay total consenso respecto a la denominación que deberían recibir. En España generalmente se equiparan a los ciclos formativos de grado superior. Igualmente se denominan Educación Superior no universitaria, Educación Superior profesional, Educación Superior alternativa, Educación Superior de primer ciclo... La mayoría de los términos propuestos define a este sector, explícita o implícitamente, por su relación con el “gran hermano”, la Universidad, cuando lo que en realidad necesita es buscar una identidad propia lejos de la alargada sombra de la Universidad (Teichler, 2009, p. 118).

Los puntos de encuentro entre ambas vías formativas, ciclos cortos y educación universitaria, son cada vez mayores dado que la formación a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning) abre nuevos ámbitos de actuación para ambas. La complementariedad y la colaboración han de ser, sin duda, un factor que contribuya al desarrollo mutuo y ambas han de buscar respuestas a los retos a los que se enfrentan. Sin embargo, la existencia de un sistema integrado de Educación Superior que incluya la formación de grado universitario y los ciclos cortos dista de ser una realidad.

El origen de la Formación Profesional (FP) actual y de los sistemas formativos propios de cada país europeo tiene su base en los gremios, talleres y/o explotaciones familiares, donde la forma más común de adquisición de competencias profesionales consistía en empezar como aprendices. Sin exigencias de conocimiento previo, esta formación se completaba pasando por los diferentes niveles de responsabilidad en cada oficio, con apoyo de un mentor que contaba con más cualificación (Campillo, 2003).

Si bien es cierto que en sus inicios esta formación de carácter profesional seguía en todos los rincones de Europa el mismo modelo de aprendizaje dentro de gremios, posteriormente los sistemas de Formación Profesional comenzaron a diversificarse enormemente, en función de las características sociales de cada nación (Guggenheim y Wollschläger, 2004).

Esto implicaba que en cada país se establecieran, de forma explícita en algunos casos e implícita en otros, criterios diferentes para formar a los aprendices, lo que dificultaba la movilidad a otros países para la inserción laboral. A partir de aquí, como sostiene Martín (2015), con objeto de aumentar las posibilidades de inserción y desarrollo de los ciudadanos, se comienza a hablar de convergencia en los modelos europeos de FP.

Como se analizará a continuación, la cuestión sigue hoy con plena vigencia y resulta pertinente ahondar en su análisis dada la importancia estratégica de esa formación en la empleabilidad y, por ende, en el desarrollo social.

2. POLÍTICAS SUPRANACIONALES EUROPEAS

El Tratado de París fundó en 1951 la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (de Olagüe, 2017). La cooperación conjunta en torno a la Formación Profesional empezó a desarrollarse a mediados del siglo XX por la Comunidad Europea del Carbón y el Acero, dando lugar a la creación de una Comisión Permanente de FP. Este primer paso fue seguido por el Tratado de Roma, que creó en 1957 la Comunidad Económica Europea (CEE). Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos firmaron dicho tratado (1957), creándose así la CEE y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM). Pedraza (1999 y 2000) señala que este tratado, en su artículo 128, originó los principios fundamentales para crear una política comunitaria de FP, entendida como una herramienta clave para el desarrollo de las economías nacionales. De esta manera, en 1967 se crea la Comunidad Europea (CE) y a partir de ese momento, se presentan diferentes tratados y acuerdos que persiguen el mismo objetivo. Concretamente, se destacan el Tratado de Maastricht (1992) y la Cumbre de Lisboa (2000), como dos de los documentos más relevantes en cuanto a las políticas de Formación Profesional en el contexto de la Unión. Con el Tratado de Maastricht, el objetivo económico que inicialmente tomaba la CE quedó a un lado para dar lugar a una comunidad de carácter político-social, es decir, a la Unión Europea (UE). Desde este momento, surgieron organismos e instituciones que trabajarían de forma conjunta a nivel europeo. Una de estas organizaciones es el ya mencionado Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), creado en 1975 bajo la necesidad de una política común de la FP.

No es hasta el año 2000 cuando se empiezan a establecer estrategias encaminadas a conocer el desempeño de la FP en la construcción sociopolítica de Europa. En este sentido, la Estrategia de Lisboa abre camino a un gran reto educativo, convertir a Europa en una economía basada en el

conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con el trabajo y la cohesión social.

A partir de la Declaración de Copenhague (2002), se establecen una serie de principios comunes en lo que respecta a la FP en Europa. Dentro de los acuerdos, se señala favorecer el reconocimiento y la evaluación de la educación no formal e informal dentro de la Unión, aunque la adopción de los mismos tenía un carácter voluntario.

Como concluye de Olagüe (2017), los objetivos de la Declaración de Copenhague, enfocada en la Formación Profesional, están lejos de conseguirse, ya que actualmente existen aún muchas diferencias entre los estudios de FP ofrecidos por los países de la Unión Europea.

En el Comunicado de Berlín de 2003 los ministros instaron a que se estudiara más a fondo la posibilidad y las vías para vincular la Educación Superior de ciclo corto con el primer ciclo del Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los programas de corta duración se introdujeron dentro del Marco de Cualificaciones del EEES mediante la incorporación al mismo de una oferta adicional de ciclo corto o vinculándolos al primer ciclo (bachelor's degree).

Así, desde la Cumbre de Berlín, el Proceso de Bolonia ha incorporado programas y cualificaciones de ciclo corto dentro de su marco, redefiniendo en el proceso sus naturalezas, roles y propósitos (Slantcheva-Durst, 2010; Vögtle, 2019).

Más concretamente, lo que Europa llama enseñanza superior de ciclo corto son programas de dos años o menos de estudios de tiempo completo, aproximadamente 120 créditos ECTS, los cuales preparan a los graduados simultáneamente tanto para el mercado laboral como para enseñanzas posteriores.

Antes de la Cumbre de Berlín de 2003, las instituciones de ciclo corto y sus programas eran raramente considerados parte integrante de los sistemas de Educación Superior. Sin embargo, desde 2003 y promovido por el proceso de Bolonia, se considera que los programas de ciclo corto cumplen una doble función (Slantcheva-Durst, 2015): preparar a los egresados para el empleo, mientras que simultáneamente se les proporcionan las habilidades y la oportunidad de continuar sus estudios. Con esta doble función, entonces, estos programas tienen el potencial para servir como un puente entre los sectores profesional y académico -tradicionalmente separados- y crear itinerarios de aprendizaje más flexibles dentro de la Educación Superior. Esta función dual se refleja también en el lugar asignado para ellos en el marco de cualificaciones: como títulos intermedios dentro del primer ciclo (Bachelor) en el Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y como nivel 5 de las cualificaciones en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

3. VARIABILIDAD EUROPEA EN LOS CICLOS CORTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación Superior de ciclo corto se propagó rápidamente a lo largo de la mayor parte de Europa a partir de los años 60 y 70, como resultado de la creciente demanda de Educación Superior, la creciente diversificación del cuerpo estudiantil y las necesidades cambiantes de mano de obra cualificada de las sociedades industrializadas. Como señala Slantcheva-Durst (2015), la diversidad institucional en este ámbito fue tremenda, incluyendo escuelas superiores, institutos tecnológicos,

universidades, academias, centros profesionales de nivel terciario superior, escuelas profesionales, escuelas de Formación Profesional y muchos otros tipos de instituciones.

Teichler (2006a) subraya que los cambios en la forma y el tamaño de los sistemas de Educación Superior han sido un tema clave tanto de la política como de la investigación en Educación Superior durante las últimas décadas.

Desde aproximadamente 1960 se emprendieron reformas en cada país europeo. Si bien en este primer momento surgió una convicción relativamente fuerte en una tendencia convergente internacional de los sistemas de Educación Superior, dicha tendencia se debilitó durante las dos décadas siguientes (Teichler, 2006b).

Este mismo autor (2009) afirma que en el terreno de la investigación en la Educación Superior se han puesto sobre la mesa varias teorías en torno a estas dinámicas. La relativa a la “expansión y la diversificación” ha sido la que más impacto ha tenido en los debates públicos. Según dicha teoría, el crecimiento de la Educación Superior genera una presión diversificadora, ya que las necesidades del alumnado y usuarios potenciales de los servicios educativos gana en diversidad. Además, resulta más factible dar respuesta a estas nuevas necesidades a través de una cierta “división del trabajo” entre instituciones.

Además de la teoría de la “expansión y la diversificación”, Teichler (2009) indica que hay otras corrientes al respecto:

- Una segunda clase de teorías es la formada por las teorías de las “derivadas”, según la cual las instituciones de Educación Superior no siempre se mantienen fieles a los objetivos por los que nacieron y, transcurrido un periodo, empiezan a asumir el papel de sus competidoras.
- Las teorías de la “flexibilización” comparten la idea de que el crecimiento de la Educación Superior reclama un esfuerzo de diversificación, aunque a diferencia de la teoría de la “expansión y diversificación”, se centran en los puntos débiles de una segmentación por tipos de institución al servicio de necesidades diferentes. Así, medidas como una selección más tardía de las opciones de formación, la permeabilidad de las opciones formativas, etc. contribuyen a la flexibilización.
- Por último, según las “teorías cíclicas” del desarrollo estructural de la Educación Superior, determinados esquemas y políticas estructurales aparecen y desaparecen. Por ejemplo, la reducción de las diferencias entre instituciones puede figurar en las agendas políticas en épocas marcadas por la escasez de titulados, mientras que la segmentación y jerarquización ganan terreno en períodos presididos por un temor a un exceso de oferta.

En definitiva, las posiciones teóricas actuales respecto a la diversificación y diferenciación en Educación Superior son controvertidas (Rodríguez-Pérez y Vilardell, 2016).

En las pasadas décadas, la mayoría de países europeos escogieron la articulación de estructuras binarias para acomodar la demanda para enseñanza superior y la preparación profesional (Kyvik, 2004). Un sistema de enseñanza superior binario reconoce la diferencia entre universidades orientadas a la investigación y sobre todo la orientación teórica de sus estudios por un lado y las

instituciones orientadas profesionalmente de Educación Superior y la orientación predominantemente aplicada u ocupacional de sus programas por el otro.

El reto que se planteó fue la inclusión oficial de la enseñanza superior de ciclo corto dentro del marco Bolonia (Slantcheva-Durst, 2015). Como se señaló anteriormente, Bolonia asignó un rol dual a los programas de enseñanza superior de ciclo corto: preparar estudiantes para el empleo y para estudios posteriores. Este rol dual está destinado a dar al estudiante de ciclo corto la oportunidad de continuar en el mercado laboral o de obtener un Grado completo de cuatro años (bachelor). Esto llega al corazón de los programas de ciclo corto, los cuales históricamente han estado relacionados con los empleadores y a menudo son estudios terminales. Las transiciones flexibles entre programas de ciclo corto y grados universitarios no han sido la norma en toda Europa.

La organización y duración de los denominados programas del nivel CINE 5 (Educación Superior de ciclo corto) es heterogénea en los distintos países europeos. Dichos programas generalmente están diseñados para ofrecer a los estudiantes conocimientos, destrezas y competencias profesionales. Suelen tener una base práctica centrada en una ocupación específica para preparar a los estudiantes para acceder al mercado de trabajo. Sin embargo, también suelen dar paso a otros programas de Educación Superior.

La variedad dentro de la enseñanza superior de ciclo corto en Europa ha sido enorme, tanto en términos de tamaño como de rango de programas e instituciones. La organización y duración de los programas del nivel CINE 5 (Educación Superior de ciclo corto) es heterogénea en los distintos países europeos.

En un estudio del CEDEFOP (2014) se identifican 31 tipos de cualificaciones vinculadas al nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) en los 15 países analizados. Se concluye que las cualificaciones o programas se describen en gran parte por objetivos y de contenidos o duración, por lo que las cualificaciones vinculadas al nivel 5 son difíciles de comparar. En otro estudio más reciente (CEDEFOP, 2021) se traza el panorama del aprendizaje basado en el trabajo en la Educación y Formación Profesional (EFP) y en la educación terciaria en la Unión Europea, reflexionando sobre cuán extendido está y cuáles son sus resultados en el mercado laboral.

En otro estudio sobre la educación y Formación Profesional (CEDEFOP, 2020) se subraya que una clara mayoría (al menos dos tercios) de todos los estudiantes de nivel secundario superior están involucrados en algún tipo de Formación Profesional, mientras que también hay regiones en las que la Formación Profesional es una vía todavía minoritaria (península ibérica, Estados bálticos y la parte oriental del Mediterráneo). En estos países donde domina la educación secundaria general, los graduados de Formación Profesional también tienen menos probabilidades de continuar sus estudios en educación formal que los graduados de educación secundaria general.

La mayoría de los estudiantes de Formación Profesional en Europa siguen programas basados en la escuela, aunque en algunos países domina la educación dual (como en Dinamarca y Alemania).

Sin embargo, también existen concepciones de la formación profesional que se describen mejor como “formación adicional” (por ejemplo, en Irlanda o el Reino Unido) y hay países como Finlandia que parecen haber abandonado la dicotomía entre educación inicial y continua,

percibiendo la formación profesional como parte del aprendizaje a lo largo de la vida (CEDEFOP, 2020).

El último informe de EURYDICE (2024) sobre Implantación del Proceso de Bolonia señala que se contabilizaban unos 32,985 millones de estudiantes de educación terciaria matriculados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso académico 2020/2021. En general, en todo el EEES, la mayoría de los estudiantes de educación terciaria (58,8%) estaban matriculados en programas de primer ciclo (programas de grado), mientras que el 21,7% estaban matriculados en programas de segundo ciclo (máster o nivel equivalente) y el 3,1% en programas de tercer ciclo (doctorado o nivel equivalente). El 16,4% de los estudiantes de educación terciaria estaban matriculados en programas de educación terciaria de ciclo corto. Turquía (8,3 millones) y Alemania (3,4 millones), con una población total cercana a los 85 millones cada una, contaban con el mayor número de estudiantes de educación terciaria, lo que equivale aproximadamente al 35% de la población estudiantil total del EEES. En este sentido, cabe destacar que Turquía tenía una población estudiantil de CINE 5 superior a la población total CINE 5 combinada del resto de países del EEES.

Según este mismo estudio de EURYDICE (2024), ha aumentado el número de instituciones de educación superior de los países del EEES con datos disponibles, pasando de 3537 en 2018/2019 a 4409 en 2022. Las instituciones de educación superior públicas aumentaron a 2617. Por su parte, las instituciones de educación superior privadas aumentaron a 1792.

En 14 de los 34 sistemas educativos con datos disponibles, el número de instituciones públicas de enseñanza superior aumentó, con un crecimiento significativo en el Reino Unido (Inglaterra, Gales y el Reino Unido). En concreto, el número aumentó en 125 en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), en 110 en Alemania y en 95 en Francia.

En este mismo informe de EURYDICE sobre implantación del Proceso de Bolonia, correspondiente a una edición anterior (2015), se señala, asimismo, que si bien las instituciones de Educación Superior pueden tener una orientación académica o profesional, la diferencia entre estos dos modelos es cada vez menos nítida. En muchos países persiste la antigua distinción formal entre ambos tipos de centros, pero en la práctica se está diluyendo. Teniendo en cuenta que en la actualidad los modelos de Educación Superior se encuentran en constante desarrollo, con un incremento de la oferta de Educación Superior abierta y a distancia, no resulta sencillo definir con exactitud lo que se considera una institución de Educación Superior.

Sobre esta cuestión cabe mencionar un estudio comparativo de la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) llevado a cabo en 2003 sobre los ciclos cortos en Europa. Este estudio arrojó algunos resultados interesantes que fueron comparados en otro estudio realizado siete años más tarde con un título muy ilustrativo (2011): *L5 Missing: Nivel 5, El eslabón perdido, el ciclo corto de la Educación Superior en Europa*. El objetivo general de este estudio comparativo fue hacer un análisis detallado de estos ciclos de Educación Superior en 32 de los países signatarios de Bolonia. Las conclusiones apuntan a que los ciclos cortos están ganando terreno en Europa. Sin embargo, no siempre existe una identificación entre el nivel 5 y los ciclos cortos de Educación Superior. Se finaliza afirmando que los ciclos cortos están considerados como un valor añadido real a la Educación Superior en Europa.

4. LOS CICLOS CORTOS EN EL EEES Y EN EL EEE: ALGUNOS APUNTES FINALES

Desde el CEDEFOP (2017) se señala que a pesar de que los sistemas varían considerablemente en toda Europa, han ido surgiendo ciertas tendencias generales que podrían alterar el modo en que se entenderá y se desarrollará la FP en el futuro. Estas tendencias, que han ido surgiendo a lo largo de las últimas décadas, pueden resumirse como un crecimiento y una diversificación de los ciclos cortos y, en general de la FP.

Así, numerosos países han ampliado su oferta de FP con el fin de incluir diferentes niveles de cualificaciones o a más grupos de edad. Por otro lado, se ha incrementado la permeabilidad vertical del nivel secundario al terciario. En países que cuentan con tradiciones de FP muy consolidadas se ha brindado acceso a la Educación Superior a través de la Formación Profesional: Dinamarca, Alemania, Francia, Austria y Reino Unido (Inglaterra).

Considerando el crecimiento y la diversificación de la FP, existen motivos para creer que la FP europea se tornará aún más diversa y pluralista. Esto puede ser positivo, en el sentido de que la FP responda de forma específica y pertinente, o negativo, en el sentido de que podrían aumentar la fragmentación y la polarización. Así, podría darse una pérdida de transparencia que complicaría el que los grupos de riesgo aprovecharan las ventajas que ofrece la FP. El aumento de la transparencia y la permeabilidad de los sistemas de educación y formación, basándolos, por ejemplo, en el Marco Europeo de las Cualificaciones, es por ende crucial. Es previsible que estas tendencias, se desarrollen de manera diversa en los distintos países europeos, de ahí la importancia de vigilar si reducen o acentúan las diferencias existentes en toda Europa.

En este sentido, sería conveniente que todos los países europeos apostaran por expresar la duración de todos los estudios de Educación Superior, incluyendo los denominados “ciclos cortos”, mediante el sistema ECTS. No obstante, la mayoría de los países sigue expresando la duración de este tipo de estudios en años. Así, en España, si bien se contempla la equivalencia en número de créditos ECTS a efectos de facilitar convalidaciones con otros niveles, la duración total de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) sigue expresándose generalmente en número de horas (2000 horas).

Teichler (2009) tiene el convencimiento de que potenciar el perfil de los ciclos cortos haciendo hincapié en la duración de los programas o en su carácter aplicado “equivale prácticamente a resaltar el papel de versión en miniatura de la Universidad y, por consiguiente, no resulta en modo alguno útil” (p.125).

No obstante, Núñez (2010) señala que entre los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar Formación Profesional se encuentra su orientación profesional y la corta duración de los estudios, si bien matiza que este segundo aspecto hay que considerarlo con las debidas cautelas ya que no es una de las motivaciones principales para la elección de estos estudios.

Siguiendo con el caso de España, los retos de la Formación Profesional son claros según Homs (2014), aunque ello no significa que sean fáciles de superar. Sintéticamente, este autor señala dos grandes retos:

- Uno cuantitativo: aumentar sustancialmente el número de graduados en Formación Profesional. Está suficientemente identificado que el número de graduados en Formación Profesional que se incorporan al mercado de trabajo en España, ya sea de grado medio o superior es insuficiente para el actual tejido productivo.
- Otro, más cualitativo: la necesidad de acelerar el desarrollo de un sistema de formación a lo largo de la vida, para poder ofrecer una amplia y flexible oferta formativa, capaz de cubrir las necesidades de actualización y adaptación de las competencias de toda la población activa a los cambios tecnológicos y organizativos.

Centrándose en el primer reto, más ligado al sistema educativo, Mañé (2009) evidencia que el éxito de cualquier reforma de la FP está muy relacionado, principalmente, con el aumento del reconocimiento y prestigio de estos estudios entre todas las capas sociales.

Como propuestas, Mañé (2009) subraya que es imprescindible mejorar la información respecto a las buenas perspectivas de futuro para los que elijan esta vía de estudios, pero también se debe tener en cuenta la percepción social y, por tanto, una posibilidad es poder establecer de una manera más clara puentes hacia los estudios universitarios desde la Formación Profesional.

Dado que Europa necesita más personas con capacidades de alto nivel, los Estados miembros de la UE (Consejo Europeo, 2021) han fijado el objetivo de que, de aquí a 2030, al menos el 45 % de los jóvenes de entre 25 y 34 años obtengan una cualificación de educación superior.

Como se ha analizado a lo largo de este artículo, tanto en España como en Europa se está realizando un esfuerzo por flexibilizar e impulsar la Formación Profesional, por vincularla -en el caso de los Ciclos Formativos de Grado Superior o ciclos cortos- con la Universidad. En el caso de algunas instituciones universitarias, esta vinculación llega hasta la integración dentro del mismo campus de ambas opciones.

No obstante, esta apuesta conlleva algunos riesgos. Como bien señala Teichler (2009), las universidades tienden a regirse por esquemas verticales y “al igual que existe un único Dios, la homogeneidad paradigmática acostumbra a asociarse a la buena salud de una disciplina “madura”, mientras que la heterogeneidad siembra dudas” (p. 120).

No se trata de minimizar o incluso eliminar las diferencias entre los CFGS y los Grados universitarios, sino de consolidar su identidad:

Si la Educación Superior se presenta en público al amparo de una voz potente de la universidad, pero con una voz débil del otro sector de la Educación Superior, por no tener éste un perfil común y por considerarse sus propias instituciones inscritas en un marco transitorio en el camino hacia la conversión en universidades, la imagen que proyecta el sector de la Educación Superior será forzosamente incompleta (Teichler, 2009, p. 125).

Slantcheva-Durst (2010) concluye que las cualificaciones y programas de ciclo corto son un instrumento importante para ensanchar el acceso a enseñanza superior y para construir puentes entre sistemas educativos y empleadores, expandiendo asimismo opciones de aprendizaje a lo largo de toda la vida. No obstante, la consolidación de dichos programas requiere los esfuerzos colaborativos de las comunidades educativas, del mundo del trabajo y de los organismos gubernamentales competentes.

Concretamente, EURASHE promueve los intereses de la Educación Superior profesional. Desde este organismo se defiende (2010) que los denominados ciclos cortos de Educación Superior juegan un importante rol como intermediarios entre el mundo universitario y el laboral, facilitando la comprensión entre la Educación Superior y el mercado de trabajo. Por otro lado, el hecho de que la Educación Superior de ciclo corto se imparta en diversos escenarios (como escuelas profesionales o centros de educación de adultos en algunos países europeos e institutos y algunas universidades en el caso de España) facilita sin duda el acceso a la Educación Superior y contribuye a ampliar la participación en la misma, así como su dimensión social.

La Comisión Europea (2017) advierte que los sistemas europeos de Educación Superior se enfrentan a múltiples retos a los que hacer frente en su futuro desarrollo y hace una solicitud expresa a las administraciones públicas para que se definan medidas complementarias para atenderlos adecuadamente. Los diferentes componentes de los sistemas de Educación Superior no siempre trabajan juntos con fluidez, por lo que la Comisión Europea subraya que es necesario crear unos sistemas de Educación Superior que estén conectados y sean integradores. En este sentido, diversos informes actuales ponen de manifiesto la necesidad de favorecer la dimensión social, la equidad y la inclusión en las instituciones europeas de Educación Superior (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018; Claeys-Kulik, Jørgensen y Stöber, 2019; European Students' Union, 2019; Kottman et al., 2019).

La Educación Superior debe desempeñar su papel a la hora de enfrentarse a los retos sociales y democráticos de Europa. Esto significa garantizar que la Educación Superior sea integradora, que esté abierta a los talentos de todas las procedencias y que “las instituciones de Educación Superior no sean torres de marfil, sino comunidades de aprendizaje” con conciencia cívica conectadas a sus comunidades (Comisión Europea, 2017). Se precisa una cooperación sistemática entre las instituciones de Educación Superior, con el fin de preparar y orientar al alumnado a partir de su talento y no de su origen y facilitar unos itinerarios flexibles entre las distintas etapas formativas.

En este sentido, la Formación Profesional en Europa y concretamente los denominados ciclos cortos, si bien difieren entre países como se ha recalcado, están cambiando de forma fundamental. La Formación Profesional no solo se está diversificando en sus programas y cualificaciones -por ejemplo, para abordar las necesidades de un sector servicios en expansión-, sino que también se está expandiendo a niveles superiores (CEDEFOP, 2020).

El presente año 2025 representa un nuevo hito en la evolución de las políticas educativas de la Unión Europea, con la instauración del denominado Espacio Europeo de Educación – 2025. Esta

iniciativa (Comisión Europea, 2020) se concibe como una continuidad lógica del Espacio Europeo de Educación Superior (1998-2010), comúnmente referido como el Proceso de Bolonia. Dicho proceso implicó la armonización de las estructuras académicas en 47 países europeos, así como la implementación de un sistema común para cuantificar la carga de trabajo de los estudios universitarios, a través del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), actualmente reconocido y adoptado de manera generalizada en todo el continente.

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación – 2025 puede interpretarse como una extensión de dicho proceso hacia los demás niveles del sistema educativo. Este avance responde a una aspiración sostenida por la Unión Europea: la progresiva convergencia de los sistemas educativos nacionales. Tal armonización tiene como objetivos fundamentales el fortalecimiento de la movilidad académica y profesional, la mejora de la empleabilidad de los ciudadanos europeos y el afianzamiento de una identidad común que contribuya a la cohesión social en el seno de la Unión.

En el Espacio Europeo de Educación, se está trabajando (Comisión Europea, 2020) en el desarrollo de un enfoque europeo de microcredenciales para contribuir a ampliar las oportunidades de aprendizaje y potenciar del papel de los centros de enseñanza superior y de formación profesional mediante la provisión de oportunidades de aprendizaje más flexibles y modulares. Estas microcredenciales no únicamente son útiles para los profesionales, sino que también complementan los planes de estudios en los niveles de grado, máster y doctorado, dado que:

Cada vez más adultos, con o sin título de educación superior, tendrán que reciclarse o realizar formaciones complementarias a través de alternativas más flexibles que una titulación completa con vistas a cerrar la brecha entre los resultados del aprendizaje de su titulación formal inicial y las necesidades de capacidades emergentes en el mercado laboral. La necesidad de itinerarios de aprendizaje más flexibles e inclusivos aumenta a medida que el estudiantado es más diverso y las necesidades de aprendizaje se vuelven más dinámicas (Comisión Europea, 2020, p. 19).

En este sentido, los ciclos cortos de Educación Superior se constituyen como un elemento esencial en la cadena del aprendizaje permanente. Como se viene promoviendo desde EURASHE (2010), los denominados ciclos cortos de Educación Superior juegan un importante nexo entre el mundo universitario y el laboral, como un puente entre el sistema educativo preuniversitario y universitario, como un eslabón asimismo entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Campillo, M. (2003). Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (10), 223-232.
- CEDEFOP (2014). *The hidden potential of level 5 qualifications. Briefing note*. Doi: 10.2801/59674
- CEDEFOP (2017). *Looking back to look ahead*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9123>
- CEDEFOP (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/79447>
- CEDEFOP (2021). *The role of work-based learning in VET and tertiary education: evidence from the 2016 EU labour force survey*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP research paper; No 80.
- CEDEFOP (2024). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. <http://dx.doi.org/10.2801/99175>
- De Olagüe, C. (2017). Del carbón al conocimiento: Una historia de las políticas de FP en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 179-201. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17532>
- EURASHE (s.f.). *Level 5 the Missing Link; Short cycle Higher Education in Europe (Project)*. Recuperado de <https://www.eurashe.eu/projects/l5missing/>
- Eurydice (2015). *El espacio europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espacio-europeo-de-educacion-superior-en-2015-informe-sobre-la-implantacion-del-proceso-de-bolonia/educacion-superior-europa/2062>
- Eurydice (2024). *The European higher education area in 2024 – Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185>
- Guggenheim, E. F., y Wollschläger, N. (2004). Una historia de la Formación Profesional en Europa: De la divergencia a la convergencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, (32), 1-3.
- Homs, O. (2014). Las perspectivas de la Formación Profesional. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (359), 10-14.
- Claeys-Kulik, A.-L. y Jørgensen, T. E. (2018). *Universities' strategies and approaches towards diversity, equity and inclusion: Examples from across Europe*. Bruselas: European University Association.
- Claeys-Kulik, A.-L., Jørgensen, T. E. y Stöber, H. (2019). *Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: Results from the INVITED project*. Bruselas: European University Association.
- Comisión Europea (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones sobre una agenda renovada de la UE para la Educación Superior {SWD(2017) 164 final}*.

- Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 {SWD(2020) 212 final}
- Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F. y Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU: Overview of major widening participation policies applied in the EU 28*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kirsch, M. y Beernaert, Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: the Missing Link*. Bruselas: EURASHE.
- Kirsch, M., Beernaert, Y. y Nørgaard, S. (2003). *Tertiary Short Cycle Education in Europe*. Bruselas: EURASHE.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 393-409.
- Mañé, F. (2009). La demanda de Formación Profesional y su relación con los estudios universitarios. *Papeles de economía española*, (119), 125-141.
- Martín, A. (2015). *Contextualización de los centros de Formación Profesional en su entorno: retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Núñez, E. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar Formación Profesional: Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing. *Prisma Social: revista de investigación social*, (4), 11.
- OECD (1973). *Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity*. OECD.
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualification*. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.
- Pedraza, B. (1999). Claves para entender la nueva Formación Profesional en España y en la Unión Europea. *Discapacidad psíquica, formación y empleo*, 19-46.
- Pedraza, B. (2000). La nueva Formación Profesional en España. ¿Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales? *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (149), 167-184.
- Rodríguez-Pérez, G. y Vilardell, I. (2016). Diversificación y diferenciación en las Facultades de Economía y Empresa españolas. *Innovar*, 26(60), 161-174.
- Slantcheva-Durst, S. (2010). Chapter 1: Redefining Short-Cycle Higher Education Across Europe: The Challenges of Bologna. *Community College Review*, 38(2), 111-132. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0091552110384610>
- Slantcheva-Durst, S. (2015). Shifting Private-Public Patterns in Short-Cycle Higher Education Across Europe. *International Higher Education*, 0(82), 13-15. Recuperado de <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.82.8868>
- Teichler, U. (2006a). Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. *Higher Education Policy*, 19. Recuperado de <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300133>

- Teichler, U. (2006b). El espacio europeo de Educación Superior: Visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(12), 37-80.
- Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de Educación Superior en Europa: Marcos conceptuales, resultados empíricos y prospectiva de futuro*. Editorial Octaedro, S.L.
- Vögtle, E. M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure, *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(4), 406-428.

SOBRE LA AUTORA

Juana Savall Ceres

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, actualmente es profesora universitaria en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Imparte clases asimismo en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Actualmente es vicedecana de profesorado y modelo formativo en la Facultad de Educación y Psicología de la UFV

Información de contacto: j.savall@ufv.es