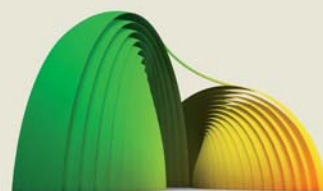


RÍO DE JANEIRO

28-29 julio 2014

La comu- nidad universi- taria española opina

Sondeos de opinión



III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE RECTORES
uni>ersia

uni>ersia



Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education



Santander
UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN DEL PROYECTO Y COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN

Mercedes de Esteban Villar
Fundación Europea Sociedad y Educación

DIRECCIÓN CIENTÍFICA Y AUTORÍA

Víctor Pérez-Díaz*
Presidente de Analistas Socio-Políticos

Juan Carlos Rodríguez*
Investigador de Analistas Socio-Políticos
*Autores de los capítulos de análisis de los sondeos y de las conclusiones

EQUIPO TÉCNICO

José Manuel Lacasa*
Analista y técnico especializado en estadística educativa
Responsable de la gestión y tratamiento de las bases de datos

José Manuel Segovia*
Técnico especializado en programación y gestión *online*
*Autores del estudio técnico y trabajo de campo

PLATAFORMA INFORMÁTICA

Encuestafacil.com

DISEÑO GRÁFICO DEL INFORME Y MAQUETACIÓN

KEN / www.ken.es

ISBN

978-84-617-2369-0

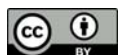
EDICIÓN

2014

© Banco de Santander
© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal 57, 5º B
28003 Madrid
T 34 91 455 15 76
www.sociedadyeducacion.org

© Autores

El Banco de Santander y la Fundación Europea Sociedad y Educación permiten la explotación de los resultados de la investigación, así como la reproducción total del Informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra él o sus autores y se haga referencia al mismo conforme a las normas académicas.



Los contenidos de este documento están protegidos por una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional, <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Índice

Presentación **06**

Introducción **11**

1. Universidades comprometidas **15**

Introducción	16
1. Los fines y el impacto de la universidad	18
2. La cooperación con actores externos para el cumplimiento de los fines de la universidad	24
3. La implicación social de los universitarios	28
4. Hacia la igualdad de acceso a los estudios universitarios: situación y medidas	31
4.1. Percepción de las desigualdades sociales en el acceso a la universidad	31
4.2. Juicio sobre las medidas que promueven la igualdad de acceso	33
5. Programa iberoamericano de acción social	37

2. Universidades sin fronteras **38**

Introducción	39
1. La movilidad interna de los estudiantes	41
2. Importancia de la movilidad internacional de los universitarios y de la internacionalización de las universidades	46
3. La universidad del encuestado y la movilidad nacional o internacional, y una breve nota sobre la formación <i>online</i>	52
4. La experiencia de movilidad internacional de profesores y estudiantes	56
5. Obstáculos a la movilidad y medidas para orientarla y mejorarla	61

3. Universidades formadoras 68

Introducción	69
1. Los fines de la formación universitaria	71
1.1. Las orientaciones generales de la formación universitaria	71
1.2. Evaluación del cumplimiento del objetivo de formación de buenos profesionales	82
2. Las capacidades como enseñante del profesorado universitario	85
3. La formación <i>online</i> en general: juicios, expectativas y realidades	90
4. Un caso particular de la formación <i>online</i> : los MOOCs	98
5. La calidad de la enseñanza universitaria, medidas para mejorarla	101

4. Universidades creativas e innovadoras 106

Introducción	107
1. La innovación tecnológica como objetivo nacional	110
2. La investigación que se lleva a cabo en las universidades	116
3. Los futuros investigadores universitarios	128
4. La gestión de la investigación en las universidades	135
5. De vuelta al binomio investigación-formación	141
6. Políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades	145
6.1. Investigación e incentivos a los profesores	145
6.2. Medidas para mejorar la calidad de la investigación universitaria	149
6.3. Recomendaciones orientadas a mejorar la innovación universitaria	153
6.4. La importancia de la cultura emprendedora	154
6.5. Posibles papeles de Universia e Innoversia	157

5. Universidades eficientes **160**

Introducción	161
1. Los recursos financieros	164
2. La contratación del profesorado	176
3. Autonomía y rendición de cuentas	187
4. El gobierno de las universidades	193
5. La gestión administrativa de las universidades	200
6. Medidas para mejorar la eficiencia de las universidades	207

Conclusiones **209**

Ficha técnica de los sondeos **242**

Pre- senta- ción

.....
La Secretaría Técnica del Comité Académico del III Encuentro de Rectores Universia, celebrado en Río de Janeiro en julio de 2013, encargó a la Fundación Sociedad y Educación, un centro de conocimiento especializado en la reflexión y el análisis socioeducativo, el diseño, aplicación y análisis de resultados de una serie de cinco sondeos de opinión *online*, dirigidos a la comunidad universitaria de Universia y segmentados por audiencias –estudiantes, personal docente e investigador, y de administración y servicios–. Los sondeos tuvieron lugar entre septiembre de 2013 y mayo de 2014, se desarrollaron bajo el lema del III Encuentro “La Universidad del siglo XXI, una reflexión desde Iberoamérica”, tomando como referencia las conclusiones alcanzadas en el Encuentro de Rectores de Guadalajara 2010, y versaron sobre distintos aspectos relacionados con el presente y el futuro de la Universidad.

Este trabajo se planteó como un instrumento de participación de todos los agentes universitarios, quienes, a través de los juicios y opiniones recabados con carácter previo a la celebración del Encuentro, proporcionarían una información relevante para reforzar “los vectores de cambio de la institución universitaria iberoamericana y su protagonismo social, promover una convergencia de perspectivas a través de una participación activa de la comunidad universitaria y contribuir a la consolidación del proyecto Universia”.

Los resultados de este proyecto se recogieron en el Informe *La comunidad universitaria opina* publicado por Universia, Santander Universidades y la Fundación Europea Socie-

.....
CINCO SONDEOS DE OPINIÓN DIRIGIDOS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA ESPAÑOLA Y SEGMENTADOS POR AUDIENCIAS —ESTUDIANTES, PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR, Y PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS—
.....

dad y Educación en julio de 2014¹, siendo un instrumento de consulta y fuente de discusión en los debates habidos en el III Encuentro de Rectores. La participación de la comunidad universitaria española en los sondeos fue especialmente significativa, en gran parte gracias a la implicación de los rectores de las universidades españolas quienes vieron en este proyecto una oportunidad para conocer el punto de vista de sus respectivas comunidades universitarias acerca de los temas que se encuentran en el centro de las políticas universitarias y que son, en general, objeto de discusión pública en España.

Se dieron, por tanto, unas buenas condiciones para disponer de un amplio volumen de datos, debidas al posicionamiento de Universia entre las universidades españolas y a las facilidades de acceso a los cuestionarios por parte de profesores e investigadores, estudiantes y personal de administración y servicios en España. Además, el trabajo de campo permitió intensificar los contactos con los rectores y miembros del Consejo de Gobierno de las universidades, y obtener un número de respuestas que, si bien no puede considerarse estadísticamente representativo de manera estricta, puede facilitarnos un proporcionado grado de certidumbre acerca las opiniones y tendencias mayoritarias de la comunidad universitaria española en las áreas temáticas estudiadas: la misión de la universidad, la internacionalización, las características de la oferta formativa y la productividad en términos de eficiencia y la innovación, y el gobierno y la organización universitaria.

EL PROYECTO
ESTÁ DIRIGIDO
POR EL INSTITUTO
DE ESTUDIOS
EDUCATIVOS
Y SOCIALES,
DEPARTAMENTO
DE INVESTIGACIÓN
DE LA
FUNDACIÓN
EUROPEA
SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN

1 Descarga del documento en:
III Encuentro Internacional de Rectores
Fundación Europea
Sociedad y Educación

Por ello, además de la explotación general de los sondeos de opinión para el III Encuentro de Rectores Universia, con este trabajo se ha llevado a cabo una investigación exploratoria adicional, centrada en el análisis de las opiniones de los miembros de la comunidad universitaria española.

El proyecto ha estado dirigido por el *Instituto de Estudios Educativos y Sociales*, departamento de investigación de la mencionada fundación. El equipo, coordinado por **Mercedes de Esteban Villar**, directora del Instituto, ha contado, para el diseño y desarrollo de los cuestionarios de cada sondeo, así como para el análisis de los datos obtenidos y la redacción de este informe, con la dirección científica de **Víctor Pérez-Díaz**, sociólogo, doctor por la Universidad Complutense y por Harvard, catedrático de Universidad, y presidente de Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios, y con **Juan Carlos Rodríguez**, sociólogo, profesor de la Universidad Complutense e investigador de dicho gabinete.

La segmentación de la comunidad universitaria, los criterios de gestión de las diferentes audiencias, la habilitación y adaptación de la herramienta *online* que alberga cada sondeo, el proceso de codificación y clasificación de la información obtenida se ha llevado a cabo con la colaboración de **José Manuel Lacasa** y **José Manuel Segovia**, analistas y técnicos especializados en estadística educativa, programación y gestión *online*.

El equipo de trabajo que ha hecho posible la elaboración de este Informe agradece la confianza depositada por el Comité Académico y la valiosa colaboración de los equipos de los rectores españoles, y espera haber aportado un importante capital informativo que confirme tendencias, abra

nuevas perspectivas y, sobre todo, suministre nuevas evidencias sobre las opiniones y expectativas de todos los implicados en el quehacer universitario en España.

Fundación Europea Sociedad y Educación

Intro- duc- ción

.....
En este trabajo presentamos el análisis de los resultados correspondientes a España de los cinco sondeos a la comunidad universitaria iberoamericana aplicados como parte del proceso de participación de dicha comunidad en la preparación e implementación del III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro.

El diseño de los cinco sondeos se inspiró en las conclusiones de la Agenda de Guadalajara 2010, un documento que traza las líneas estratégicas necesarias para la construcción del Espacio Iberoamericano de Conocimiento. Cada una de ellas fue objeto de su correspondiente sondeo a la comunidad universitaria: a) universidades comprometidas (sobre la dimensión social de la universidad), b) universidades sin fronteras (sobre la movilidad y la internacionalización universitarias), c) universidades formadoras (sobre la calidad docente y la renovación de las enseñanzas), d) universidades creativas e innovadoras (sobre investigación, transferencia del conocimiento y emprendimiento), y d) universidades eficientes (sobre los recursos, la organización y el funcionamiento de las universidades).

Cada uno de los cinco capítulos del informe se dedica a una de esas temáticas, mediante el análisis de los resultados del respectivo sondeo. Esos resultados se presentan, siempre, segmentados según los tres públicos encuestados (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios [PAS]) y, en su caso, según variables que recogen distintas características de esos entrevistados (sexo,

.....
**PRESENTAMOS
UN ANÁLISIS DE
LOS RESULTADOS
CORRESPONDIENTES
A ESPAÑA DE LOS
DE LOS CINCO
SONDEOS DE
OPINIÓN QUE DIERON
CAUCE A LA VOZ
DE LA COMUNIDAD
UNIVERSITARIA
IBEROAMERICANA**
.....

edad, campo de conocimiento de la carrera de estudiantes o profesores) o de su universidad (región, titularidad, tamaño, carácter de presencial o a distancia), y que han sido elaboradas tal como se especifica en la ficha técnica. Esta ficha recoge las características técnicas fundamentales de los sondeos, pero para entender el detalle y la complejidad del proceso del trabajo de campo de cada uno de ellos, hay que acudir al estudio técnico contenido en el informe publicado en julio de 2014, que da razón de los cinco sondeos vistos a escala de la comunidad universitaria iberoamericana ². Hemos procurado, facilitar al lector, en su caso, su propio análisis, poniendo a su disposición en la web las tablas donde se consignan las frecuencias de respuesta a todas las preguntas de los cuestionarios según las categorías utilizadas en el análisis ³.

En las conclusiones sintetizamos los hallazgos principales de cada sondeo y ofrecemos unas conclusiones generales que resultan de considerar todos los sondeos en conjunto.

Los sondeos no se han aplicado sobre una muestra aleatoria, estadísticamente representativa de los miembros de la comunidad universitaria española, pero los datos tienen la calidad suficiente como para que, entendidos adecuadamente, nos ofrezcan pistas interesantes acerca de las posiciones básicas de nuestra comunidad universitaria. Por lo pronto, hemos procurado paliar en lo posible los desequilibrios territoriales o por universidades en la tasa de respuesta ponderando los datos de los tres públicos de cada país según la cantidad de estudiantes de cada universidad, un procedimiento estándar en

² Véase *La comunidad universitaria opina. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Sondeos de opinión* (Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación / Banco Santander, 2014). Como la fuente de los datos siempre es el sondeo del que trata cada capítulo no la incluimos ni en los cuadros ni en los gráficos. Solo indicamos la fuente de los datos cuando esta es distinta de los sondeos.

³ Las tablas están disponibles en la siguiente dirección de Internet: <http://universiario2014.com/es/index/sondeos.html>

los estudios de educación. Quienes han contestado son, con alguna probabilidad, los estudiantes, los profesores y el PAS más implicados en la vida de la universidad, los más activos en la variedad de discusiones públicas que conforman, en parte, esa vida. Si es así, es un problema menor. Un objetivo principal del trabajo es dar voz a esa comunidad, y si no puede ser según criterios de estricta representatividad estadística, mejor que sea la de quienes, efectivamente, están dispuestos a tomarse las mínimas molestias necesarias para que su voz sea escuchada y sus opiniones conocidas.

En el estudio que sigue procuramos seguir de cerca las respuestas de cada una de las tres audiencias consultadas, pero es inevitable que, en ocasiones, tengamos que interpretar esas respuestas o, más frecuentemente, situarlas en los contextos apropiados para que adquieran sentido pleno. Obviamente, otras interpretaciones y otros contextos son posibles, pero nosotros hemos procurado ser ecuanímes en el análisis.

.....
**OBJETIVO
PRINCIPAL DE ESTE
TRABAJO: DAR VOZ
A ESTUDIANTES,
PROFESORES Y
PAS IMPLICADOS
EN LA VIDA DE LA
UNIVERSIDAD**
.....

Sondeo I

Univer- sidades compro- metidas

Introducción

El primer sondeo se centró en el tema de “las universidades comprometidas”, es decir, se ocupó de la dimensión social de la universidad. A continuación mostramos sus principales resultados, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, profesores y PAS).

En primer lugar, analizamos las preferencias de la comunidad universitaria española relativas los fines de carácter social en el marco del conjunto de **fines de las universidades**, y su percepción del grado en que se cumplen. Lo complementamos mostrando en qué medida es relevante, para esa comunidad, la universidad para la prosperidad de los países, comparando su importancia con la asignada a otros actores, también, en principio, centrales para esa prosperidad.

En segundo lugar, estudiamos los juicios acerca de la influencia de la **cooperación de las universidades con otros actores sociales** (nacionales y foráneos) en el logro de los fines de aquellas.

En tercer lugar, tratamos otra variante de la dimensión social de las universidades, la **implicación social de sus miembros**.

En cuarto lugar, nos ocupamos de la opinión de la comunidad universitaria española sobre distintos asuntos relativos a las **desigualdades de acceso a la educación superior**.

Por último, reflejamos sus **juicios acerca de la posible utilidad de un programa iberoamericano de acción social** del tipo propuesto en el II Encuentro Internacional de Rectores de Universia (Guadalajara, 2010).

I. **Los fines y el impacto de la universidad**

Solo puede entenderse la relevancia asignada a un tipo de fines de una organización situándola en el marco de la asignada a otros fines. Por ello, para entender la importancia otorgada a los fines de compromiso social de las universidades, hemos de verlos dentro del conjunto de fines que una sociedad como la española asigna a las universidades. Entre estos encontramos, por un lado, fines tradicionales, como la enseñanza de las profesiones o la investigación y la formación de científicos. Por otro lado, se trata de metas más recientes y de creciente importancia, en la medida en que las universidades son percibidas, cada vez más, como organizaciones con responsabilidades hacia la comunidad en que están asentadas, y que van más allá del cumplimiento de sus fines específicos. Entre estas responsabilidades están el contribuir al desarrollo económico y social, a la cohesión social y a la protección del medio ambiente.

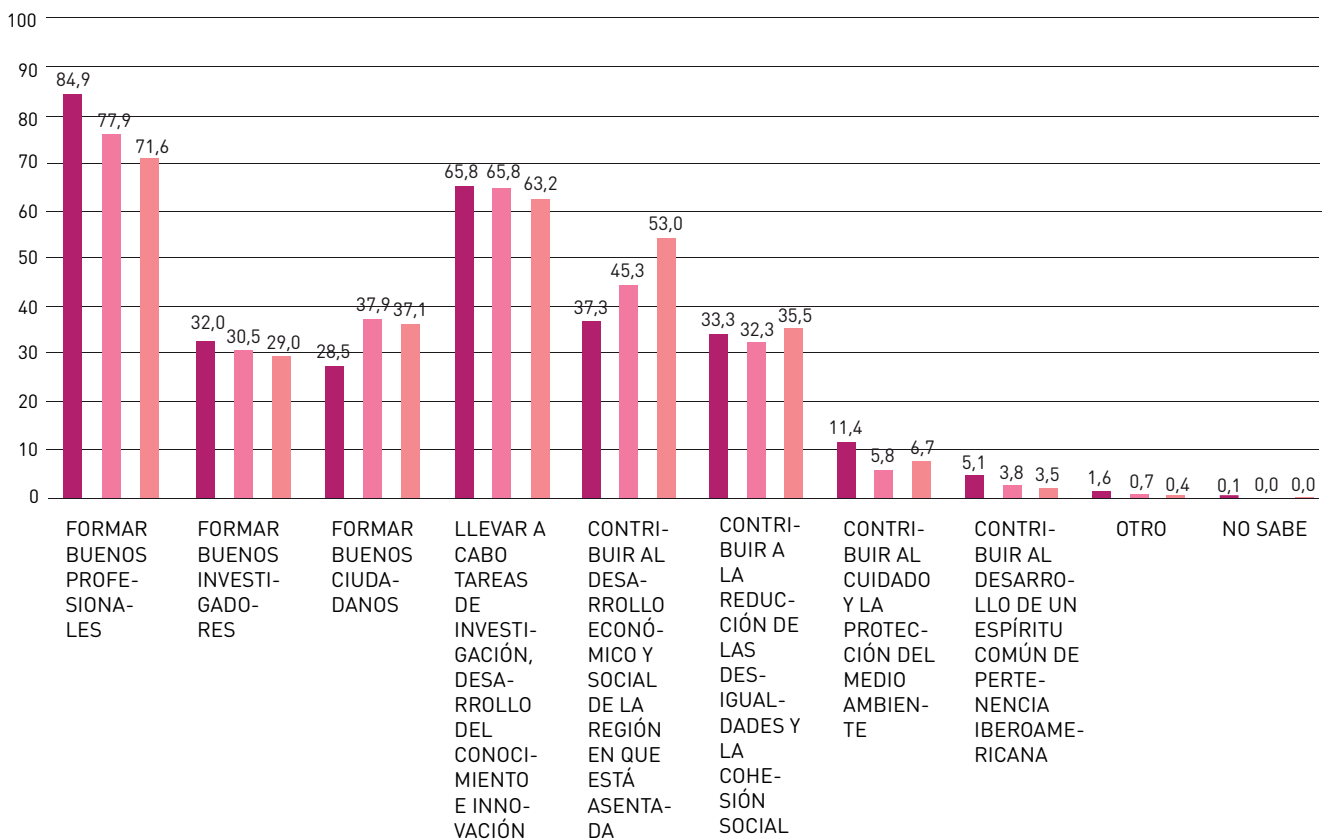
LA JERARQUÍA DE FINES DE LA UNIVERSIDAD

Para establecer la jerarquía de fines implícita en la opinión media de los tres públicos, pedimos a los encuestados que eligieran el objetivo prioritario para su universidad de una lista que cubría todas esas posibles misiones de la universidad, y en la que estaban especialmente representadas las relativas a su compromiso social. Eligieron tres objetivos, en orden de prioridad. La ordenación de objetivos obtenida para los tres públicos es muy similar, por lo que solo comentaremos, a título de ejemplo, las opiniones de los estudiantes [GRÁFICO 1].

GRÁFICO 1.

Objetivos prioritarios para la universidad del entrevistado (citados en primer, segundo o tercer lugar; porcentajes).

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS



Los estudiantes españoles parecen tener muy claro lo que debería constituir la máxima prioridad de sus universidades: la formación de buenos profesionales. Un 84,9% la menciona como una de las tres primeras prioridades, y hasta un 62,9% la sitúa en primer lugar. Esto último la hace destacar muy por encima de las demás. En segundo lugar se situarían las tareas de investigación, desarrollo del conocimiento e innovación, mencionadas por un 65,8% (9,2% en primer lugar).

En un tercer nivel encontraríamos, por una parte, dos fines relacionados con el compromiso social de las universidades: su contribución al desarrollo económico y social de su región, que menciona un 37,3% (4,6% en primer lugar), y su contribución a reducir las desigualdades sociales, que elige un 33,3% (5,3% en primer lugar). Y, por otra, el fin de formar buenos investigadores (32%; 6,6% en primer lugar).

Bastante más abajo en la escala de preferencias, como era esperable, se sitúan la contribución a la protección del medio ambiente (11,4%) y la contribución a desarrollar un espíritu común de pertenencia iberoamericana (5,1%), una finalidad universitaria que apenas cuenta con tres años de vida en la discusión pública.

EFICACIA EN EL CUMPLIMIENTO DE LOS FINES UNIVERSITARIOS

¿En qué medida creen los entrevistados que sus universidades están cumpliendo esos fines? El sondeo nos permite una respuesta a esa pregunta, que hemos obte-

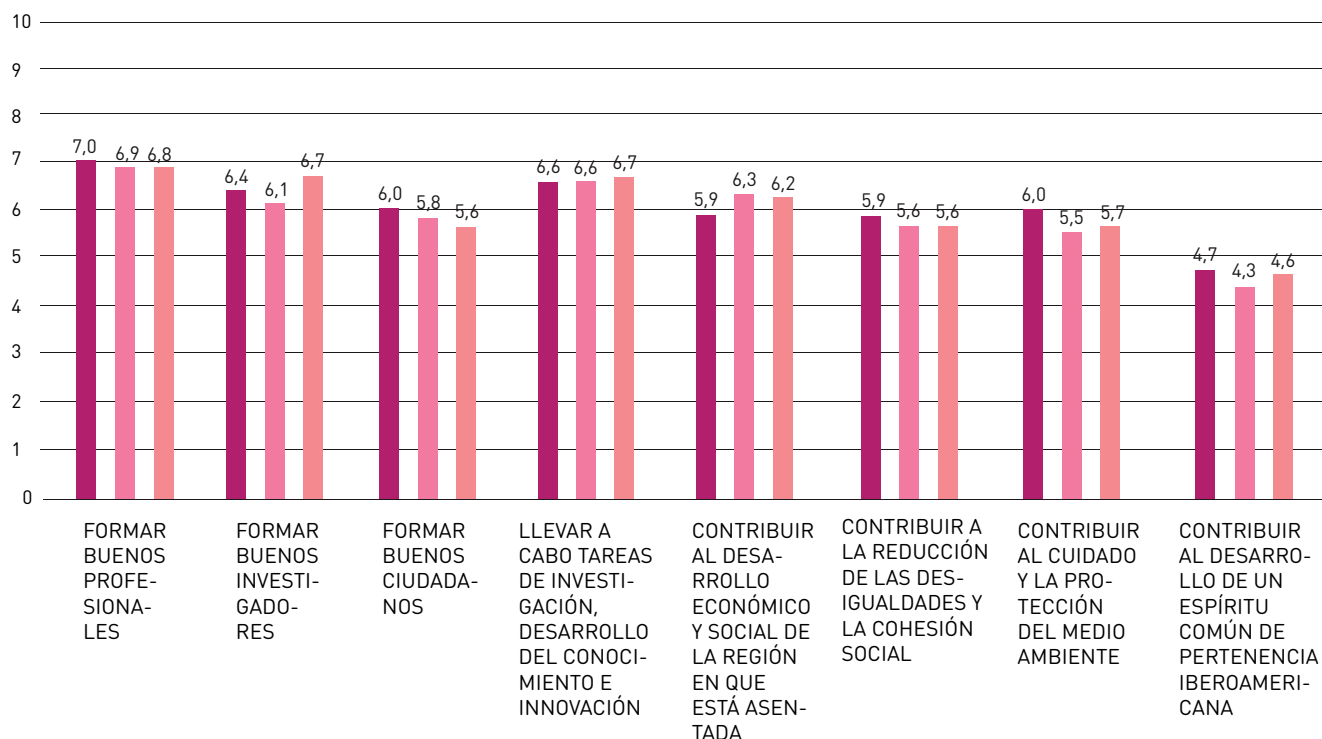
nido recogiendo la percepción acerca del grado de eficacia con que la universidad del entrevistado cumple cada uno de los fines antedichos, medido con una escala del 0 (ninguna eficacia) al 10 (mucho). El gráfico 2 presenta los resultados, en la forma de las medias de cada público (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios) para cada uno de los fines.

Como primera aproximación, cabría decir que, con una excepción, la nota media que obtienen las universidades españolas estaría entre el 5,5 y el 7. Tienden a aprobar, pero el margen de mejora que implican esas puntuaciones puede llegar a ser considerable respecto de bastantes de los objetivos.

GRÁFICO 2.

Grado de eficacia con que la universidad del entrevistado cumple distintos objetivos (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha).

■ ESTUDIANTES
 ■ PROFESORES
 ■ PAS



Destaca por una mayor eficacia percibida la formación de buenos profesionales, que los estudiantes puntúan con un 7,0, y también obtiene la puntuación máxima en profesores (6,9) y personal de administración y servicios (6,8).

A continuación se sitúa la finalidad de llevar a cabo tareas de investigación, que obtiene puntuaciones algo superiores al 6,5 (6,6 en estudiantes, 6,6 en profesores y 6,7 en PAS). Muy cerca estaría la finalidad de formar buenos investigadores, con puntuaciones entre el 6 y el 6,5.

A continuación se sitúa un grupo de fines con puntuaciones que se acercan, por debajo, al 6, o lo superan mínimamente: formar buenos ciudadanos, contribuir al desarrollo económico y social, contribuir a la reducción de desigualdades, y contribuir al cuidado del medio ambiente.

Por último, destaca, por lo negativo de las puntuaciones (inferiores a 5), la contribución a un espíritu común de pertenencia iberoamericana.

LA RELEVANCIA DE LA UNIVERSIDAD PARA LA PROSPERIDAD DE LOS PAÍSES

Además de situar los fines sociales de la universidad en el contexto de todos sus fines, intentamos presentar las aportaciones de la universidad a su comunidad (su país) en el contexto de las que efectúan otros actores decisivos. Sin este contexto, es difícil apreciar el impacto verdadero de la universidad. Para ello, comparamos la aportación de las universidades con las de dos actores fundamentales de la vida económica y social de las so-

ciudades actuales: los empresarios (identificándolo con las principales empresas) y el gobierno con la administración pública. Y centramos la atención de los encuestados en lo que contribuyen a la prosperidad del país, que está muy relacionada tanto con los objetivos más intrínsecos de la universidad (formación de profesionales y de investigadores, desarrollo de investigación e innovación) como con los más propios de su compromiso social (por regla general, la mayor prosperidad está asociada a una mayor cohesión social).

Las universidades españolas salen relativamente bien paradas, aunque habría que recordar que el público encuestado es parte interesada, lo que puede sesgar al alza su percepción.

Estudiantes, profesores y personal de administración y servicios otorgan una puntuación de notable (7,7, 7,9 y 8, respectivamente) a las universidades españolas en lo tocante a la medida en que depende la prosperidad de España de las actividades que aquellas llevan a cabo.

La valoración de la aportación del gobierno y la administración pública es muy parecida, con medias respectivas de 7,8, 7,6 y 7,8.

La valoración de la aportación de las principales empresas también es bastante elevada: 7,7, 7,4 y 7,4.

2.

La cooperación con actores externos para el cumplimiento de los fines de la universidad

Cuando hablamos del compromiso o implicación social de las universidades no nos referimos únicamente a que cumplan fines que cabría etiquetar como propios de su "responsabilidad social". La implicación con la sociedad incluye, en muy primer término, el desarrollo de relaciones de cooperación con los actores principales de esa sociedad que sirvan para cumplir los fines de la universidad con más garantías de éxito. No se trata de favorecer a la sociedad sin contar con ellas, sino de favorecerla contando con ella, estableciendo asociaciones mutuamente provechosas.

LA NECESIDAD DE LA COOPERACIÓN CON OTROS ACTORES

La comunidad universitaria española reconoce claramente la necesidad de establecer y cultivar esos vínculos, otorgándoles bastante importancia, algo mayor en

el caso de algunos interlocutores sociales y menor en el caso de otros. Medimos ese reconocimiento solicitando a los entrevistados que estimasen en una escala del 0 (nada necesaria) al 10 (muy necesaria) lo necesaria que era la cooperación de las universidades con una variedad de actores para conseguir los objetivos de aquellas. Los actores considerados fueron: las administraciones públicas y el gobierno, las empresas y/o asociaciones empresariales, las asociaciones voluntarias, otras universidades y centros de investigación del país, y las universidades y centros de investigación foráneos. Son los actores con los que es más probable que colaboren las universidades, sobre todo, en sus tareas de investigación e innovación, pero no solo en ellas.

Los tres públicos consultados otorgaron niveles altos de necesidad a la cooperación con todos esos actores, con medias entre 8 y 8,5 para todos ellos menos para las asociaciones voluntarias, que recogen medias cercanas a 7.

Es decir, todos los grupos parecen apostar por la cooperación con agentes externos como *modus operandi* de las universidades.

AMPLIANDO LAS RELACIONES CON AGENTES EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD

Los entrevistados no solo reconocen ampliamente la necesidad de cooperar con una pluralidad de actores externos, sino que, muy mayoritariamente, tienden a pensar que conviene intensificar las relaciones con dichos actores. Les planteamos si había que ampliar, reducir o dejar como estaban las relaciones de su universidad con los

actores antedichos. Mayorías entre amplias y muy amplias son partidarias de ampliarlas, como se observa en el gráfico 3.

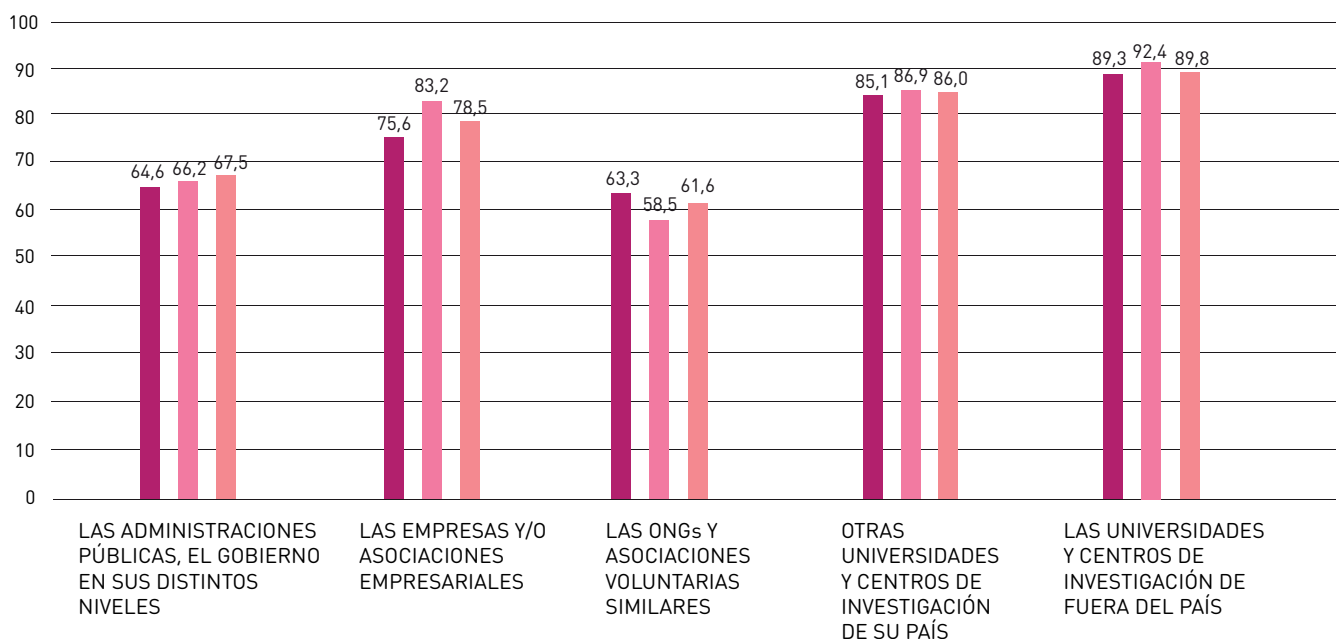
Todos los grupos son netamente partidarios de ampliar las relaciones con la administración pública, las empresas, las asociaciones voluntarias, otras universidades nacionales y con universidades extranjeras. Cabe interpretar una opinión tan nítida como la expresión de una necesidad que no se ve cubierta o como expresión de un potencial que todavía podría desarrollarse mucho.

De todos modos, se observan variaciones interesantes. La preferencia por una intensificación de las relaciones es clarísima si se predica de otras universidades y centros de investigación del país (con porcentajes que rondan el 85%) y con universidades y centros de investigación extranjeros (con porcentajes que se acercan al 90%).

GRÁFICO 3.

Porcentaje de entrevistados partidario de ampliar las relaciones de su universidad con distintos actores (y no de dejarlas como están o reducirlas).

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS



En el otro extremo, con porcentajes que rondan el 60-65% estarían las administraciones públicas (con las que las relaciones ya deben de ser bastante intensas, puesto que la gran mayoría de las universidades son públicas) y las asociaciones voluntarias.

3.

La implicación social de los universitarios

Tratamos a continuación, no de la implicación social de la universidad como institución, sino de la implicación social de los universitarios como individuos. De ellos cabría esperar, sobre todo por su mayor nivel educativo, una participación más intensa en la vía principal de aportación gratuita a la sociedad, es decir, la pertenencia a asociaciones voluntarias y el trabajo voluntario en general.

LA IMPLICACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VISTA POR LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Por una parte, recabamos el juicio de la comunidad universitaria española acerca de la implicación social de los estudiantes universitarios. De ellos cabría imaginar que, gracias a que su mayor educación formal les acerca más al conocimiento de los problemas sociales, tuvieran una implicación social mayor que la del ciudadano español medio. A los ojos de esos mismos estudiantes, de sus

profesores y del PAS las universidades, no está claro que se distingan del ciudadano medio.

Solo un 26,6% de los estudiantes consideran la implicación social de los universitarios alta o muy alta en comparación con la del ciudadano medio español, un porcentaje similar al de los que la consideran baja o muy baja (27,8%). Sobra decir que el juicio más extendido (43,3%) no distingue entre los estudiantes universitarios y el ciudadano medio, al estimar que la de los primeros es media.

El juicio es algo más positivo entre los profesores, pues un 32% ve la implicación de los estudiantes como alta o muy alta, y son menos (21,3) los que la ven como baja o muy baja.

La percepción que tiene el PAS no se distingue mucho de la de los estudiantes: un 24,3% ve la implicación de los estudiantes como alta o muy alta, y un 25,2% la ve como baja o muy baja.

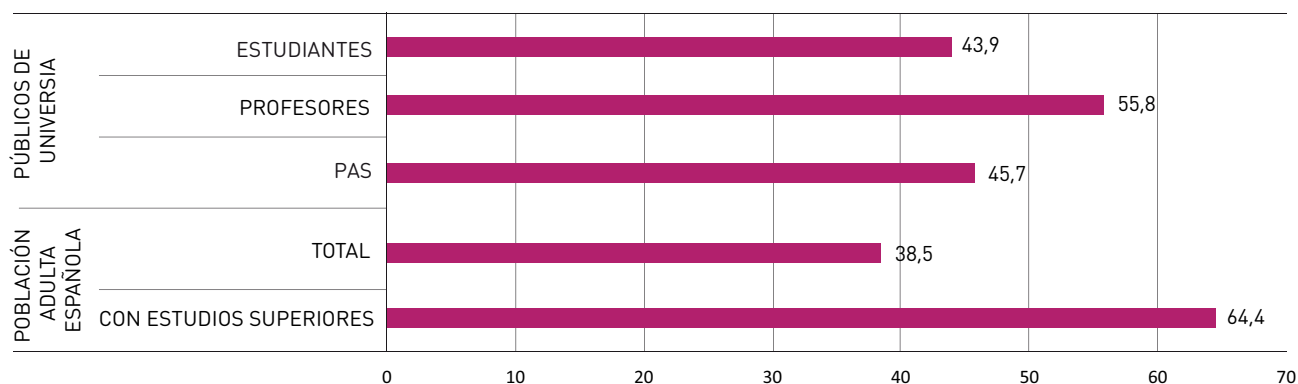
LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA EN ASOCIACIONES

Por otra parte, planteamos una cuestión mucho más directa sobre la implicación social de los miembros de la comunidad universitaria: si participaban o hacían trabajo voluntario en alguna asociación.

Afirma hacerlo el 43,9% de los estudiantes, el 55,8% de los profesores y el 45,7% del PAS. Esos porcentajes son más altos que los que suelen revelar las encuestas a la población adulta española. Por ejemplo, en noviembre de 2013 un 38,5% afirmó pertenecer a alguna asociación

voluntaria de una serie de 11 tipos de asociaciones. Sin embargo, esos porcentajes no destacan tanto al compararlos con los del público en general que cuenta con estudios superiores, que en esa misma fecha presentaba una tasa de asociacionismo del 64,4% [GRÁFICO 4].

GRÁFICO 4.
Perteneencia a asociaciones voluntarias de la comunidad universitaria española y de la población general (porcentajes).



Fuente: elaboración propia con datos del primer sondeo de Universia - Río y del estudio 3.005 del CIS (noviembre de 2013).

4. **Hacia la igualdad de acceso a los estudios universitarios: situación y medidas**

A continuación nos ocupamos del tema de la desigualdad todavía existente en el acceso a los estudios universitarios. Lo hacemos, por un lado, desde el punto de vista de la situación actual, y, por otro, desde el punto de vista de las medidas aplicables o aplicadas para mejorar la igualdad de acceso. Comenzamos por los juicios sobre la situación actual y continuamos con los juicios acerca de las medidas.

PERCEPCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El alcance de la educación universitaria

Hay que reseñar, por lo pronto, que no hay una opinión claramente dominante en la opinión de los tres públicos acerca del alcance de la educación universitaria en Espa-

ña. Así se infiere de sus respuestas a la pregunta sobre si es suficiente o no la proporción de jóvenes que completan una educación universitaria en España. Entre los estudiantes, los que la consideran muy insuficiente o insuficiente son más que los que la consideran excesiva o muy excesiva (38,4 y 25,8%, respectivamente), pero son bastantes los que la consideran adecuada (31,4%). Entre los profesores, un 26,1% la ve como insuficiente, un 33,2% como excesiva y un 38% como adecuada. La distribución de opiniones en el PAS es más equilibrada entre la insuficiencia y el exceso: un 28,4% ve aquella proporción como insuficiente, un 38,5% como adecuada y un 28,2% como excesiva.

La situación de las mujeres

La extensión de la educación universitaria puede parecerles insuficiente a algunos, pero casi nadie percibe que ser varón o mujer influya en el acceso a ese tipo de estudios. Una mayoría amplísima en cada uno de los tres públicos coincide en que las mujeres no están nada discriminadas en el acceso a la educación universitaria en España. Si le añadimos los que creen que están poco discriminadas, obtenemos porcentajes de respuestas positivas abrumadores: 91,5% entre los estudiantes, 86,3% entre los profesores y 88,7% entre el PAS.

La evolución del acceso de los menos favorecidos

Las opiniones reflejan una situación algo menos clara en lo que toca al acceso a la universidad de los grupos so-

cialmente desfavorecidos. Son mayoría en los tres públicos los que creen que ese acceso ha empeorado (mucho o bastante / algo) en la última década, y son pocos los que creen que ha mejorado. La opinión crítica es similar en los tres públicos: un 58,1% de los estudiantes cree que ha empeorado el acceso, un porcentaje muy parecido a los de profesores (53,5%) y PAS (60,8%). Ello no quiere decir que entiendan que el acceso de los segmentos sociales más humildes a la universidad esté muy limitado, sino que, sea cual sea su nivel, este ha descendido en los últimos tiempos. Probablemente estén influyendo en ese juicio mayoritario las percepciones de los posibles efectos de los recientes incrementos de los precios de la matrícula habidos en España.

JUICIO SOBRE LAS MEDIDAS QUE PROMUEVEN LA IGUALDAD DE ACCESO

La existencia de medidas adecuadas para facilitar el acceso de los menos favorecidos

Un juicio medio indefinido acerca de la debida extensión social de los estudios universitarios unido a la sensación dominante de que el acceso de los menos favorecidos ha empeorado en la última década hace suponer que no predominará una evaluación positiva de los medios disponibles para reducir las desigualdades sociales en dicho acceso.

Pedimos a los entrevistados que evaluaran esos medios mostrando en una escala del 0 al 10 su grado de acuerdo con la afirmación siguiente: "en nuestro país dis-

ponemos de medidas adecuadas para facilitar el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos". Las opiniones medias son bastante negativas, con grados de acuerdo mínimos, que van desde el 3,4 sobre 10 de los estudiantes al 4,5 del profesorado, pasando por el 3,6 del PAS.

Preferencias de financiación para facilitar el acceso de los desfavorecidos

Por último, planteamos a los entrevistados tres de las alternativas más comunes de financiación de la universidad, entendidas como vías para mejorar el acceso a la universidad de los grupos desfavorecidos, y dadas las condiciones financieras en que se encuentran las universidades del país. Optamos por presentar las más comunes, que eran, a su vez, las que más podían aclarar las orientaciones básicas de la opinión, y las redactamos de modo que fueran suficientemente inteligibles. Las tres opciones fueron las siguientes.

- La primera es la de la gratuidad o cuasi-gratuidad de la enseñanza universitaria para todo el mundo ("que la universidad pública fuera gratuita [o casi gratuita] para todos los estudiantes, independientemente de su renta familiar"). Sería una variante del modelo de gratuidad universal.
- La segunda implica que el estudiante asuma los costes si puede, y si no puede, que contrate un préstamo

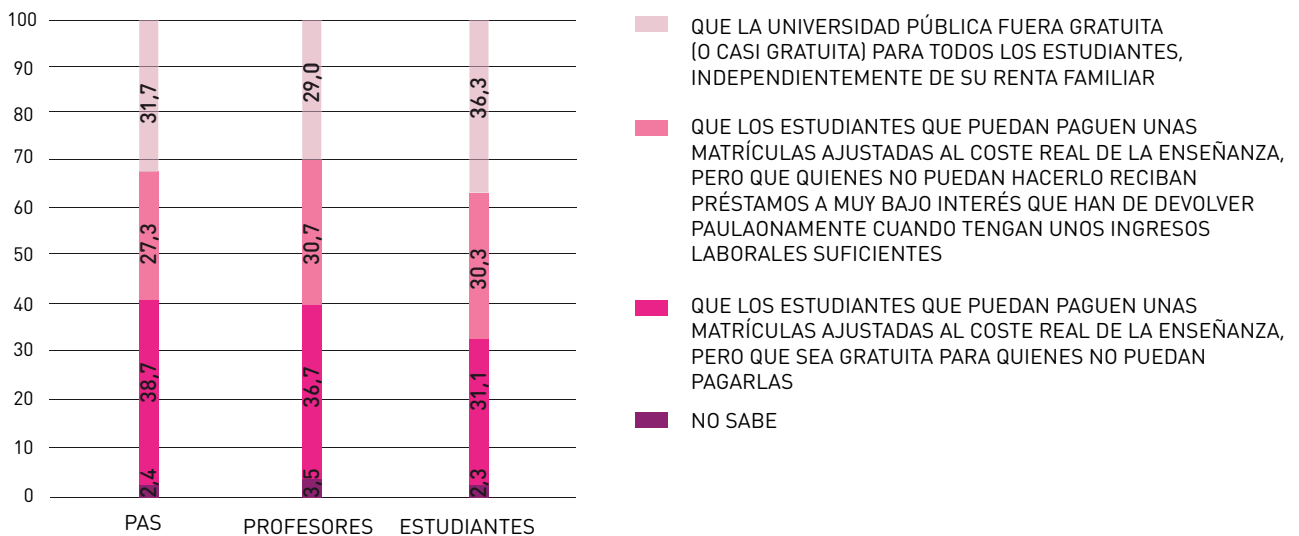
que devolverá en la medida en que sus ingresos futuros se lo permitan (“que los estudiantes que puedan paguen unas matrículas ajustadas al coste real de la enseñanza, pero que quienes no puedan hacerlo reciban préstamos a muy bajo interés que han de devolver paulatinamente cuando tengan unos ingresos laborales suficientes”). Correspondería al modelo de financiación mediante préstamos.

- La tercera es similar a la anterior: quien puede hacerlo, asume los costes; pero para quien no puede, la matrícula es gratuita (“que los estudiantes que puedan paguen unas matrículas ajustadas al coste real de la enseñanza, pero que sea gratuita para quienes no puedan pagarlas”). Se trataría del modelo de financiación a base de becas.

Como puede comprobarse en el gráfico 5, las opiniones en cada público se encuentran muy repartidas entre las

GRÁFICO 5.

Teniendo en cuenta las condiciones financieras [de] las universidades de su país, para conseguir un mejor acceso a la universidad de los grupos socialmente desfavorecidos, suponiendo que solo hubiera tres opciones, ¿cuál preferiría usted? (porcentajes)



tres opciones, sin que predomine ninguna de ellas. Una manera de entender esos resultados es que la opción de la gratuidad universal es minoritaria en todos los grupos, siendo mayoritaria la suma de las alternativas que suponen que los estudiantes con ingresos suficientes afronten los costes de su educación superior. Así, entre los estudiantes, solo un 31,7% es partidario de la gratuidad universal, un porcentaje similar al que presenta el profesorado (29%) y algo inferior al del PAS (36,3%).

5.

Programa Iberoamericano de Acción Social

La última cuestión que planteamos a los entrevistados se refiere a una propuesta concreta de la "Agenda de Guadalajara 2010". Se trata de la propuesta número 1.8, relativa a poner en marcha "un Programa Iberoamericano de Cooperación y Acción Social Interuniversitaria, que promueva el compromiso social de los universitarios y procure la mejora de la calidad de vida, la igualdad y el desarrollo de zonas deprimidas". Los encuestados tuvieron que evaluar la utilidad de un programa tal, una vez más, mediante la escala del 0 (nada útil) al 10 (muy útil).

Las medias obtenidas, relativamente elevadas, y similares, en los tres públicos (8,2 en estudiantes, 8 en el profesorado, 7,8 en el PAS) apuntan a que a la comunidad universitaria española le parecería bastante útil una iniciativa así.

Sondeo 2

Universidades sin fronteras

Introducción

El segundo sondeo trató la temática de las “universidades sin fronteras”, es decir, de los distintos aspectos de la movilidad universitaria, tanto de profesores como de alumnos, y de la dimensión internacional de las universidades, en general. A continuación mostramos sus principales resultados, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, profesores y PAS), y resaltando algunas variaciones de interés encontradas al analizar los datos teniendo en cuenta otras características de los encuestados y/o de sus universidades.

En primer lugar, nos ocupamos de cómo entienden la **movilidad a escala nacional de los estudiantes**, centrando el foco en los criterios que rigen la elección de universidad, en la información necesaria para tomar esa decisión, y en las medidas que pudieran mejorar la información con la que cuentan.

En segundo lugar, nos adentramos en el análisis de **las percepciones sobre la movilidad internacional de los universitarios y la internacionalización de las universidades**, ocupándonos, por un lado, de la relevancia asignada a ambos asuntos, considerando la posibilidad de que las estancias en el extranjero sean parte necesaria

de los planes de estudios, la experiencia exterior como mérito en la contratación de profesores, y la importancia de contratar profesorado extranjero. Por otro, tenemos en cuenta uno de los efectos no deseados más relevantes de la movilidad internacional: la llamada “fuga de cerebros”.

En tercer lugar, centramos el foco en **la universidad de los entrevistados**, ocupándonos de sus percepciones acerca del papel que desempeña en ellas la movilidad: qué importancia asigna la universidad a dicho objetivo, en qué medida se beneficia de contar con estudiantes extranjeros, y en qué medida está el PAS preparado para gestionar la movilidad. Completamos estas apreciaciones con una mínima referencia a lo que hoy es complemento y, quizá, alternativa no solo a la formación universitaria tradicional, sino a las políticas de **movilidad: la formación online**.

En cuarto lugar, reducimos todavía más el foco, centrándolo en los **estudiantes y profesores** individuales, a quienes preguntamos por sus propias experiencias de **movilidad internacional**.

En quinto lugar, recuperamos una perspectiva general y estudiamos cómo se perciben los **obstáculos a la movilidad nacional e internacional** todavía existentes, así como las **medidas que pueden mejorarla**, haciendo hincapié en las propuestas de la Agenda de Guadalajara 2010, y recogiendo brevemente la opinión acerca de la posible contribución de Universia al objetivo de la movilidad.

I. **La movilidad interna de los estudiantes**

CRITERIOS DE ELECCIÓN DE UNIVERSIDAD

El estudio de la cuestión de las “universidades sin fronteras” requiere considerar no solo las existentes entre los distintos países, las internacionales, sino otras menos obvias, pero también reales, las que hay dentro de cada país. Por ello, comenzamos este capítulo analizando las percepciones acerca de la movilidad nacional, y lo hacemos mediante una cuestión básica, la de los criterios que siguen los estudiantes al elegir universidad, pues revelan, muy sintéticamente, si el potencial de movilidad interna es alto o bajo. Para que esa revelación fuera más nítida, enfrentamos solo dos criterios, el de la ubicación de las universidades y el de su reputación. Así, si en el juicio de los entrevistados prima la primera (por ejemplo, la cercanía del centro universitario al hogar), ello sugiere una movilidad nacional relativamente reducida, pues la elección tendrá lugar, sobre todo, a escala local. Si prima la reputación, ello sugiere un potencial de movilidad doméstica superior, pues implica, por una parte, que los

estudiantes están dispuestos a abandonar la comodidad de la cercanía en aras de una mayor calidad o una mayor adecuación del centro universitario a sus necesidades, y/o, por otra, que el sistema universitario incentiva o no obstaculiza esas decisiones.

Desde el punto de vista de la comunidad universitaria española, parece que el criterio predominante en la elección de universidad es el de la ubicación. Así lo creen porcentajes mayoritarios de estudiantes (51,7%) y, especialmente, de profesores (65,1%) y PAS (59%) [GRÁFICO 6].

Lo interesante es que esa opinión no parece del todo homogénea. En el cuadro 1 comprobamos cómo los estudiantes de determinadas zonas de España (las comunidades autónomas del antiguo reino de Aragón y, especialmente, la agrupación de Madrid con Castilla y León y la Rioja) mencionan más la reputación que los de otras (tanto del norte, en la cornisa cantábrica, como en la zona sur de España). Esas opiniones se ven corroboradas par-

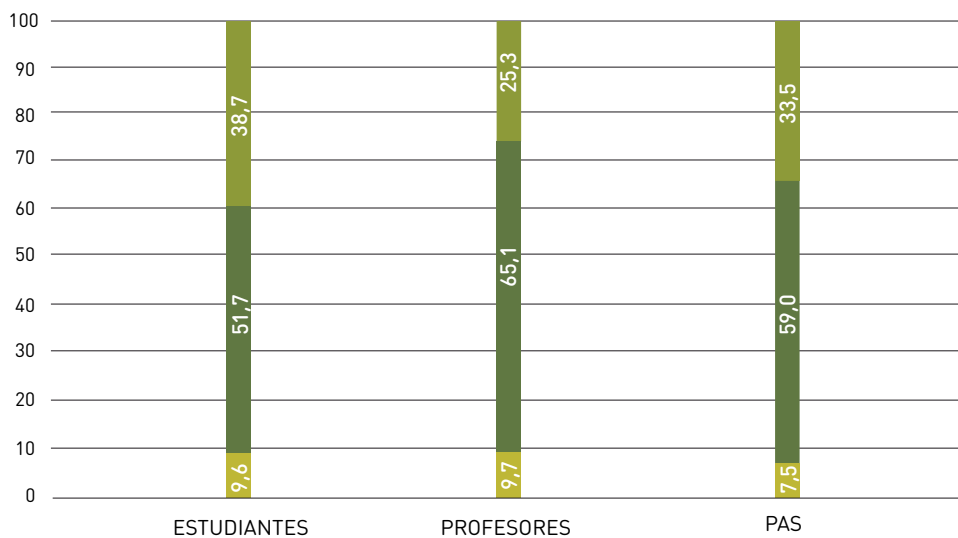


GRÁFICO 6.

En su país, ¿qué criterio suele importar más a la hora de elegir la universidad en la que estudiar una carrera determinada, la reputación de la institución o su ubicación (por ejemplo, en relación con la cercanía al hogar familiar)? (porcentajes)

- REPUTACIÓN
- UBICACIÓN
- NO SABE

cialmente por las de profesores y PAS, pero en ambos grupos las diferencias están menos marcadas. De todos modos, no es obvio que esos juicios se correspondan con tasas distintas de movilidad interna, cuando menos regional, pues la proporción de alumnos procedentes de otras comunidades autónomas en cada una de esas agrupaciones territoriales no varía tanto, y, desde luego, no varía según lo previsto por las opiniones analizadas.

CUADRO 1.

Mencionan la reputación (y no la ubicación) como criterio que suele importar más a la hora de elegir la universidad en la que estudiar una carrera determinada, según región y titularidad de la universidad del entrevistado (porcentajes).

	ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS
TOTAL	38,7	25,3	33,5
REGIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL ENTREVISTADO			
Cornisa cantábrica	26,4	24,5	17,1
Antiguo reino de Aragón	47,3	28,8	32,4
Meseta norte + Madrid	56,5	33,4	41,4
Mitad sur	25,7	14,1	29,3
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD DEL ENTREVISTADO			
Privada	63,9	42,1	61,5
Pública	37,0	23,2	30,0

Aún más notoria es la diferencia de opinión entre los miembros de las universidades públicas y los de las pri-

vadas. En los tres grupos, la mención de la reputación es clara o muy claramente superior entre los miembros de universidades privadas, llegando a ser esa mención mayoritaria entre los estudiantes (63,9%) y el PAS (61,5%). Lo cual apunta, indirectamente, a que la reputación pesa más en la elección de universidad de quienes acaban optando por una universidad privada.

LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA ELEGIR UNIVERSIDAD Y LA POSIBILIDAD DE MEJORARLA

Elegir en las mejores condiciones una carrera universitaria y la universidad en la que cursarla requiere que los estudiantes cuenten con la información adecuada. En general, nuestros tres públicos mantienen un juicio positivo al respecto, pero interpretable como apuntando a un amplio margen de mejora.

Los entrevistados expresaron su grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con esta afirmación: “en mi país, los estudiantes universitarios cuentan con información suficiente para elegir dónde estudiar”. Las medias obtenidas son superiores a 5, pero están alejadas del 10: 6,3 para los estudiantes; 6,6 para el profesorado y para el PAS.

La existencia de un amplio margen de mejora de la información con que cuentan los universitarios se comprueba con los resultados de otras dos preguntas.

Por un lado, los tres públicos se muestran bastante de acuerdo (con medias cercanas al 8 sobre 10: 7,9, 7,5 y 7,8, respectivamente) con la idea de que contar con informes independientes sobre la calidad de las universidades y

sus planes de estudio ayudaría a los estudiantes a elegir dónde estudiar. Ello representa, probablemente, un juicio bastante general entre los universitarios. Nuestra pregunta es una variante de otra formulada en el *Eurobarómetro Flash* nº 260 (de febrero de 2009), cuyos resultados son muy similares a los que hemos obtenido: en España, un 84,4% de los estudiantes universitarios encuestados se mostró totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación que estudiamos.

Por otro lado, nuestros tres públicos también se mostraron bastante de acuerdo con otra herramienta para mejorar la información con que cuentan los universitarios, la de los *rankings* de universidades, cada vez más extendidos internacionalmente. En este caso, el grado de acuerdo parece algo inferior, quedándose en el 7,6 sobre 10 para los estudiantes, en el 6,8 para los profesores y en el 7,2 para el PAS. Entre los estudiantes universitarios sondeados por el *Eurobarómetro Flash* ya citado, el acuerdo es muy amplio, del 78,2%.

2.

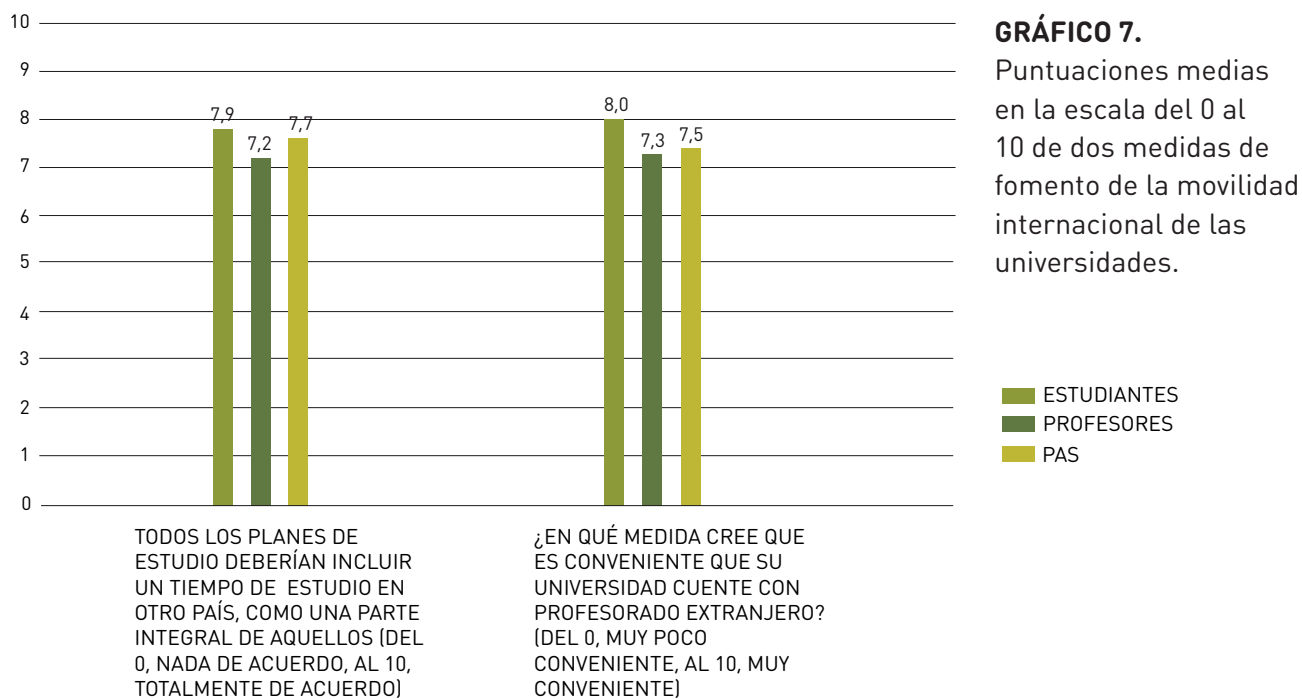
Importancia de la movilidad internacional de los universitarios y de la internacionalización de las universidades

En esta sección comenzamos el análisis de las opiniones acerca de la movilidad internacional tratando varias cuestiones generales. En las siguientes secciones centraremos el foco en la universidad de cada entrevistado y en su propia experiencia universitaria.

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES COMO PARTE DEL PLAN DE ESTUDIOS

Hemos medido la importancia concedida a la movilidad internacional con dos preguntas sencillas que reflejan las actitudes básicas de los entrevistados al respecto. Por una parte, les hemos solicitado su grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirmación: “todos los planes de estudio deberían incluir un tiempo de estudio en otro país, como una parte integral de aquellos”⁴. El nivel de acuerdo es medio-alto, con medias cercanas al 7,5/8

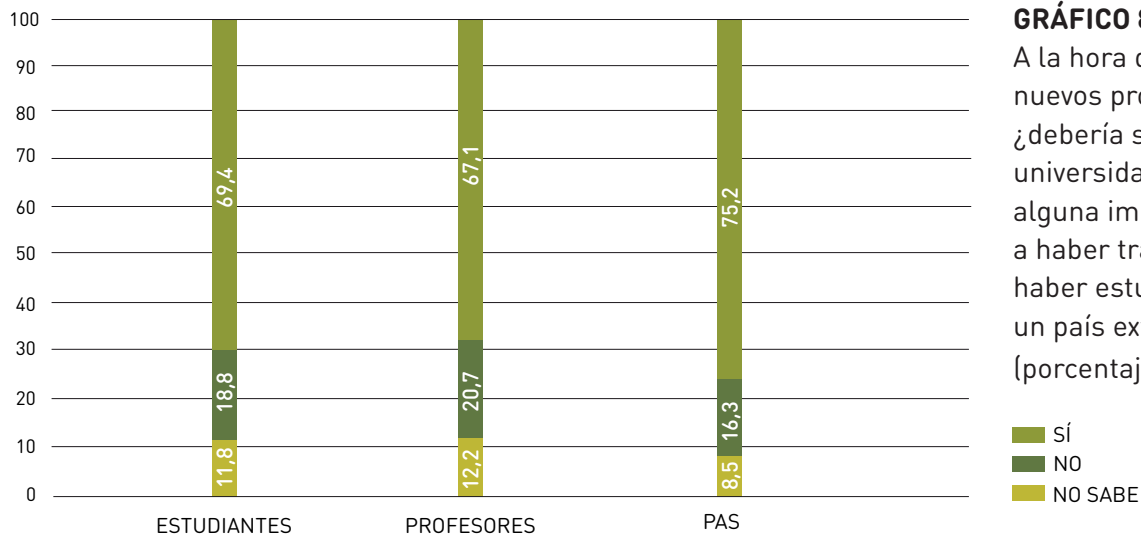
⁴ Hemos adaptado una pregunta del *Eurobarómetro Flash* nº 260, ya citado, que se aplicó a estudiantes universitarios y que se exploró de nuevo, con una redacción distinta, en el *Eurobarómetro Flash* nº 198 (enero-febrero de 2007), aplicado a profesores universitarios.



sobre 10 en cada uno de los públicos encuestados (7,9, 7,2 y 7,7, respectivamente [GRÁFICO 7]).

LA RELEVANCIA DE QUE EL PROFESORADO TENGA EXPERIENCIA EN EL EXTERIOR, Y LA DE CONTRATAR PROFESORADO EXTRANJERO

En segundo lugar, hemos propuesto a los encuestados que consideren un posible criterio de mérito a la hora de asignar las plazas de profesores, el haber cursado estudios en el extranjero o haber desempeñado su profesión fuera de España. Para la gran mayoría de los encuestados, sus universidades deberían otorgar alguna importancia al haber trabajado o estudiado en el extranjero a

**GRÁFICO 8.**

A la hora de contratar nuevos profesores, ¿debería su universidad otorgar alguna importancia a haber trabajado o haber estudiado en un país extranjero? (porcentajes)

■ SÍ
■ NO
■ NO SABE

la hora de contratar nuevos profesores [GRÁFICO 8]. Así lo piensa el 69,4% de los estudiantes, el 67,1% de los profesores y el 75,2% del PAS.

Por último, hemos planteamos a los encuestados si creen conveniente que sus universidades cuenten con profesorado extranjero, también mediante una escala del 0 (muy poco conveniente) al 10 (muy conveniente). Los resultados son bastante favorables a la propuesta, con medias próximas al 7,5/8 en todos los públicos: 8,0 entre los estudiantes; 7,3 entre los profesores; y 7,5 entre el PAS.

En definitiva, observamos en la comunidad universitaria española una actitud bastante favorable a la internacionalización de los estudios superiores.

EFFECTOS NO DESEADOS DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL: FUGA DE CEREBROS

Esas actitudes no implican que los encuestados no perciban un potencial riesgo de la movilidad internacional, al que solemos referirnos en la discusión pública con el tér-

mino de “fuga de cerebros”. Formulado en términos muy sencillos, el problema consiste en lo siguiente. Los sistemas nacionales de educación superior dedican muchos recursos a formar estudiantes, profesores o investigadores. Una parte, quizá considerable, de ellos, acaba desarrollando su carrera profesional en el extranjero. Así, aquellos recursos no obtendrán el rendimiento esperado en el propio país y habrán financiado las necesidades de recursos humanos y/o de innovación de países terceros. Dicho riesgo se corre siempre que la formación de un trabajador corre a cargo de una entidad individual (en este caso, un país, pero a escala nacional hablamos de empresas), pero puede ser aprovechada por otras que no han soportado los costes de esa formación. Solo si todos los potenciales beneficiarios de la formación contribuyen colectivamente a financiarla se evita, parcialmente, el problema. Así ocurre con la formación profesional en Alemania, pero, obviamente, es mucho más complicado a escala internacional.

Para la comunidad universitaria española el riesgo de fuga de cerebros no es ni mucho menos baladí. Porcentajes cercanos al 90% de cada público estudiado creen que España tiene un problema de fuga de cerebros, descrito como la existencia de investigadores muy cualificados formados en España que se marchan al extranjero y no vuelven. Así lo piensa el 93,5% de los estudiantes, el 88,9% de los profesores y el 87,8% del PAS.

Quizá esta opinión se ha intensificado recientemente en España, a raíz de la profunda y duradera crisis económica, y de las crecientes cifras de españoles (no solo jóvenes) que emigran a otros países europeos a buscar

trabajo, cifras muy difundidas, a veces exageradas, por los medios de comunicación de masas.

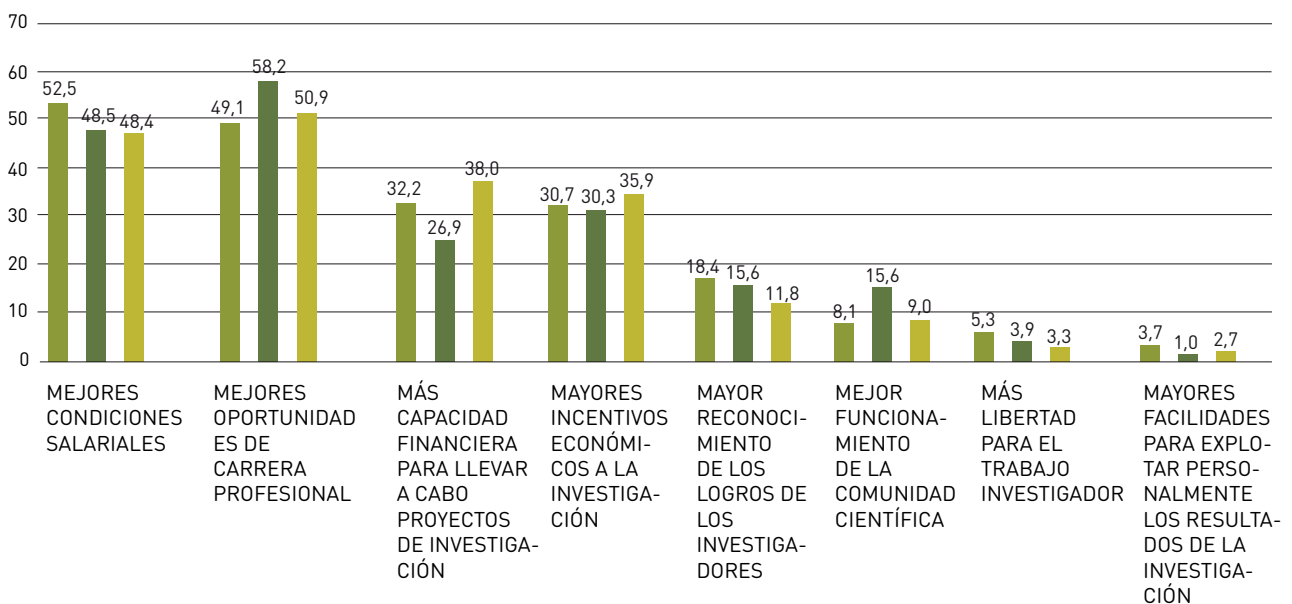
Tanto interés como el alcance del temor a una fuga de cerebros tiene explorar las opiniones acerca de las posibles razones del problema, pues revelan, entre otras cosas, juicios sustantivos no solo acerca del país de acogida de esos cualificados emigrantes, sino del propio país.

A la hora de señalar las dos razones más importantes por las que un investigador puede decidir no retornar a su país, las opiniones dominantes son muy claras [GRÁFICO 9]. Destacan dos tipos de razones, que aluden a las condiciones profesionales de quienes emigran. Cerca de la mitad de los encuestados menciona las mejores condiciones salariales: un 52,5% de los estudiantes, un 48,5% de los profesores y un 48,4% del PAS. También cerca de la mitad señala la existencia de mejores oportunidades de carrera profesional: un 49,1% de los estudiantes, un 58,2% de los profesores y un 50,9% del PAS.

GRÁFICO 9.

De las siguientes razones hipotéticas por las que un investigador puede decidir quedarse en un país extranjero y no regresar al suyo, ¿cuál cree que es la más importante? ¿Y en segundo lugar? (porcentajes acumulados)

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



En un segundo nivel se sitúan dos razones ligadas a la financiación de la investigación. Por una parte, alrededor de un tercio menciona la razón de disponer de mayor capacidad financiera para llevar a cabo proyectos de investigación, razón que cita el 32,2% de los estudiantes, el 26,9% del profesorado y el 38% del PAS. Por otra parte, otro tercio, aproximadamente, se refiere a los mayores incentivos económicos a la investigación (como podrían ser, por ejemplo, complementos salariales ligados a una mayor productividad científica), algo que menciona como importante el 30,7% de los estudiantes, el 30,3% del profesorado y el 35,9% del PAS.

Mucho menos mencionadas son razones menos vinculadas a los recursos disponibles y sí más vinculadas a las características de la comunidad de científicos en que la investigación se lleva a cabo: tener más libertad para investigar, un mayor reconocimiento de los logros de los investigadores y un mejor funcionamiento de la comunidad científica. Y apenas recibe menciones el contar con más facilidades para aprovechar personalmente los resultados de la investigación.

3.

La universidad del encuestado y la movilidad nacional o internacional, y una breve nota sobre la formación *online*

LA IMPORTANCIA DEL OBJETIVO DE LA MOVILIDAD

Reduciendo más el foco y centrándolo en la universidad de los entrevistados, lo más llamativo es lo mejorable de su opinión acerca de la importancia que conceden sus universidades al objetivo de la movilidad nacional o internacional de sus estudiantes y profesores. Las medias en la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (gran importancia) obtenidas en las respuestas de estudiantes (6,6), profesores (6,6) y PAS (6,7) no llegan al 7 sobre 10.

EL BENEFICIO DE CONTAR CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS

De todos modos, bastantes entrevistados piensan que su universidad se beneficia de una de las consecuencias obvias de la mayor movilidad internacional: la presencia de estudiantes procedentes de otros países. Porcentajes

cercanos al 50% o superiores creen que ese beneficio es mucho o bastante: así lo cree el 48% de los estudiantes, el 53,1% de los profesores, y, especialmente, el 61,8% del PAS.

PREPARACIÓN DEL PAS PARA GESTIONAR UNA MOVILIDAD MAYOR

En el sondeo también contrastamos una idea a la que no suele atenderse en los estudios de opinión pública sobre la universidad. Nos referimos a la capacidad que tienen las universidades para gestionar la movilidad. Planteamos una pregunta al respecto al público que más cerca está de la administración cotidiana de todo lo relevante a la movilidad nacional e internacional de los estudiantes, el PAS. La pregunta fue bastante directa, solicitando el grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con esta afirmación: "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar una movilidad internacional de profesores y estudiantes sustancialmente mayor que la actual". Es decir, medimos la impresión que tenían de estar preparados para participar en una estrategia de desarrollo de la movilidad internacional que diera frutos sustantivos.

Las respuestas a esta pregunta sugieren que en el PAS no todos tienen las cosas claras al respecto, pues aunque el grado de acuerdo es positivo, no es nada entusiasta, con una media del 6,4 en la escala del 0 al 10. De hecho, no son pocos (18,1%) los que muestran niveles de acuerdo bajos, entre el 0 y el 4.

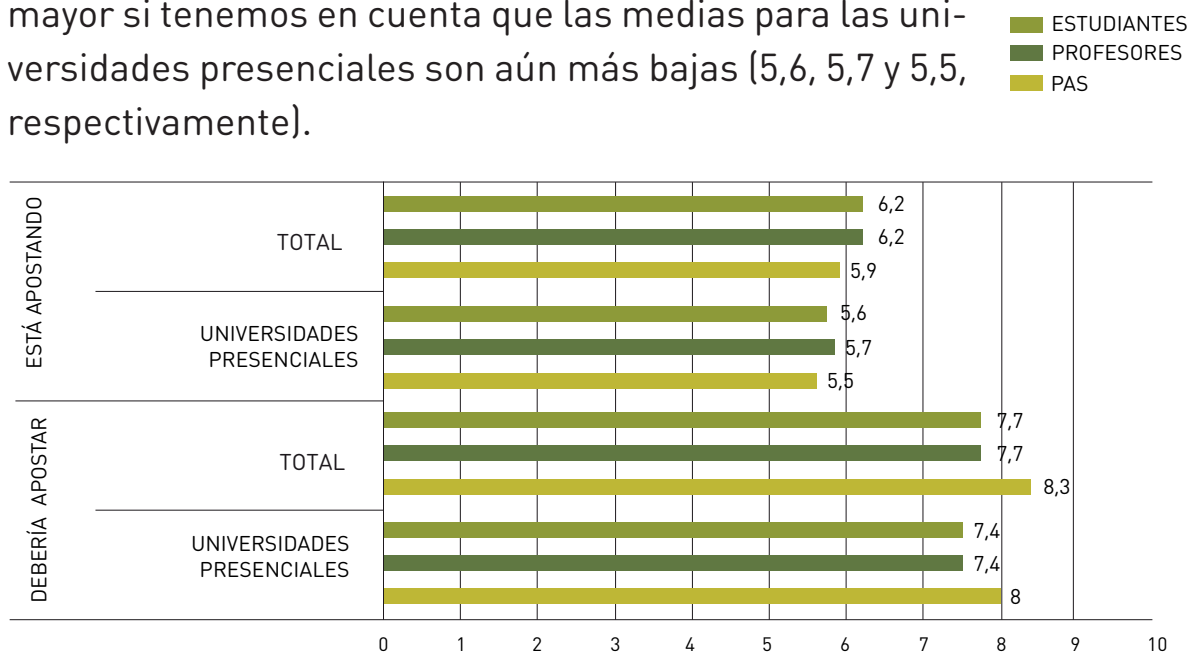
LA UNIVERSIDAD DEL ENCUESTADO Y LA FORMACIÓN ONLINE

Por último, tratamos brevemente en esta sección de la primera exploración sobre la formación *online* que hicimos en la serie de sondeos Universia, y que se debió a que entendemos, en parte, esta cuestión como complementaria a la de la movilidad.

Si el juicio sobre la importancia concedida por la universidad del encuestado a la movilidad no era entusiasta, tampoco lo es el juicio sobre la apuesta de esas universidades por la formación *online*. En la escala del 0 (está apostando muy poco) al 10 (está apostando mucho), las medias obtenidas rondan el 6: 6,2 para los estudiantes, 6,2 para los profesores, y 5,9 para el PAS [GRÁFICO 10]. Lo cual sugiere, una vez más, un margen de mejora amplio, mayor si tenemos en cuenta que las medias para las universidades presenciales son aún más bajas (5,6, 5,7 y 5,5, respectivamente).

GRÁFICO 10.

Cuánto está apostando la universidad del entrevistado por la formación *online* y cuánto debería apostar (medias en la escala del 0, muy poco / apuesta mínima, al 10, mucho / apuesta máxima).



Que ese margen de mejora tiene visos de realidad se comprueba al estudiar la opinión media acerca de cuánto debería apostar la universidad del encuestado por ese tipo de formación (medida en la misma escala del 0 al 10). En este caso, las medias se sitúan claramente en la franja media alta de la escala: 7,7 para los estudiantes; 7,7 para los profesores; y 8,3 para el PAS [GRÁFICO 10]. De todos modos, las medias son inferiores para las universidades presenciales (7,4, 7,4 y 8,0, respectivamente).

4.

La experiencia de movilidad internacional de profesores y estudiantes

A continuación nos ocupamos de las experiencias de movilidad internacional de profesores y estudiantes, así como de los planes de estos últimos al respecto.

LOS PROFESORES: SU PASADO COMO ESTUDIANTES Y COMO PROFESORES

Entre los profesores encuestados parece haber sido relativamente común el haber cursado estudios en el extranjero; así lo afirma el 31,6% [CUADRO 2]. También está bastante extendida la experiencia de haber ejercido como docente o investigador en otro país, al menos durante un curso académico: afirma haberlo hecho un 33% de los profesores encuestados.

Ambas experiencias admiten variaciones sustantivas según las características del entrevistado y/o de su universidad. Por lo pronto, la experiencia foránea es inferior entre los profesores más jóvenes, los de menos de 30 años, y es máxima entre los de más edad, los de 60 años o más. Ello sugiere que buena parte de la experiencia estudiantil o profesional en el extranjero tiene lugar una

vez embarcados los profesores en su profesión. Hombres y mujeres parecen haber estudiado fuera en la misma medida, pero su experiencia profesional en el extranjero es distinta. Son más los profesores varones que afirman haber trabajado fuera que las profesoras que reconocen esa experiencia (38,3 y 25,9%), respectivamente. En parte, esto refleja que el profesorado femenino encuestado es, por término medio, más joven que el masculino.

CUADRO 2.

Experiencia foránea de los docentes de las universidades españolas (porcentajes).

	HA CURSADO ALGÚN ESTUDIO UNIVERSITARIO EN OTRO PAÍS	HA EJERCIDO COMO DOCENTE O INVESTIGADOR EN OTRO PAÍS, AL MENOS DURANTE UN TIEMPO EQUIVALENTE A UN CURSO ACADÉMICO
TOTAL	31,0	33,0
EDAD		
<30 años	16,7	7,5
30-44	35,2	35,1
45-59	28,1	33,9
>=60	45,4	46,2
SEXO		
Mujeres	30,1	25,9
Varones	31,8	38,3
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD		
Pública	31,3	33,5
Privada	24,9	24,9

También puede reflejar la menor probabilidad de trabajar fuera de las profesoras asociada a sus mayores dificultades para conciliar la vida familiar y la profesional. Por último, es reseñable una diferencia, no muy amplia, pero coherente, entre el profesorado de las universidades públicas y el de las privadas. La experiencia foránea es algo mayor en el primer caso, tanto en términos de estudios como de ejercicio profesional. Ello podría reflejar (pequeñas) diferencias en el tipo de candidatos que optan a uno u otro tipo de universidad.

LOS ESTUDIANTES: PASADO, PLANES Y CAPACIDADES

La experiencia en el extranjero de los estudiantes no desmerece la de los profesores. Un 29% afirma haber cursado algún tipo de estudio universitario fuera de su país, a lo que cabría añadir el 4,3% que lo solicitó, pero no fue seleccionado [CUADRO 3]. La gran mayoría no lo ha hecho, bien habiéndolo planeado y renunciado a la idea (33%), bien no habiéndolo planeado nunca (33,8%).

Dicha experiencia varía como era esperable según la edad del estudiante. Es muy reducida entre los más jóvenes, los que apenas llevan de uno a tres cursos en la universidad, pero crece sustancialmente para los de 20 a 24 años y para los de 25 a 29, todos ellos estudiantes veteranos. Sin embargo, vuelve a caer para los estudiantes de más de 30 años, probablemente porque en ese tramo de edad hay muchos que se han incorporado tardíamente a la universidad, y siguen patrones distintos a los estudiantes que se incorporan jóvenes. Entre estos últimos probablemente es mucho más frecuente la participación

en el programa Erasmus, que representará la principal estancia en el extranjero para la gran mayoría de los actuales estudiantes.

La edad también se asocia como era esperable con los planes futuros. En conjunto, un 51% parecería estar planeando continuar parte de sus estudios en el extranjero, lo cual, como poco, es indicio de una aspiración de movilidad notable. Esa aspiración es mayor para los más jóvenes y menor para los estudiantes que tienen más de 30 años, de los que cabe imaginar una situación familiar y profesional que dificulta la opción de permaneceré temporadas largas en otro país.

El sondeo también nos permite diferenciar, en términos de su experiencia en el exterior, a los estudiantes de universidades presenciales y los de universidades a distancia. Entre los primeros abunda más esa experiencia que entre los segundos (31,5 y 14,6%, respectivamente), y también es mayor la propensión a estudiar fuera en el futuro (55,3 frente a 26,4%). En realidad, esas diferencias reflejan, sobre todo, que los estudiantes en universidades a distancia son claramente mayores que los estudiantes en universidades presenciales.

CUADRO 3.

Experiencia foránea de los estudiantes, y planes de futuro al respecto (porcentajes).

	¿HA CURSADO ALGÚN TIPO DE ESTUDIO UNIVERSITARIO EN OTRO PAÍS?				PLANEA CONTINUAR, AL MENOS, PARTE DE SUS ESTUDIOS EN OTRO PAÍS
	SÍ	NO: LO SOLICITÉ, PERO NO FUI SELECCIONADO	NO: PLANEABA HACERLO, PERO RENUNCIÉ A LA IDEA	NO: NUNCA HE PLANEADO ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO	
TOTAL	29,0	4,3	33,0	33,8	51,0
EDAD					
<20	6,8	3,6	35,1	54,6	72,4
20-24	33,5	4,7	41,4	20,4	65,4
25-29	42,4	5,7	35,9	16,0	53,9
>=30	24,6	3,4	23,7	48,3	30,7
TIPO DE UNIVERSIDAD					
Distancia	14,6	2,9	31,2	51,3	26,4
Presencial	31,5	4,5	33,5	30,5	55,3

A la vista de esas aspiraciones, tampoco extraña que sean muchos los estudiantes que se sienten capacitados para aventuras exteriores. Hasta un 65,1% afirma tener un conocimiento adecuado de algún idioma extranjero para cursar con aprovechamiento estudios universitarios en un país de lengua no española.

5.

Obstáculos a la movilidad y medidas para orientarla y mejorarla

Estudiamos, por último, la dimensión de política pública de la movilidad, a través de la opinión de los públicos encuestados sobre una variedad de medidas orientadas a mejorarla. Previamente, observamos qué importancia asignan a los obstáculos que la dificultan.

OBSTÁCULOS PARA LA MOVILIDAD

Hemos recogido la opinión respecto de los obstáculos habitualmente considerados en los análisis sobre movilidad internacional, refiriéndolos a la experiencia de estudiar fuera. Para todas las circunstancias que pueden dificultarla (siete en total) hemos querido saber si representan un obstáculo muy grande, grande o pequeño, o no representan ningún obstáculo. La estructura de percepciones que resulta es bastante clara: una de las circunstancias es un obstáculo mayor (es decir, recoge un porcentaje elevadísimo de respuestas “obstáculo muy grande” o “gran-

de”); tres son vistas como obstáculos, digamos, medianos; y tres, como obstáculos menores. Como la suma de porcentajes correspondientes a las respuestas “obstáculo muy grande” y “grande” varía muy poco según el público considerado, centramos nuestro análisis en las respuestas del público protagonista de esta pregunta, los estudiantes [GRÁFICO 11].

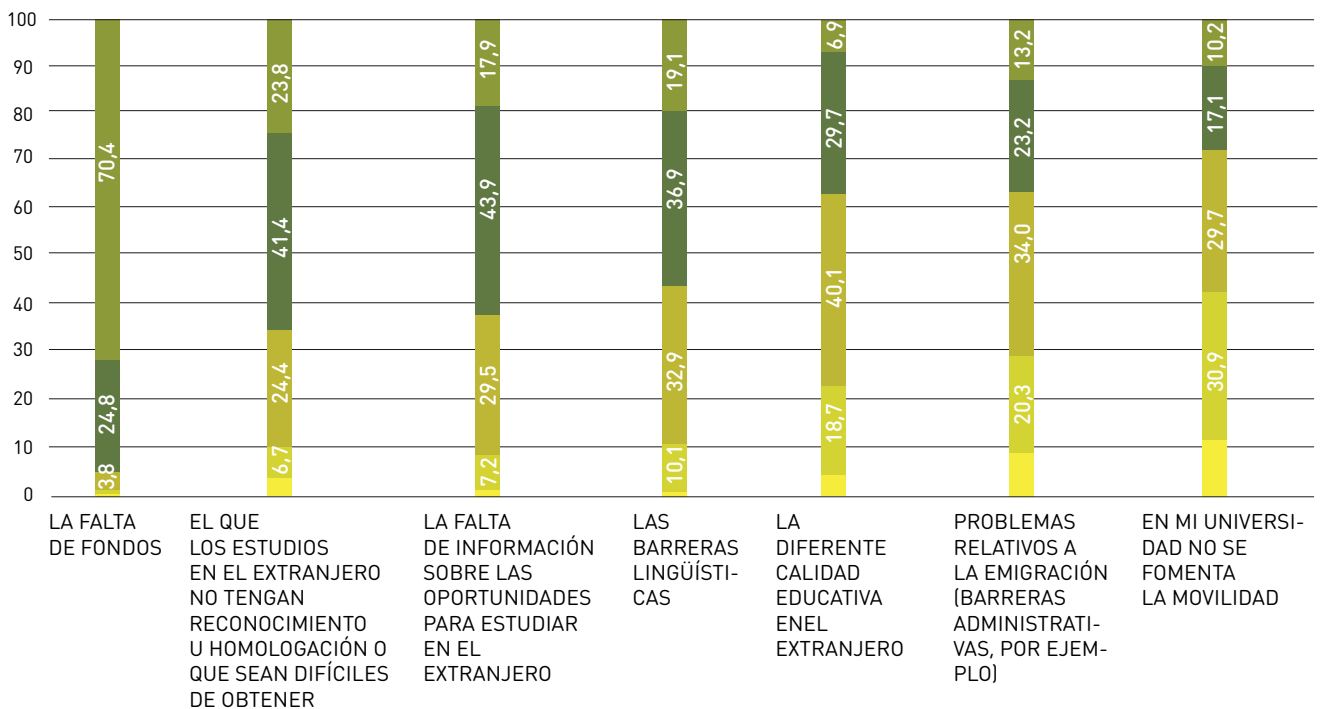
El obstáculo principal es, como era esperable, el de la falta de fondos, percibido como muy grande o grande por el 95,2% de los estudiantes.

Los tres obstáculos de tamaño “mediano” son, en primer lugar, las dificultades existentes para el reconocimiento u homologación de los estudios cursados en el extranjero (65,1%). En segundo lugar estaría la falta de información sobre las oportunidades para estudiar fue-

GRÁFICO 11.
ESTUDIANTES.

Dígame, por favor, si los siguientes aspectos representan un obstáculo muy grande, grande, pequeño o no suponen ningún obstáculo para los estudiantes de su país que aspiran a estudiar en el extranjero (porcentajes).

- OBSTÁCULO MUY GRANDE
- GRANDE
- PEQUEÑO
- NINGÚN OBSTÁCULO
- NO SABE



ra, vista como obstáculo muy grande o grande por el 61,8%. En tercer lugar se situarían las barreras lingüísticas (56%).

Los tres obstáculos “menores” son, por este orden, la diferente calidad educativa en el extranjero (36,6%), los problemas relativos a la emigración, tales como barreras administrativas (36,4%) y la falta de fomento de la movilidad en la universidad del entrevistado (27,4%).

PROCEDENCIA Y DESTINO PREFERIDOS

Hemos recogido las opiniones acerca de cambios en la política de movilidad de las universidades y otros actores interesados (gobiernos y empresas, entre otros), de dos maneras. Por un lado, hemos sondeado las preferencias geográficas de los encuestados, es decir, si prefieren que los estudiantes extranjeros procedan de un continente u otro, o si prefieren que se incentive un continente u otro como destino de los estudiantes nacionales. Así, podemos delimitar el mundo de referencia que tiene en cuenta la comunidad universitaria española. Por otro lado, hemos sondeado las opiniones relativas a las principales medidas de mejora de la movilidad de estudiantes y profesores que cabe extraer de la Agenda de Guadalajara 2010.

En lo que respecta a los continentes de origen preferidos a la hora de facilitar la llegada de estudiantes extranjeros a la propia universidad (en el supuesto de que haya que otorgar prioridad a alguna procedencia), las líneas maestras de la opinión están claras, y coinciden, *gros-*

so modo, en los tres públicos. El continente de procedencia más citado es Europa (mencionado por el 39,9% de los estudiantes, el 36,6% de los profesores y el 43,5% del PAS). A bastante distancia se sitúa América Central y del Sur, con un 16,8% de menciones entre los estudiantes y un 19,3% en el PAS, pero con un 34,3% entre los profesores, que parecen más conscientes de ese potencial mercado para las universidades españolas—o que se imaginan una mejor integración de los estudiantes latinoamericanos gracias al idioma. Los demás continentes o áreas geográficas quedan muy a la zaga, con porcentajes de menciones entre el 3 y el 10%.

En cuanto a los continentes de destino preferidos como destino para los estudiantes de la universidad del encuestado, el panorama es todavía más claro que en el caso de los continentes de procedencia. Esta vez predomina con más nitidez el continente europeo, mencionado por el 51,1% de los estudiantes, el 59,0% del profesorado, y el 65,2% del PAS. La segunda plaza corresponde a América del Norte (con menciones entre el 13 y el 15%), muy poco citada como continente de origen. En tercer lugar se sitúa América Central y del Sur (con menciones entre el 5 y el 10%). Asia, África y Oceanía recogen menciones menos que simbólicas.

EVALUACIÓN DE MEDIDAS PROPUESTAS EN LA AGENDA DE GUADALAJARA

Para obtener una evaluación, somera, de las propuestas relativas a la movilidad recogidas en la Agenda de Guada-

lajara sometimos al juicio de los encuestados una batería de cinco medidas, de las que debían estimar su utilidad para fomentar sustancialmente la movilidad nacional e internacional de estudiantes, profesores e investigadores de su país e iberoamericanos en general. Evaluaron dicha utilidad en una escala del 0 (“muy poco útil”) al 10 (“muy útil”).

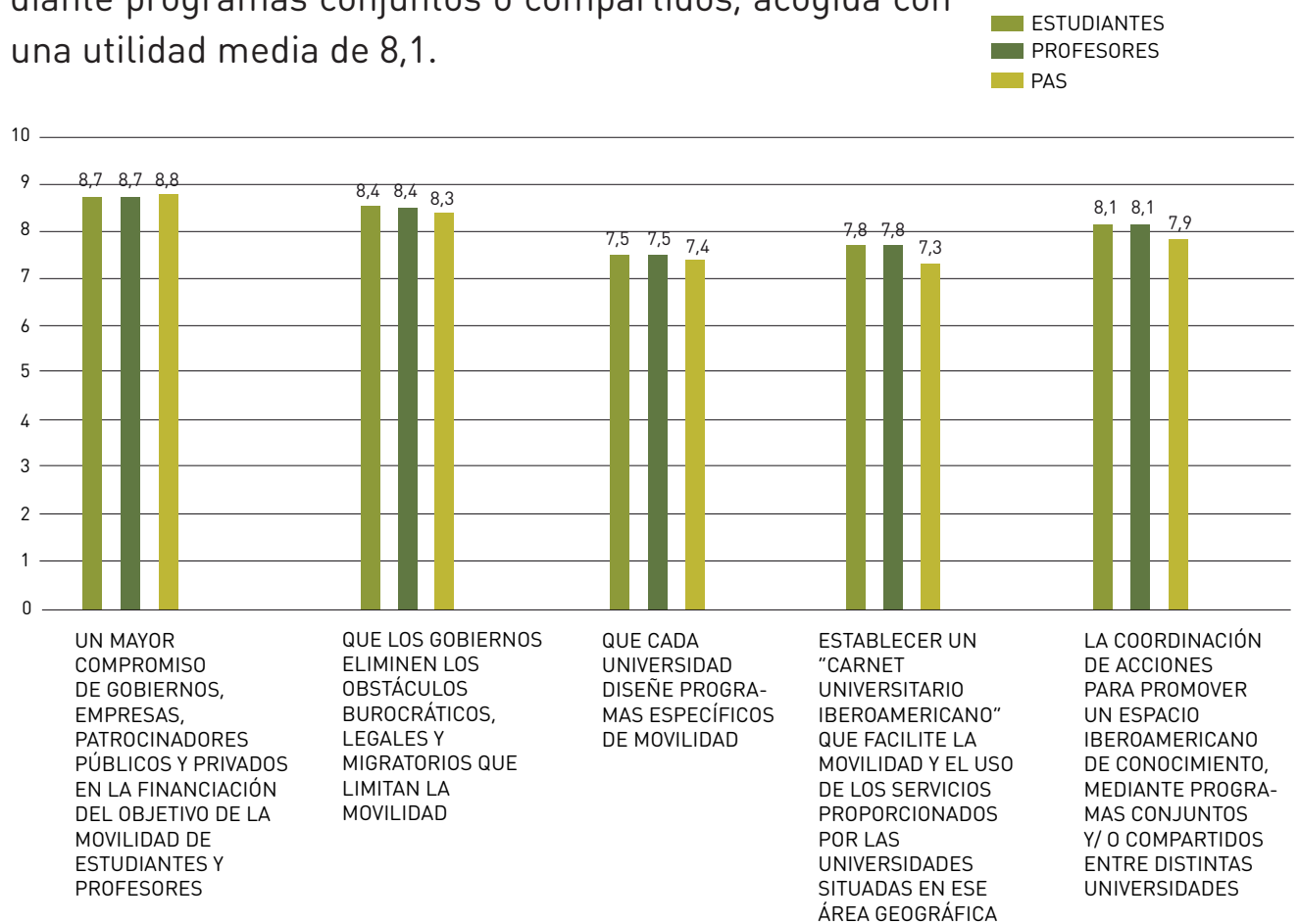
Los resultados de esa evaluación sugieren que existe un público dispuesto a atender al debate sobre la promoción de la movilidad (nacional e internacional) en su universidad, su país y a escala iberoamericana, y, probablemente, dispuesto a apoyar, o, al menos, a no oponerse a las medidas razonables que puedan adoptarse. Esta afirmación se fundamenta en la acogida favorable a las cinco medidas propuestas, todas las cuales obtienen puntuaciones cercanas o superiores al 8,5 sobre 10 en todos los públicos.

Los resultados se recogen en el gráfico 12. Describimos las medidas a continuación, acompañándolas de la utilidad media asignada por el público de profesores (como ejemplo del conjunto, pues las diferencias con estudiantes y PAS son menores). En primer lugar, planteamos la idea de un mayor compromiso de gobiernos, empresas y patrocinadores en la financiación de la movilidad, medida que obtuvo una puntuación de 8,7. En segundo lugar, medimos la utilidad percibida de que los gobiernos eliminan los obstáculos de todo tipo (burocráticos, legales o migratorios) que limitan la movilidad, resultando en una media de 8,4. En tercer lugar, medimos una política muy concreta, que cada universidad diseñe sus propios pro-

gramas de movilidad, de nuevo bastante valorada (7,5 de utilidad). En cuarto lugar, contrastamos una de las medidas más concretas recogidas en la Agenda de Guadalajara, el establecimiento de un “Carnet Universitario Iberoamericano”, con el fin de facilitar la movilidad y el uso de los servicios prestados por las universidades de dicho área geográfica, una medida también bien acogida (7,8). Por último, medimos la utilidad percibida del establecimiento de un espacio iberoamericano de conocimiento a través de la coordinación interuniversitaria mediante programas conjuntos o compartidos, acogida con una utilidad media de 8,1.

GRÁFICO 12.

Utilidad de distintas medidas para fomentar sustancialmente la movilidad nacional (entre universidades del propio país) e internacional (con universidades extranjeras) de los estudiantes, profesores e investigadores del país del entrevistado e iberoamericana.



EL POSIBLE PAPEL DE UNIVERSIA

El haber considerado la utilidad de un espacio iberoamericano de conocimiento reclamaba prestar atención, siquiera mínimamente, a la posible contribución de la red Universia, extendida a lo ancho de dicho espacio. Nos sirvió, también, para una primera aproximación al grado de conocimiento de ella que tiene la comunidad universitaria española.

Por lo pronto, el nivel de conocimiento de la red Universia que admiten tener los encuestados es claramente mejorable, situándose entre el 4,2 en la escala del 0 (“muy poco”) al 10 (“mucho”) obtenido para los estudiantes y el 5 obtenido tanto para profesores como para PAS.

Sin embargo, a pesar de esos niveles de conocimiento, es bastante elevada la confianza en la posible aportación de Universia a un hipotético espacio iberoamericano del conocimiento y la innovación. Mayorías claras de estudiantes (70,1%), profesores (71,9%) y PAS (69%) creen que Universia puede desempeñar un papel muy o bastante importante al respecto.

Sondeo 3

Univer- sidades forma- doras

Introducción

El tercer sondeo se dedicó al tema de las “universidades formadoras”, es decir, a los distintos aspectos de la función de formación que cumplen las universidades, los cuales abarcan desde los objetivos de esa formación hasta los medios utilizados, entre los que enfatizamos los medios *online*, pasando por uno de los partícipes centrales en aquella formación, el profesorado. A continuación mostramos los principales resultados del sondeo, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), y resaltando algunas variaciones de interés encontradas al analizar los datos teniendo en cuenta otras características de los encuestados y/o de sus universidades.

En primer lugar, tratamos de cómo entienden los tres públicos los **fines de la enseñanza universitaria** . Lo que puede resultar más interesante es su posición sobre las orientaciones generales que deberían guiarla, acerca de las cuales insistimos en la dualidad teoría/práctica. Exploramos, también, una primera versión del argumento de que sin llevar a cabo actividades de investigación es difícil contar con una buena enseñanza. Finalizamos la sección centrando la atención en el fin de la formación

de buenos profesionales, prioritario para la comunidad universitaria española, según los resultados del primer sondeo.

En segundo lugar, estudiamos cómo perciben los tres públicos a uno de los dos protagonistas principales de la enseñanza, el profesorado, al que estudiantes y profesores **evalúan en sus capacidades como profesor**, es decir, en el conocimiento de su materia, su capacidad pedagógica, lo innovador de su metodología y su vocación. Concluimos esta sección atendiendo a cómo ven los profesores la oferta de formación permanente disponible y una iniciativa para mejorarla.

En tercer lugar, dos secciones se ocupan de la **formación online**, que tiene bastante relevancia en la Agenda de Guadalajara. En la primera tratamos de la formación *online* en general: cómo se aplica en la universidad de los encuestados, cómo se compara con la formación presencial, y cuál es su potencial. En la segunda centramos el foco en una de las variantes de la formación *online* más comentadas en los últimos tiempos, los MOOCs.

Por último, mostramos **cómo evalúan los encuestados la enseñanza en su universidad**, así como sus juicios acerca de varias reformas institucionales orientadas a mejorarla.

I. **Los fines de la formación universitaria**

LAS ORIENTACIONES GENERALES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Los resultados del primer sondeo reflejaron la gran prioridad otorgada por la comunidad universitaria española a la formación de buenos profesionales, objetivo al que solo se acercaba el de llevar a cabo tareas de investigación, pero que dejaba muy atrás a todos los demás. En el tercer sondeo nos hemos centrado en el fin de la formación, intentando arrojar luz acerca de los criterios predominantes en la comunidad universitaria española acerca de la diversidad de metas a las que sirve la formación universitaria.

Al recoger esa diversidad de metas hemos tenido en cuenta tanto los fines tradicionales de la universidad como las nuevas demandas que se le plantean. Para ello hemos solicitado a los encuestados que optasen entre metas que se pueden presentar como contrapuestas, y entre las que, dada la condición de recursos escasos en que operamos los humanos, hay que elegir habitualmente. Como en la realidad esa elección no suele implicar optar entre el todo o la nada, hemos medido las preferencias de los tres públicos

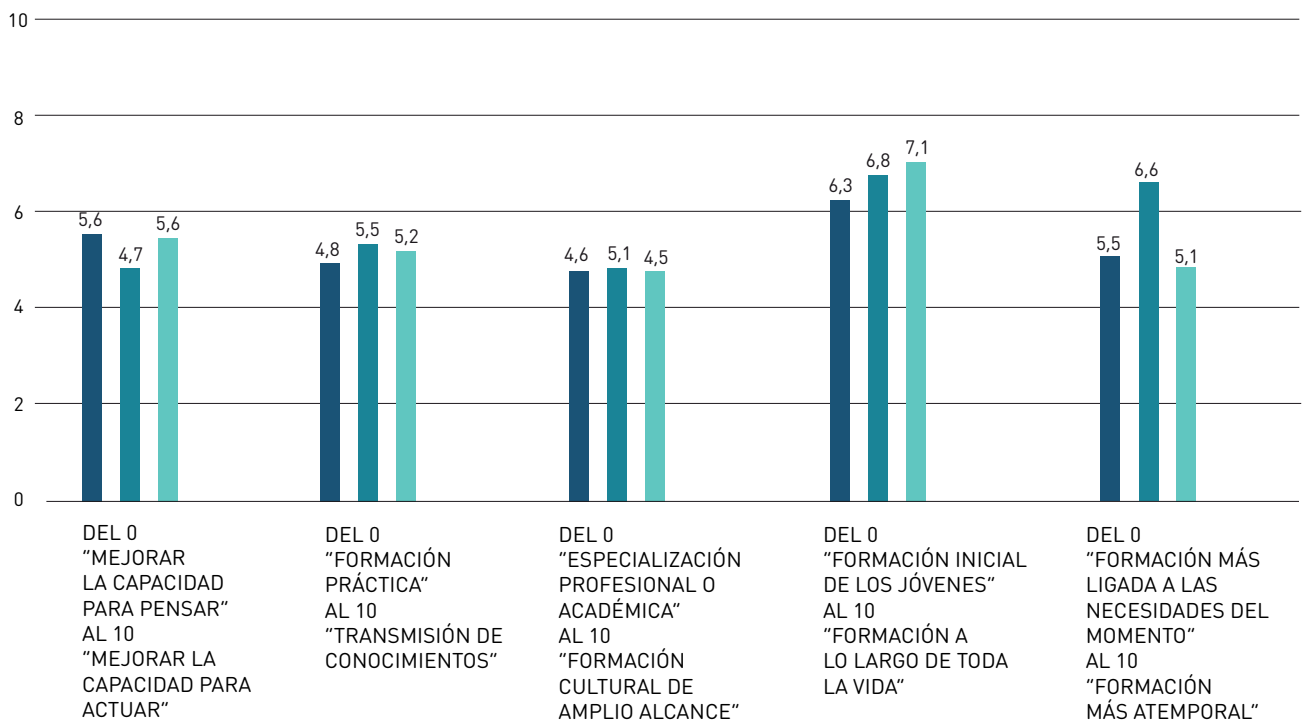
en términos de una gradación entre un fin (por ejemplo, la formación práctica) y su alternativo u opuesto (la transmisión de conocimientos). Así, han otorgado una puntuación en la escala del 0 al 10 según su opinión se acercase a uno u otro polo en cada una de las siguientes gradaciones: a) de “mejorar la capacidad para pensar” a “mejorar la capacidad para actuar”; b) de la “formación práctica” a la “transmisión de conocimientos”; c) de la “especialización profesional o académica” a la “formación cultural de amplio alcance”; d) de la “formación inicial de los jóvenes” a la “formación a lo largo de toda la vida”; y e) de una “formación más ligada a las necesidades del momento” a una “formación más atemporal”.

En general, la opinión media de cada uno de los públicos tiende a situarse bastante cerca de la mitad (5) en cada una de las cinco escalas, con una excepción reseñable [GRÁFICO 13]. Ello no implica que existan consensos

GRÁFICO 13.

Preferencias sobre la finalidad de la formación universitaria, expresadas eligiendo una puntuación en gradaciones que oponen fines alternativos (media en escalas del 0 al 10).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



amplios en las opiniones; en realidad, la opinión media resume opiniones bastante diversas entre sí.

A la hora de optar entre mejorar la capacidad para pensar o mejorar la capacidad para actuar, las tres opiniones medias están bastante centradas, si bien la de estudiantes y PAS está algo más cerca de la capacidad de actuar (medias de 5,6 en ambos casos) que la de los profesores (media de 4,7).

Puestos a elegir entre la formación práctica y la transmisión de conocimientos, las posiciones medias son, de nuevo, indefinidas: de un 4,8 para los estudiantes, un 5,5 para los profesores, y un 5,2 para el PAS.

Y también lo son, para estudiantes y PAS, en cuanto a la dicotomía entre la formación más ligada a las necesidades del momento y la de carácter más atemporal, pero no tanto para los profesores. La puntuación media de estudiantes y PAS (5,5 y 5,1, respectivamente) apuntan a una indefinición entre ambos polos. Sin embargo, los profesores se inclinan con relativa claridad (al menos en términos de la indefinición que tendemos a observar en los resultados de estas preguntas) a favor de una formación más atemporal, pues su media es de 6,6.

El equilibrio también es claro en la contraposición formación especializada / formación cultural de amplio alcance. El encuestado medio no acaba de inclinarse por uno u otro polo, con puntuaciones medias que se acercan al 5: 4,6, 5,1 y 4,5, respectivamente.

El único caso en que la preferencia media de los tres públicos encuestados se inclina con claridad por uno de los dos polos es el más relacionado con las nuevas de-

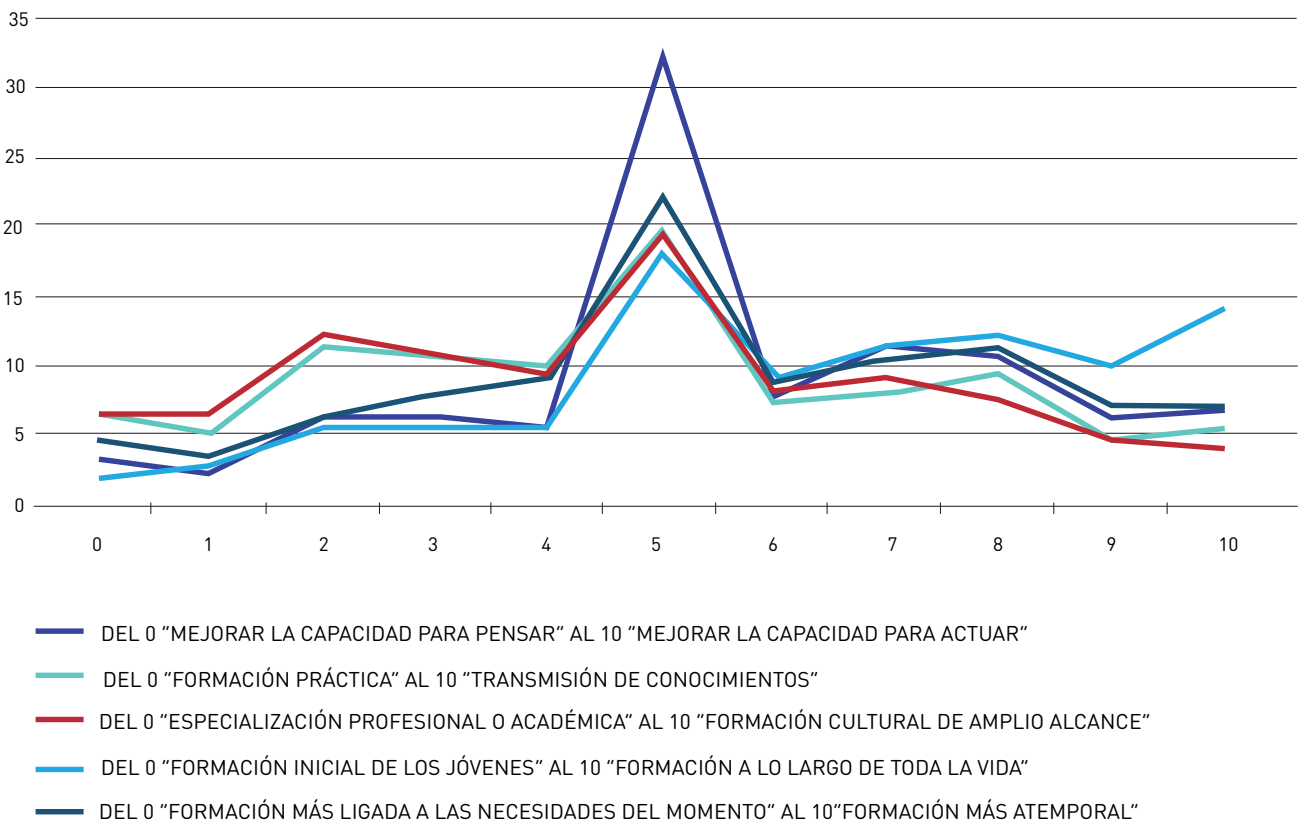
mandas que se le plantean a la universidad. En su entendimiento tradicional, la formación universitaria era algo que se alcanzaba al comienzo de la vida adulta de los universitarios, lo que la convertía en una formación propia de jóvenes. Hoy, los estudios universitarios son vistos, cada vez más, como un elemento (importante) en carreras de formación que no concluyen en la juventud, sino que se extienden a lo largo de la vida laboral. El miembro promedio de la comunidad universitaria española comparte esa percepción, tal como sugieren las puntuaciones obtenidas en la oposición entre “formación inicial de los jóvenes” y “formación a lo largo de toda la vida”. Las puntuaciones medias superan el 6 y se acercan al 7 (6,3, 6,8 y 7,1 respectivamente), lo que supone una preferencia de cierto calado a favor de la formación a lo largo de la vida.

Decíamos más arriba que las puntuaciones medias no suponen que la opinión de los encuestados se concentre en torno a ellas. Más bien, la distribución de frecuencias de las contestaciones a esas escalas revela es una opinión bastante diversa, como podemos comprobar, por ejemplo, en el caso de los estudiantes. En el gráfico 14 se observa cómo, en cada una de las contraposiciones estudiadas, el punto medio de la escala (5) recibe el mayor número de respuestas, pero solo superan el 25% del total en la primera contraposición (pensar/actuar). Ni siquiera tratando como opinión media a las puntuaciones del 4 al 6 alcanzamos porcentajes sustantivos, pues el máximo, también respecto de la primera contraposición, sería del 45,7%.

En definitiva, las contestaciones están muy distribuidas a lo largo de las gradaciones utilizadas. Podemos entender esas respuestas como aproximación a la demanda universitaria (en el caso de los estudiantes) y como aproximación a la posible oferta (en el caso de los profesores). Si de verdad reflejasen ambas, la distribución de preferencias sugeriría una demanda diversa que busca satisfacerse a través de una oferta diversa.

Lo interesante es que esa diversidad de expectativas o propuestas no se asocia claramente con las características del campo de estudio (Humanidades, Ciencias sociales, Ingenierías, etc.) de estudiantes y profesores, de modo que, por ejemplo, los ingenieros fueran mucho más

GRÁFICO 14.
ESTUDIANTES.
Distribución de sus preferencias sobre la finalidad de la formación universitaria, expresadas eligiendo una puntuación en gradaciones que oponen fines alternativos (porcentajes).



partidarios de la especialización profesional y los profesores de humanidades mucho más partidarios de una formación cultural de amplio alcance. Más bien lo que ocurre es que, aun observándose matices en las posiciones medias de estudiantes y profesores según sus campos de estudio, en cada uno de esos campos predomina la diversidad de opiniones, de tal modo que casi nunca se inclinan por uno de los dos polos de manera decisiva en comparación con las opiniones medias de estudiantes o profesores. Eso es lo que se observa en el cuadro 4, que recoge las puntuaciones medias en cada una de las contraposiciones según el campo de estudios de estudiantes y profesores. Por ejemplo, los estudiantes de Ciencias sociales o Ciencias médicas pueden ser algo más partidarios de formar para mejorar la capacidad de actuar (medias de 5,8 y 5,9), pero se distinguen muy poco de los menos partidarios, los de Ciencias naturales. Además, esa diferencia no se repite para sus profesores. Los estudiantes de Humanidades son algo más partidarios de una formación cultural de amplio alcance (5,4), pero tampoco se alejan mucho de los estudiantes menos partidarios, los de Ciencias naturales (4,3), si bien en esta ocasión esa diferencia sí es coherente con la existente entre los profesores (6,0 y 4,4), respectivamente.

CUADRO 4. Estudiantes y profesores: preferencias sobre la finalidad de la formación universitaria, expresadas eligiendo una puntuación en gradaciones que oponen fines alternativos (media en escalas del 0 al 10), según campo de estudio.

	CIENCIAS NATURALES	INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA + CIENCIAS AGRÍCOLAS	CIENCIAS MÉDICAS	CIENCIAS SOCIALES	HUMANIDADES
ESTUDIANTES					
De 0, mejorar la capacidad para pensar, a 10, mejorar la capacidad para actuar	4,9	5,4	5,8	5,9	5,1
De 0, formación práctica, a 10, transmisión de conocimientos	4,6	4,4	4,6	4,9	5,5
De 0, especialización profesional o académica, a 10, formación cultural de amplio alcance	4,3	4,3	4,3	4,7	5,4
De 0, formación inicial de los jóvenes, a 10, formación a lo largo de toda la vida	6,2	5,7	6,2	6,4	7,1
De 0, formación más ligada a las necesidades del momento, a 10, formación más atemporal	5,6	5,2	5,4	5,4	6,2
PROFESORES					
De 0, mejorar la capacidad para pensar, a 10, mejorar la capacidad para actuar	4,4	4,8	4,6	5,1	4,3
De 0, formación práctica, a 10, transmisión de conocimientos	5,6	5,3	5,4	5,6	5,7
De 0, especialización profesional o académica, a 10, formación cultural de amplio alcance	4,4	4,4	4,2	5,4	6,0
De 0, formación inicial de los jóvenes, a 10, formación a lo largo de toda la vida	5,9	6,8	7,4	7,1	6,6
De 0, formación más ligada a las necesidades del momento, a 10, formación más atemporal	6,5	6,6	5,3	6,7	7,1

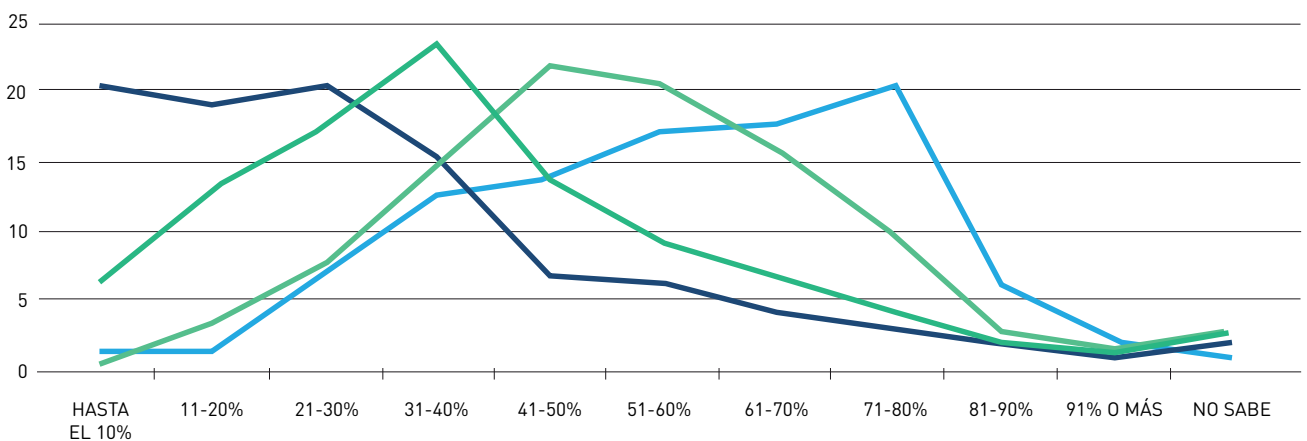
Una dualidad más: formación teórica y formación práctica

En el sondeo exploramos una dualidad más, esta vez de modo más directo y no solo en relación con las preferencias de los entrevistados, sino con la realidad de sus universidades tal como ellos las perciben. Haciéndoles partícipes de un supuesto simplificador, que la enseñanza en su carrera se reparte solo entre teoría y práctica, les pedimos, por una parte, que mostrasen sus preferencias en términos del porcentaje del tiempo que debería dedicarse a la formación práctica, y, por otra, que evaluaran del mismo modo la situación real en aquella carrera. De este modo podíamos mostrar la amplitud del hipotético hiato entre los deseos de los universitarios y la realidad.

Como se observa en el gráfico 15, ese hiato existe, efectivamente, tanto desde el punto de vista del alumnado como del punto de vista del profesorado. Los deseos de los estudiantes están mucho más concentrados en el lado izquierdo del gráfico, el que recoge los porcentajes más altos de tiempo dedicado a la práctica, que lo está su descripción de la realidad. Lo mismo ocurre, pero en

GRÁFICO 15.
ESTUDIANTES Y PROFESORES. Distribución de sus preferencias acerca del tiempo que debería dedicarse / se dedica a la formación práctica en sus carreras (porcentajes).

- ESTUDIANTES: SE DEBERÍA DEDICAR
- ESTUDIANTES: SE DEDICA
- PROFESORES: SE DEBERÍA DEDICAR
- PROFESORES: SE DEDICA



bastante menor medida en el caso de los profesores.

Si calculamos el porcentaje medio para cada público y para cada opinión,⁵ podemos ver todavía más claramente esos hiatos y su diferencia entre alumnos y profesores. Así, el porcentaje medio que ocupa en la realidad la formación práctica según las estimaciones de los estudiantes sería del 28,9%, pero, según la media de sus deseos, debería ser del 56,8%. Las estimaciones de la realidad efectuadas por los profesores arrojan una media del 37,8% (superior a la de los estudiantes), y unos deseos medios no tan distintos, del 51,2% (inferiores a los de los estudiantes). En definitiva, los estudiantes creen que hay poca formación práctica y desearían bastante más, mientras que los profesores no creen que haya tan poca y desearían que hubiera más, pero no tanta como prefieren los estudiantes.

De nuevo, esas percepciones o esas preferencias no tienen mucho que ver con el campo de estudios, pues las variaciones son minúsculas. Tan solo hay diferencias sustantivas entre las descripciones de la realidad que hacen los estudiantes y los profesores de universidades presenciales en comparación con las que hacen los de las universidades a distancia. Como era esperable, la proporción de enseñanzas prácticas es mayor en las primeras. También es reseñable que las medias sean distintas (pero no muy alejadas) según la titularidad de la universidad del entrevistado. Por ejemplo, la realidad media en las universidades públicas, según los estudiantes, sería de un 28% de tiempo dedicado a las prácticas, algo inferior al 37,5% que se obtiene para las universidades privadas.

5 Téngase en cuenta que los encuestados tuvieron que elegir intervalos definidos previamente, es decir, no contestaron espontáneamente a las preguntas. De este modo, para calcular las medias, hemos de asignar puntuaciones medias a cada intervalo. Optamos por la fórmula de utilizar la media para cada uno de ellos.

El binomio formación/investigación

Además de medir las orientaciones generales de la formación universitaria esperada (o demandada), el sondeo nos permitió obtener una primera evidencia acerca de uno de los planteamientos básicos en la discusión sobre los fines de la universidad, sobre el de la enseñanza en particular, y sobre la necesidad y modalidades de una oferta universitaria diversificada. Nos referimos a la cuestión de si es conveniente que los centros universitarios se especialicen, bien en enseñanza, bien en investigación, o si, por el contrario, lo conveniente es que combinen ambos tipos de actividades. No pretendemos resolver estas cuestiones, ni establecer definitivamente las posiciones de la comunidad universitaria española al respecto, pero sí iluminar la discusión.

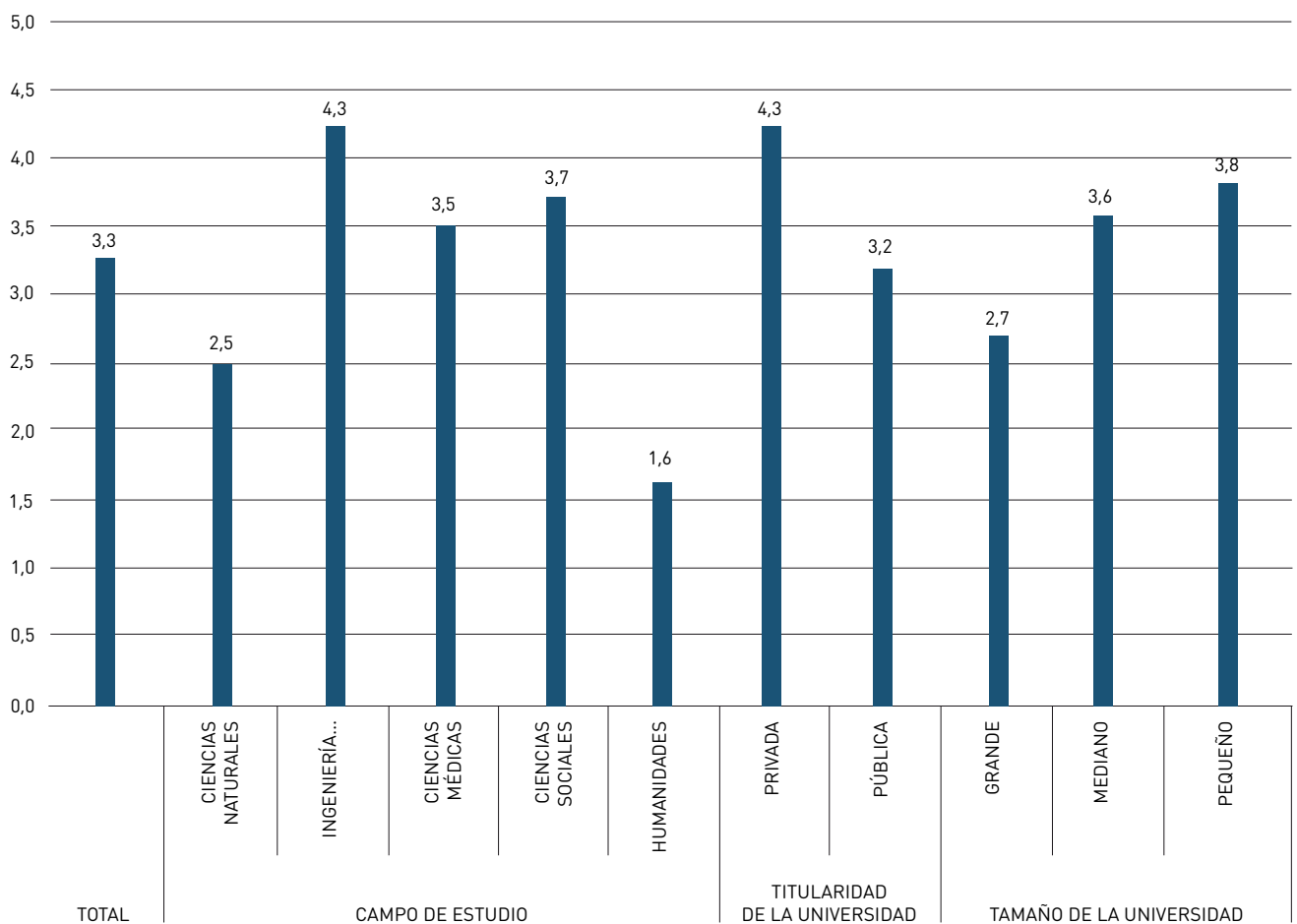
Para ello hemos pedido a los encuestados que mostrasen su grado de acuerdo con un enunciado que enfocaba el binomio enseñanza/investigación no en términos de todo o nada, sino, indirectamente, en términos de la especialización en una de esas actividades, la enseñanza, recogiendo, a su vez, la hipotética interacción fructífera entre ambas. El enunciado fue el siguiente: “una universidad puede proporcionar una formación muy buena sin necesidad de dedicar una cantidad significativa de recursos a la investigación”. El entrevistado tenía que mostrar su acuerdo con la escala del 0 al 10. Por término medio, los tres públicos encuestados tienden a estar moderadamente en desacuerdo con esa afirmación, puesto que las medias obtenidas se sitúan entre el 3 y el 4, con el mayor

desacuerdo entre el PAS (3,1) y el menor desacuerdo entre los estudiantes (4,2).

Entre los estudiantes no hay diferencias según las categorías que consideramos, pero sí las hay, aunque no muy grandes, en el profesorado, y apuntan a experiencias distintas de relación con la investigación [GRÁFICO 16]. En primer lugar, los más reticentes a aceptar una enseñanza sin investigación los profesores de Humanidades y de Ciencias Naturales; los menos reticentes son los del campo de la Ingeniería. En segundo lugar, son más reti-

GRÁFICO 16.

PROFESORES. Acuerdo con: “una universidad puede proporcionar una formación muy buena sin necesidad de dedicar una cantidad significativa de recursos a la investigación” (media en la escala del 0 al 10), según características del profesorado y la universidad.



centes los profesores de universidades públicas que los de las privadas, lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta que la proporción de recursos destinada a investigación es, probablemente, más alta en las primeras. Por último, la reticencia es mayor entre los profesores de universidades grandes, que son las que más se ajustan al modelo de universidad de investigación.

EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO DE FORMACIÓN DE BUENOS PROFESIONALES

El tercer sondeo nos sirvió también para contrastar cómo juzgaba la comunidad universitaria española el cumplimiento de uno de los fines que ve como prioritario: la formación de profesionales.

La formación universitaria y la inserción laboral de los titulados

En general, estudiantes y profesores están moderadamente satisfechos con la aportación de la universidad al potencial de inserción laboral de los titulados universitarios. Ambos públicos evaluaron en una escala del 0 (nada útiles) al 10 (muy útiles) la utilidad para la adecuada inserción laboral de los titulados de los conocimientos que se adquieren en la carrera que cursa el estudiante o, en el caso de los profesores, en la carrera en la que desarrollan la mayor parte de su docencia. La media obtenida entre los estudiantes fue de 6,3, inferior a la obtenida entre los profesores, de 7,1, que parecen menos críticos

con su enseñanza, en este aspecto, que los estudiantes [GRÁFICO 17].

Esas medias admiten alguna variación de interés. Como se observa en el gráfico, el juicio es más positivo entre los estudiantes y profesores del campo de las ciencias médicas, lo que tiene bastante sentido teniendo en cuenta que las expectativas laborales de enfermeras/os y médicos son bastante mejores, incluso en un contexto de crisis, que las del resto de los titulados, considerados por término medio. Por otra parte, son más optimistas los estudiantes de las universidades privadas (media de

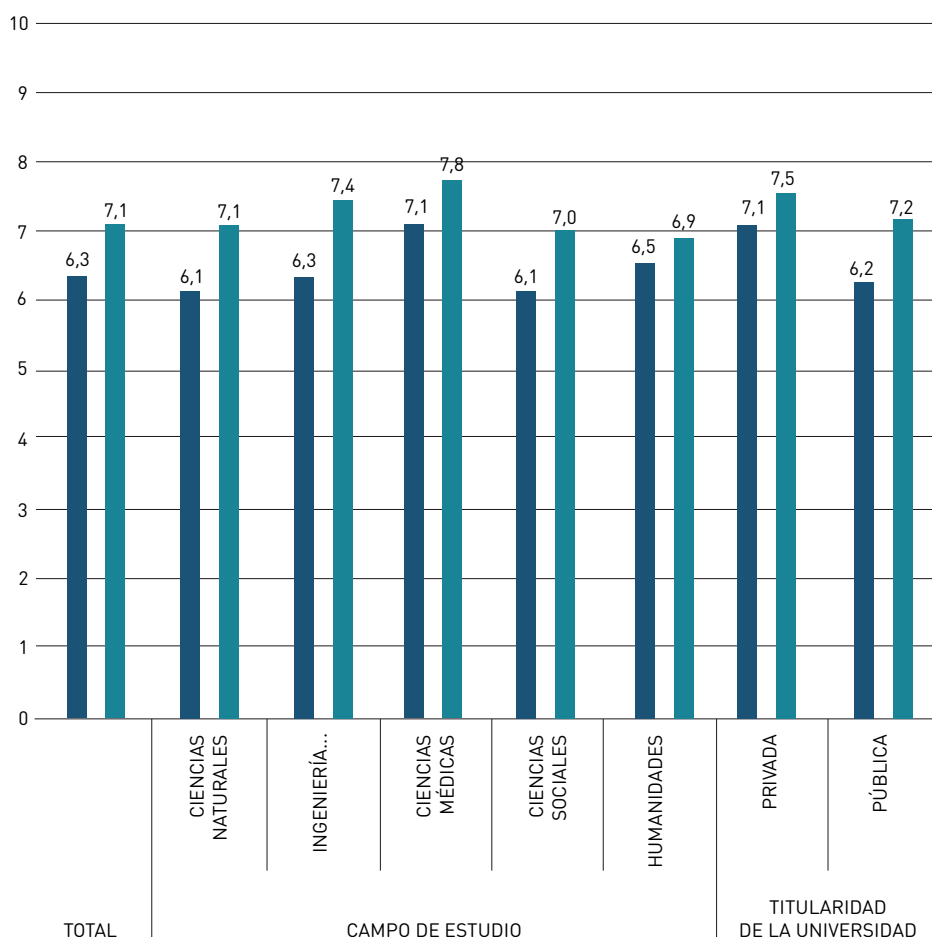


GRÁFICO 17. ESTUDIANTES Y PROFESORES. Utilidad de los conocimientos adquiridos en su carrera / en la carrera en la que desarrolla la mayor parte de su docencia para la adecuada inserción laboral de quienes obtienen la titulación (media en la escala del 0 al 10).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES

7,1) que los de las públicas (6,2), pero es curioso que esa diferencia no sea tan clara cuando quienes opinan son los profesores, con medias respectivas de 7,5 y 7,2.

Las prácticas en las universidades españolas

La moderada satisfacción con lo que contribuye la universidad a la inserción laboral de los titulados parece reflejarse en el juicio de estudiantes y profesores respecto de una de las vías de ajuste entre lo enseñado en la universidad y lo necesario en el mundo laboral: las prácticas en empresas.

La demanda de más prácticas en las empresas es mayoritaria, sobre todo entre los estudiantes. Un 20,7% de estos afirma que en su carrera los estudiantes no hacen prácticas en empresas u organizaciones similares, pero que debería haberlas, mientras que para un 41,8% sí las hay, pero deberían durar más. Lo cual conforma un 62,5% que demanda más prácticas en su carrera. Los que creen que las prácticas son adecuadas, sumados a los muy minoritarios que creen que deberían durar menos, son solo un 23,7%. Llamativamente, hasta un 13,7% de los estudiantes no sabe si hay prácticas en su carrera.

Entre los profesores, la demanda de más prácticas es algo menor (50,7%), con un 15,2% que dice que no las hay, pero debería haberlas, a lo cual habría que sumar el 35,5% que dice que deberían durar más. Sin embargo, hasta un 39,8% cree que son adecuadas o deberían durar menos.

2.

Las capacidades como enseñante del profesorado universitario

En esta sección nos ocupamos de cómo percibe la comunidad española al principal recurso humano de las universidades: los profesores.

CONOCIMIENTOS, PEDAGOGÍA, INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y VOCACIÓN

Comenzamos estudiando el juicio que merecen los profesores universitarios como enseñantes a esos mismos profesores y a los estudiantes. Lo medimos en cuatro aspectos básicos de la enseñanza: a) el nivel de conocimientos de su materia que tienen los profesores, b) su capacidad pedagógica, c) lo innovador de sus métodos de enseñanza, y d) su vocación por la enseñanza. A los estudiantes les pedimos que califiquen (en la escala del 0 al 10) a sus profesores en cada uno de esos aspectos; a los profesores les solicitamos esa misma calificación sobre sus compañeros, es decir, sobre los profesores que dan clase en la misma carrera en la que los primeros enseñan.

La nota más alta la obtienen los profesores en el nivel de conocimientos que tienen de su materia (los estudiantes les otorgan un 7,7; sus compañeros, un 7,8), y la más baja en lo innovador de sus métodos de enseñanza (5,2 y 6,0, respectivamente) [GRÁFICO 18]. En su capacidad pedagógica obtienen un aprobado (6,1 y 6,7), una nota muy similar a la que consiguen en su vocación para la enseñanza (5,9 y 6,8). Como se ve, las calificaciones concedidas por los profesores son algo mayores, pero no mucho.

Tan solo la calificación del nivel de conocimientos es claramente satisfactoria. En las demás, los márgenes de mejora son bastante amplios.

Sin embargo, los profesores no son tan críticos cuando se evalúan a sí mismos (no al conjunto de profesores, sino a ellos individualmente) en lo que respecta a su competencia para utilizar metodologías ligadas a las nuevas tecnologías de la información en sus clases (un

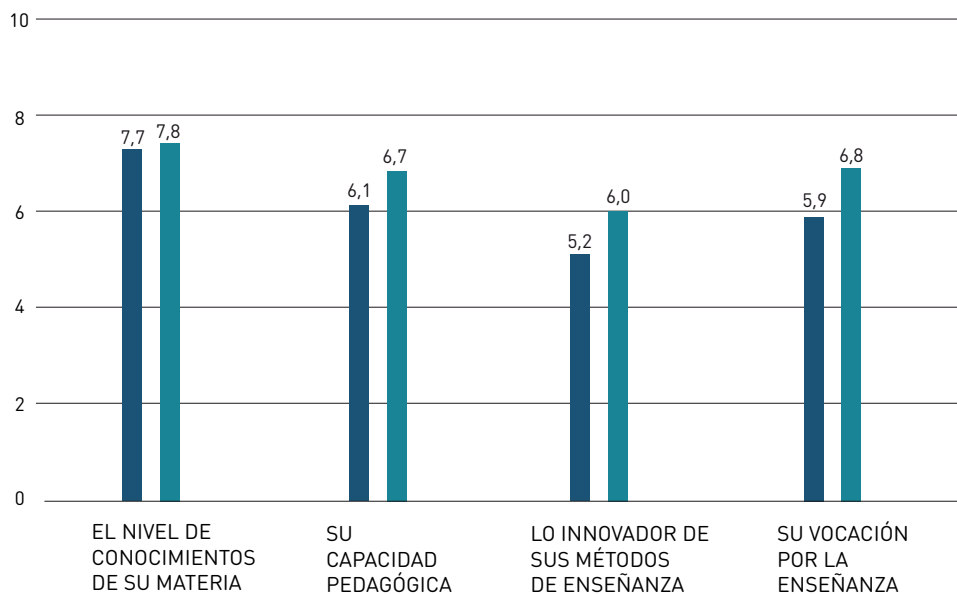


GRÁFICO 18.

Calificación media (en la escala del 0 al 10) que otorgan los estudiantes a distintas características de sus profesores, y los profesores a los profesores que dan clase en su(s) misma(s) carrera(s).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES

elemento de esos métodos innovadores). Se califican con una media del 7,9, sustancialmente más alta que el 6,0 que conceden a sus compañeros en el ámbito de la metodología innovadora.

Cabe reseñar, por último, que son algo distintas las perspectivas del alumnado de las universidades públicas y el de las privadas, así como lo son las del alumnado de las presenciales respecto del de las universidades a distancia [CUADRO 5]. Y es también reseñable que esas diferencias de opinión no se observen o no se observen tan claramente en el profesorado.

El nivel medio de capacidad pedagógica, innovación metodológica y vocación para la enseñanza que reconocen los alumnos de las universidades privadas a sus profesores es claramente más alto que el que les reconocen a los suyos los de las universidades públicas. No podemos saber si esas medias son distintas porque los niveles de exigencia son distintos en ambos tipos de alumnado o porque, efectivamente, los profesores tienen esas características más acusadas en las universidades privadas. Por otro lado, las diferencias en cuanto al nivel de conocimientos de su materia son menores. Casi todas esas diferencias, sin embargo, desaparecen cuando el encuestado es un profesor hablando de sus compañeros. Tan solo se mantiene, en menor cuantía, la relativa a la vocación por la enseñanza.

El recibir clases en una universidad presencial o en una a distancia marca diferencias claras en la opinión acerca de lo innovador de la metodología docente del profesorado. Como era esperable, se le reconoce más innovación

en las universidades a distancia. De nuevo, los profesores están menos dispuestos a reflejar esa diferencia.

CUADRO 5. Calificación media (en la escala del 0 al 10) que otorgan los estudiantes a distintas características de sus profesores, y los profesores a los profesores que dan clase en su(s) misma(s) carrera(s), según titularidad de la universidad y tipo de universidad (presencial / a distancia).

	TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD		TIPO DE UNIVERSIDAD	
	PRIVADA	PÚBLICA	A DISTANCIA	PRESENCIAL
ESTUDIANTES				
El nivel de conocimientos de su materia	8,2	7,7	8,0	7,7
Su capacidad pedagógica	7,2	6,0	6,6	6,0
Lo innovador de sus métodos de enseñanza	6,8	5,1	6,3	5,1
Su vocación por la enseñanza	7,2	5,8	6,6	5,9
PROFESORES				
El nivel de conocimientos de su materia	7,7	7,9	8,0	7,8
Su capacidad pedagógica	6,8	6,6	6,9	6,6
Lo innovador de sus métodos de enseñanza	6,3	6,0	6,7	5,9
Su vocación por la enseñanza	7,7	6,7	7,1	6,7

LA OFERTA DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LOS PROFESORES

Esos márgenes de mejora podrían cubrirse mediante varios métodos, entre los que debería ser relevante la formación continua de los profesores. Sin embargo, si hacemos caso a cómo la ve el propio profesorado, no parece que esté cumpliendo suficientemente esa función.

Los profesores evalúan la oferta de formación permanente o continua puesta a disposición de los docentes de su universidad con una media baja, de 5,6 en la escala del 0 (muy poco adecuada) al 10 (muy adecuada). De hecho, hasta un 33,4% le concede una calificación de suspenso (0-4) a dicha oferta de formación. Esa media tan solo aumenta sustantivamente, hasta el 7,1, para los profesores de universidades no presenciales.

UNA RED VIRTUAL PARA DIFUNDIR LAS BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN DOCENTE

Dadas las carencias en formación docente a que apuntan esas medias, es esperable que los profesores favorezcan medidas que puedan mejorarla. Así ocurre con la propuesta de una red virtual iberoamericana para la formación docente que difunda las buenas prácticas en ese campo. Esta es acogida con una puntuación media del 7,3 en la escala del 0 (muy poco útil) al 10 (muy útil).

3.

La formación *online* en general: juicios, expectativas y realidades

LA FORMACIÓN *ONLINE* EN LA UNIVERSIDAD DEL ENCUESTADO

Esta sección y la siguiente tratan con cierto detalle las percepciones y actitudes de la comunidad universitaria iberoamericana respecto de la enseñanza *online*, que recibe bastante atención en la Agenda de Guadalajara.

Ya hemos considerado someramente esta cuestión en el capítulo anterior, dedicado a analizar los resultados del sondeo sobre “universidades sin fronteras”. En ese capítulo mostramos cómo, a decir de los encuestados, sus universidades no estaban haciendo el debido uso de la formación *online*, o, al menos, la realidad, tal como aquellos la veían, no se ajustaba a sus expectativas.

Esta conclusión se sostiene en buena medida a la vista de los resultados de la indagación más detallada efectuada en el tercer sondeo. En él, preguntamos a estudiantes y profesores por el grado de desarrollo de cinco elementos de la formación *online* relativos a las enseñanzas

ofrecidas en la carrera que cursan (los estudiantes) o la carrera en la que desarrollan (los profesores) la mayor parte de su docencia. Las puntuaciones sugieren un grado de desarrollo medio, o quizá medio-alto en alguno de los instrumentos de la formación *online* [CUADRO 6].

CUADRO 6. En la carrera en que lleva a cabo la mayor parte de su docencia / en su carrera, en general, ¿qué grado de desarrollo tienen las siguientes características de los cursos que se ofrecen? (media en la escala del 0, muy bajo, al 10, muy alto), según tipo de universidad (a distancia, presencial) del entrevistado.

	TOTAL	A DISTANCIA	PRESENCIAL
ESTUDIANTES			
Acceso <i>online</i> a materiales (libros, artículos, presentaciones...)	6,8	7,3	6,7
Comunicación <i>online</i> (e-mail, foros...) con los profesores	7,1	8,2	6,9
Trabajos de curso en equipo (con herramientas tipo wiki)	5,2	4,9	5,3
Tareas individuales llevadas a cabo <i>online</i>	6,1	7,8	5,8
Posibilidad de autoevaluaciones <i>online</i>	5,0	6,9	4,6
PROFESORES			
Acceso <i>online</i> a materiales (libros, artículos, presentaciones...)	7,5	8,0	7,4
Comunicación <i>online</i> (e-mail, foros...) con los profesores	7,6	9,2	7,3
Trabajos de curso en equipo (con herramientas tipo wiki)	5,4	5,8	5,3
Tareas individuales llevadas a cabo <i>online</i>	6,6	8,2	6,4
Posibilidad de autoevaluaciones <i>online</i>	5,5	7,8	5,1

Lo más extendido, a juicio de estudiantes y profesores, es el acceso *online* a materiales y la comunicación *online* entre estudiantes y profesores: en ambos casos las medias rondan el 7/7,5 sobre 10.

A continuación estarían las tareas individuales llevadas a cabo *online*, con medias que se acercan al 6/6,5.

El menor desarrollo lo tendrían los trabajos de curso en equipo con herramientas tipo wiki y las autoevaluaciones *online*, con medias cercanas al 5/5,5.

Naturalmente, esas medias ocultan una amplia variedad de experiencias con técnicas *online*. Para hacernos una primera idea basta con señalar que, entre los estudiantes, los que probablemente tienen un acceso mínimo (puntuaciones 0 a 3) a materiales *online* son el 11,9%, mientras que los que probablemente tienen un acceso amplio (puntuaciones 7 a 10) son un 63%. Más obvia es la comparación entre la evaluación que hacen los miembros de universidades presenciales y la que hacen los miembros de universidades a distancia. El grado de desarrollo de las distintas aplicaciones *online* tiende a ser claramente más alto en las universidades a distancia, con dos excepciones (cuadro 6). El acceso a materiales *online* seguramente tiene un alcance similar (relativamente amplio) en ambos tipos de centros, y también debe de ser similar el alcance (en este caso, limitado) del trabajo en equipo con herramientas tipo wiki.

COMPARACIÓN DE LA FORMACIÓN *ONLINE* Y LA PRESENCIAL

En el fondo, los encuestados no acaban de ver diferencias tan sustantivas entre la formación *online* y la presencial,

al menos si tenemos en cuenta los puntos de vista medios de cada público. Los entrevistados manifestaron su grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con distintas afirmaciones que, implícita o explícitamente, comparaban la formación *online* y la presencial. Las medias de esos juicios se recogen en el gráfico 19.

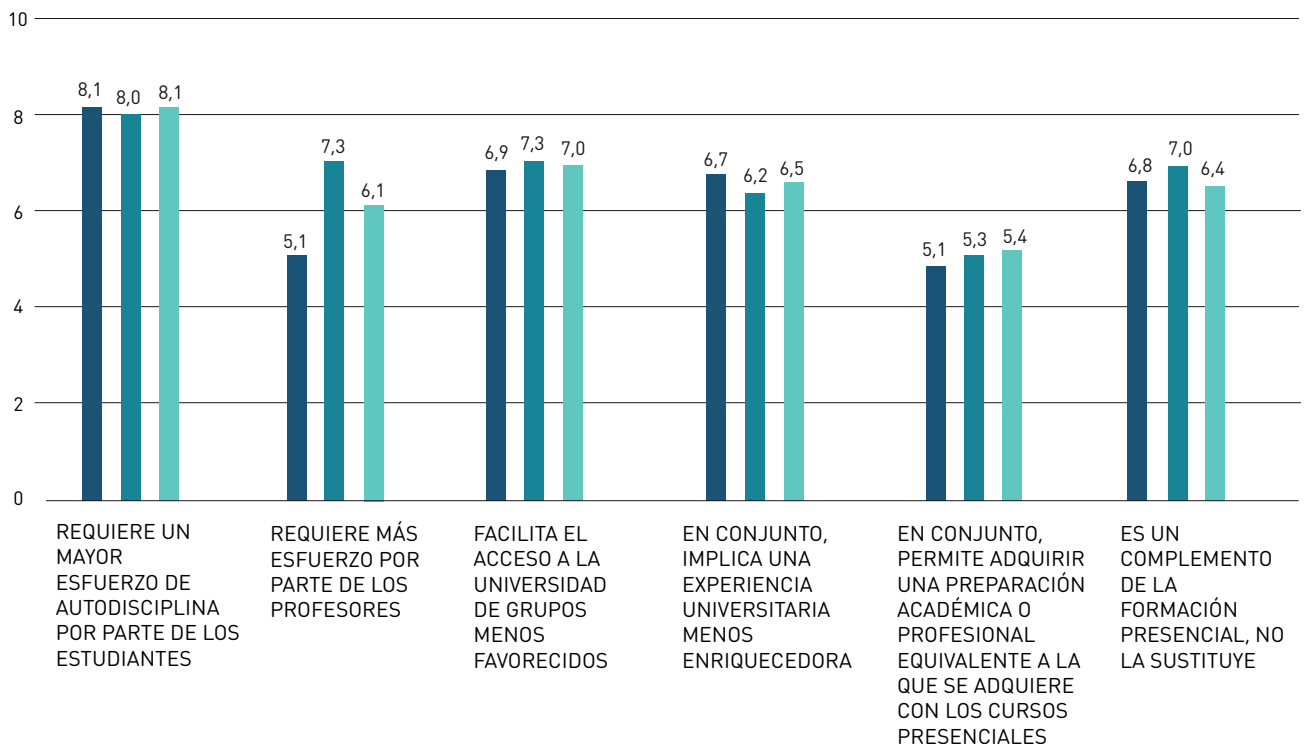
Tres de los enunciados se referían a posibles cambios en el comportamiento de profesores y estudiantes. En primer lugar, los tres públicos coinciden en que la formación *online* seguramente requiera de los estudiantes un mayor esfuerzo de autodisciplina, pues el acuerdo medio con esa afirmación ronda el 8.

En segundo lugar, no está tan claro, desde el punto de vista de la comunidad universitaria, que aquella formación requiera un mayor esfuerzo por parte de los profesores. Por término medio, los estudiantes no están ni de

GRÁFICO 19.

Grado de acuerdo con distintas afirmaciones acerca de la formación universitaria *online* (media en la escala del 0 al 10).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación. El acuerdo medio es muy moderado en el PAS (6,1). Y solo se convierte en un acuerdo claro entre los profesores, con una puntuación media de 7,3. Esto último es lógico, pues para muchos de ellos la incorporación de metodologías o técnicas propias de la formación *online* supone cambios de algún calado en su comportamiento tradicional.

En tercer lugar, hemos tratado uno de los aspectos que más suele mencionarse al comparar la formación presencial con la formación *online*, el del hipotético empobrecimiento de la experiencia universitaria. Según este argumento, dicha experiencia no se reduce a una mera relación bidireccional entre profesor y estudiante, que podría intermediar con facilidad la formación *online*, sino que comporta encuentros, conversaciones y contactos múltiples que pueden originar una verdadera comunidad de aprendizaje, con usos propios destilados en una tradición, algo que sería mucho más difícil *online*.

En los tres públicos encuestados no domina una opinión clara al respecto, si bien son más los que están de acuerdo con la hipótesis del empobrecimiento. El acuerdo medio con la idea de que la formación *online* implica una experiencia universitaria menos enriquecedora (que la presencial, se sobreentiende) ronda el 6,5 en la escala del 0 al 10, y la opinión no se concentra en un punto de la escala. Entre los estudiantes, son muchos más los que se muestran de acuerdo (un 65,2% puntúa entre 6 y 10) que los que se muestran en desacuerdo (un 18,3% puntúa entre 0 y 4). Entre los profesores y el PAS las mayorías favorables a la hipótesis del empobrecimiento de

la experiencia universitaria también son claras (58,6 vs. 28,3% y 65,1 vs. 21,8%, respectivamente).

Dos de los enunciados se referían a las consecuencias de una u otra formación. Por un lado, los tres públicos tienden a estar de acuerdo con la afirmación de que la formación *online* facilita el acceso a la universidad de los grupos menos favorecidos. Las medias obtenidas se acercan al 7 sobre 10, y los que puntúan por encima del 5 son mayorías muy claras, superiores a los dos tercios.

Por otro lado, y esto se refiere mucho más directamente al tema central de este capítulo, la comunidad universitaria española no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que la formación *online* produce resultados equivalentes a la presencial en términos de la preparación académica o profesional que se adquiere. El juicio medio de los estudiantes es de 5,1; el de los profesores es de 5,3; y el del PAS es de 5,4. Lógicamente, los porcentajes de acuerdo y en desacuerdo con aquella afirmación son muy parecidos. No es extraña esta indefinición, ya que la universidad *online* es un fenómeno todavía poco desarrollado, por lo que ni siquiera pueden estar claros sus efectos a medio o largo plazo.

Una última afirmación intentaba comprobar la mayor disposición a caminar decididamente hacia la formación *online* o la mayor disposición a considerar una oferta universitaria en la que conviven la vía presencial y la vía *online*. De hecho, la opción preferida parece ser la segunda, pues se observa un acuerdo relativamente claro con la idea de que la formación *online* es un complemento de la formación presencial, y no la sustituye. Las me-

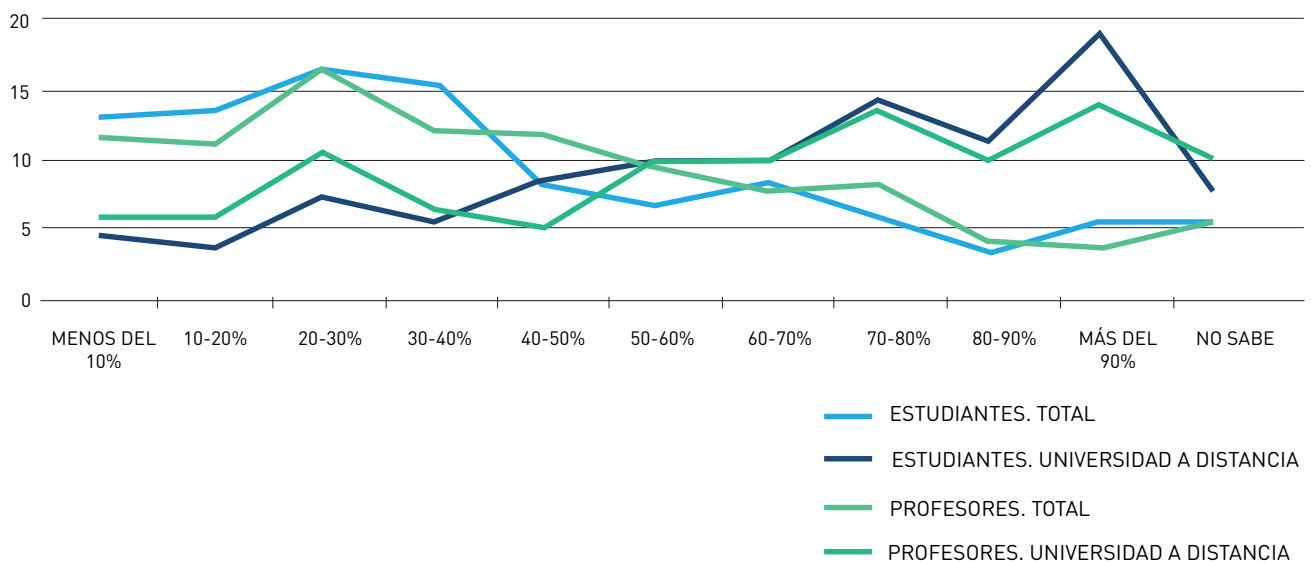
días rondan el 6,5/7, y los porcentajes con puntuaciones superiores al 5 rondan o superan los dos tercios.

EL POTENCIAL DE LA FORMACIÓN ONLINE

En línea con los resultados que acabamos de analizar, no hay una opinión dominante acerca de las proporciones deseables de formación presencial y *online*. Así se observa en el gráfico 20, que recoge la distribución de respuestas a la pregunta sobre el porcentaje aproximado de cursos presenciales que podrían sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*. Tanto entre los estudiantes como entre los profesores, cerca de dos tercios situarían ese porcentaje por debajo del 50%. Los dispuestos a desequilibrar la balanza a favor de la formación *online* no llegarían al tercio. El porcentaje medio

GRÁFICO 20.

Según su experiencia universitaria o lo que pueda conocer acerca de la formación *online*, ¿qué porcentaje aproximado de los cursos presenciales podría sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*? (porcentajes), según tipo de universidad.



que podría sustituirse por cursos *online* es del 39% según las opiniones de los estudiantes, y del 41% según la de los profesores.

Esa opinión admite una variación lógica, que tiene que ver con el tipo de experiencia universitaria de los encuestados. Estudiantes y profesores de las universidades a distancia están mucho más convencidos de la viabilidad de sustituir cursos presenciales por cursos *online*, como se aprecia con facilidad en el gráfico 20. Cerca de dos tercios de los alumnos y más de la mitad de los profesores de las universidades a distancia creen que podría sustituirse más de la mitad de los cursos presenciales, lo cual representa una distribución de opiniones que es casi la inversa a la observada para el conjunto de los encuestados.

EL POTENCIAL DE UNIVERSIA

El potencial de la formación *online* puede canalizarse a través de iniciativas de cada universidad o a través de la cooperación entre universidades. En el sondeo contrastamos la posibilidad de que se canalizase, en parte, a través de la red de Universia. Mayorías muy amplias (del 87,1% de los estudiantes, el 86,7% de los profesores y el 88,5% del PAS) contestaron afirmativamente a la pregunta acerca de si los portales de Universia podrían convertirse en un canal relevante para el desarrollo de la formación universitaria a escala iberoamericana.

4.

Un caso especial de la formación *online*: los MOOCs

En esta sección estudiamos los puntos de vista de la comunidad universitaria española acerca de una de las modalidades de formación *online* de las que más se ha hablado en el último bienio. Se trata de los MOOCs, es decir, los *Massive Open Online Courses* (Cursos en Línea Masivos y Abiertos). Los MOOCs son cursos universitarios que se ofrecen a través de plataformas educativas en Internet y a los que se puede apuntar cualquiera. Suelen constar de vídeos con clases magistrales de un profesor y de herramientas interactivas para que cada estudiante lleve a cabo sus tareas y se someta a evaluación.

CONOCIMIENTO DE LOS MOOCs

Por lo pronto, no muchos han oído hablar de los MOOCs, aun cuando en la pregunta correspondiente se recoja el significado del acrónimo en inglés y en español. Apenas un 33,8% de los estudiantes ha oído hablar de ellos, si

bien tres quintos de los profesores (62%) y más de la mitad del PAS (55,5%) dicen conocerlos.

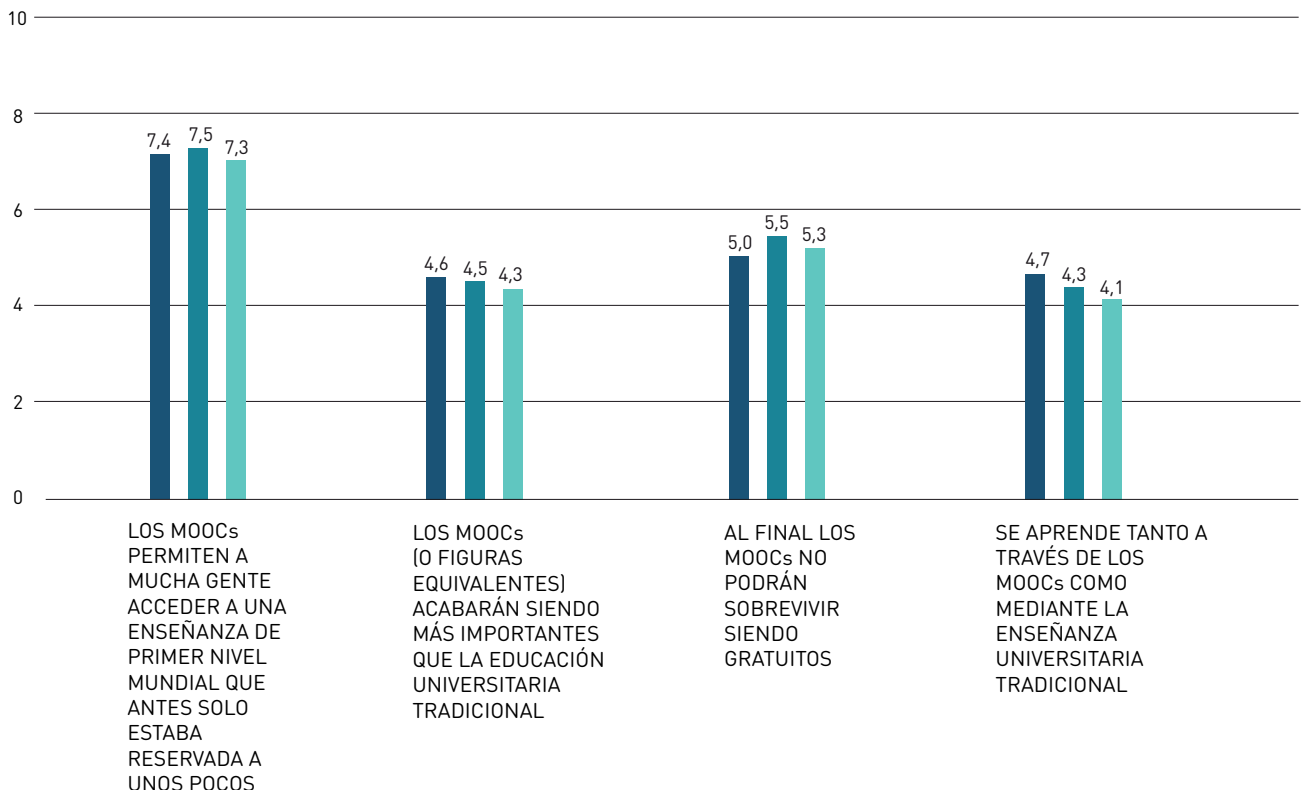
PERCEPCIÓN DEL POTENCIAL DE LOS MOOCS

Dado ese nivel de conocimiento, no extraña que las opiniones sobre el potencial de esa modalidad de formación *online* sean poco concluyentes, con una excepción. Los encuestados indicaron su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con distintas afirmaciones acerca de los MOOCs, una vez explicado con detalle en qué consistían. En el gráfico 21 se observa que sus juicios medios son bastante indefinidos, es decir, no muestran ni acuerdo ni desacuerdo, o, si acaso, muestran un leve desacuerdo, respecto a tres

GRÁFICO 21.

Grado de acuerdo con distintas afirmaciones acerca de los MOOCs (media en la escala del 0 al 10).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



afirmaciones, una relativa a si puede aprenderse tanto mediante esos cursos como mediante la enseñanza universitaria tradicional, otra relativa a si acabarán siendo más importantes que dicha enseñanza, y la otra, a si ese tipo de cursos podrán sobrevivir siendo gratuitos.

La opinión está mucho más clara en lo referente a una de las consecuencias más fácilmente observables, o imaginables, de los MOOCs, y que tiene que ver con la ampliación del acceso a la educación universitaria. La afirmación “los MOOCs permiten a mucha gente acceder a una enseñanza de primer nivel mundial que antes solo estaba reservada a unos pocos” recoge puntuaciones medias cercanas al 7,5, y proporciones de acuerdo (puntuaciones superiores a 5) por encima de los dos tercios.

5.

La calidad de la enseñanza universitaria, medidas para mejorarla

Concluimos este capítulo considerando una cuestión que puede servir para ofrecer una imagen general de la enseñanza universitaria en España, la cuestión de su calidad. Primero, estudiamos la evaluación de la calidad de la enseñanza en la universidad del encuestado. Segundo, estudiamos su evaluación de la utilidad para mejorarla que tiene una selección de las medidas propuestas en la Agenda de Guadalajara.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En punto a la evaluación de la calidad de la enseñanza, vuelve a llamar la atención lo coincidentes que son las opiniones de los tres públicos. Como se observa en el gráfico 22, la puntuación media (en la escala del 0, muy mala, al 10, muy buena) que otorgan los estudiantes a la enseñanza en su carrera, los profesores a la enseñanza en la carrera en que desarrollan la mayor parte de su do-

cencia, y el PAS a la enseñanza en el centro universitario en que trabaja, es bastante parecida, aunque los estudiantes son algo más críticos, con una media de 6,6 frente a la media de 7,3 de los otros dos públicos. Es decir, la calidad de la enseñanza universitaria obtendría una nota de aprobado alto o notable raspado.

Hasta un 60,2% de los estudiantes la puntúa con una nota de 7 o más, y los que le otorgan un sobresaliente (9 o 10) son un 17%. Los porcentajes equivalentes entre los profesores son los siguientes: un 74,4% le concede a la calidad en su carrera un mínimo de notable, y un 26,7% la puntúa con un sobresaliente. El PAS es igualmente generoso en sus calificaciones: 71 y 22,8%, respectivamente). Muy pocos califican la calidad de la enseñanza con un suspenso: un 14,6% de los estudiantes, un 8,3% del PDI, y un 6,6% del PAS.

Las diferencias en estas puntuaciones medias según las categorías de encuestados y de universidades que consideramos son menores, por lo que no las reseñamos.

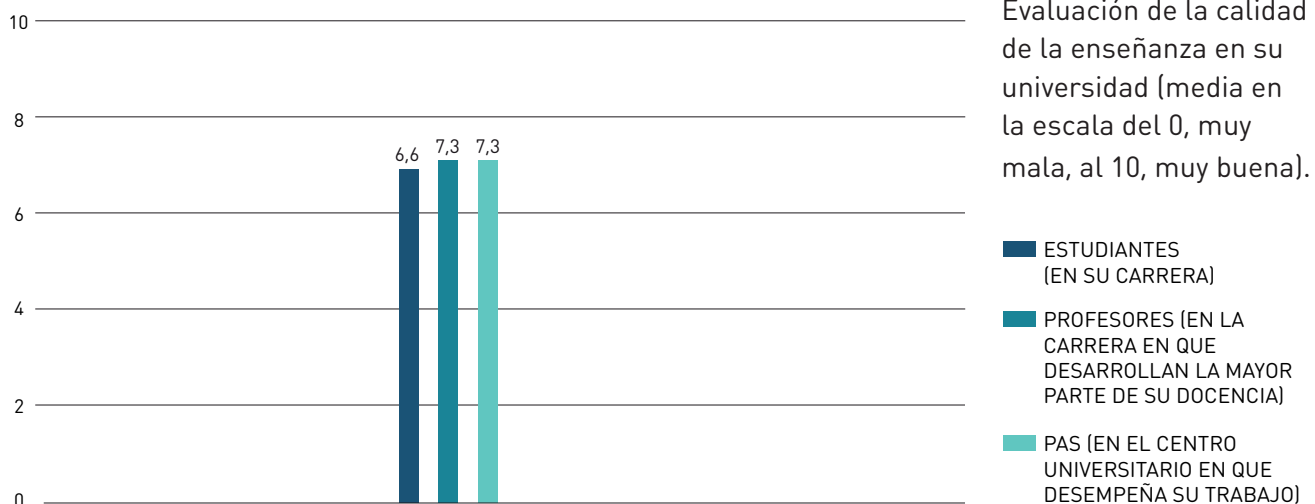


GRÁFICO 22.

Evaluación de la calidad de la enseñanza en su universidad (media en la escala del 0, muy mala, al 10, muy buena).

- ESTUDIANTES (EN SU CARRERA)
- PROFESORES (EN LA CARRERA EN QUE DESARROLLAN LA MAYOR PARTE DE SU DOCENCIA)
- PAS (EN EL CENTRO UNIVERSITARIO EN QUE DESEMPEÑA SU TRABAJO)

MEDIDAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

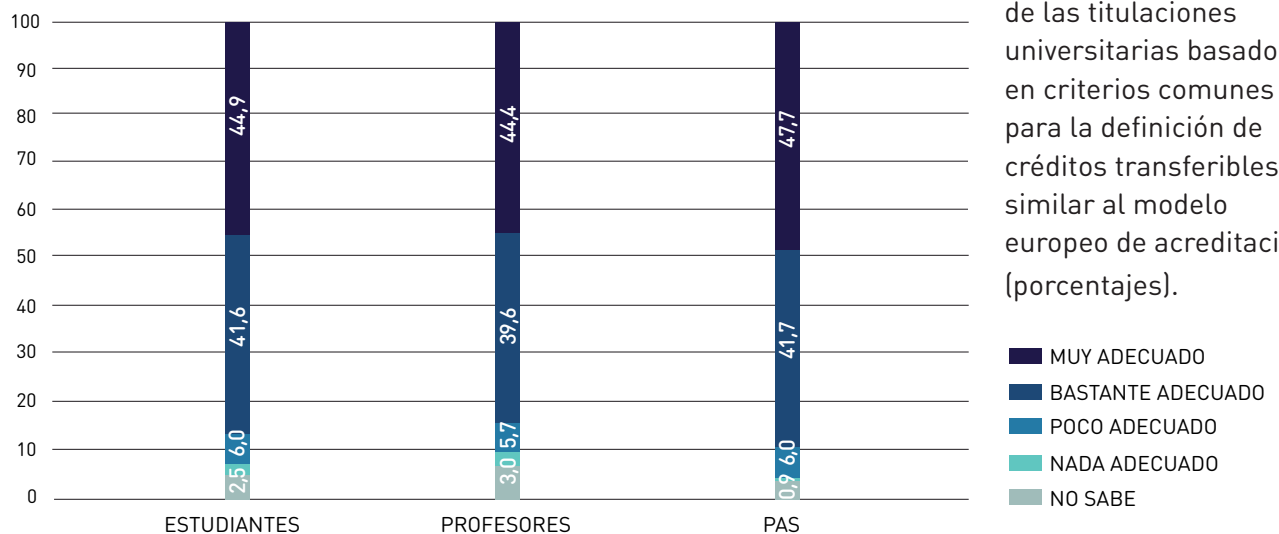
La comunidad universitaria española, o, al menos, la parte que participó en el tercer sondeo, está moderadamente satisfecha con la enseñanza ofrecida en sus universidades. En cualquier caso, obviamente, se puede mejorar.

En la Agenda de Guadalajara se apuntan distintas medidas de cambio institucional para recorrer ese margen de mejora. En el sondeo tuvimos en cuenta cinco, cuatro de ellas directamente asociadas a la cuestión de la calidad.

Por una parte, solicitamos la opinión de los entrevistados sobre lo adecuado de establecer, en el marco de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, un sistema de reconocimiento mutuo de las titulaciones basado en criterios comunes sobre los créditos transferibles, similar al modelo europeo de acreditación. El resultado es muy nítido: la inmensa mayoría de los encuestados, en cada uno de los grupos, lo considera muy o bastante adecuado, con porcentajes que rondan el 85/90% [GRÁFICO 23].

GRÁFICO 23.

Opinión sobre el establecimiento, en el marco de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, de un sistema de reconocimiento mutuo de las titulaciones universitarias basado en criterios comunes para la definición de créditos transferibles, similar al modelo europeo de acreditación (porcentajes).

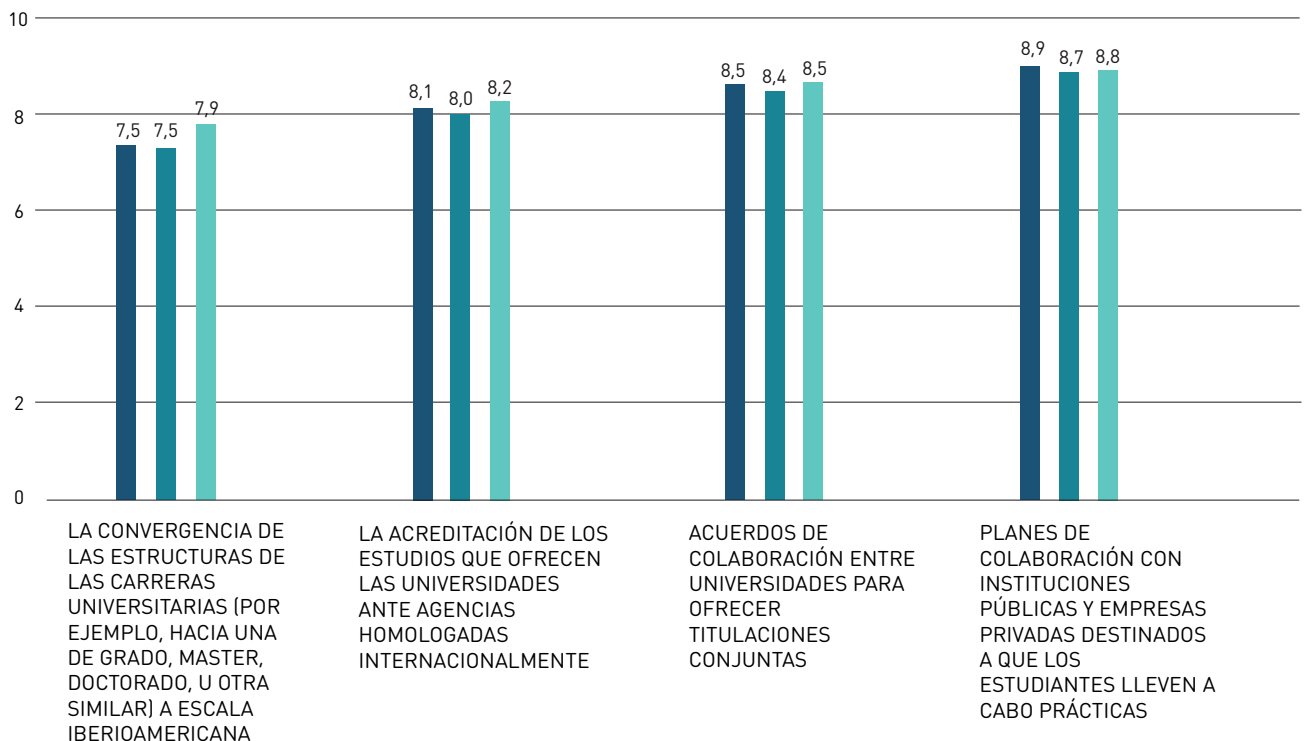


Por otra parte, les pedimos que evaluaran la utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en las universidades españolas. Las medidas fueron las siguientes: a) la convergencia a escala iberoamericana en las estructuras de las carreras universitarias (por ejemplo, hacia una de grado, máster, doctorado); b) la acreditación de los estudios universitarios ante agencias homologadas internacionalmente; c) acuerdos de colaboración entre universidades para ofrecer titulaciones conjuntas; y d) la colaboración con instituciones públicas y empresas privadas orientada a que los estudiantes lleven a cabo prácticas [GRÁFICO 24]. La utilidad se evaluó en la escala del 0 (muy poca utilidad) al 10 (mucho).

GRÁFICO 24.

Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en las universidades del país del entrevistado (media en la escala del 0, muy poca, al 10, mucha).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



Todas esas medidas son consideradas bastante o muy útiles, a la vista de las puntuaciones medias obtenidas, que no bajan nunca de 7,5 sobre 10. Si acaso, se observa una mayor preferencia por los planes de colaboración con otras instituciones para que los estudiantes lleven a cabo prácticas, lo cual encaja con lo visto más arriba acerca de la demanda de más prácticas. Asimismo, se observa una preferencia menos acusada por la convergencia estructural de las carreras universitarias.

Sondeo 4

Univer-
sidades
creati-
vas e
innova-
doras

Introducción

La atención del cuarto sondeo se centró en el tema “universidades creativas e innovadoras”. Es decir, el sondeo recogió un conjunto de percepciones relacionadas con los varios aspectos de la función de investigación (o innovación, en sentido más amplio) que desempeñan las universidades, y que comprenden desde el lugar de la universidad en los sistemas nacionales de innovación hasta las medidas que pueden mejorar el ejercicio de aquella función, pasando por la dedicación efectiva de los profesores a la investigación, la gestión administrativa de la investigación o una nueva vuelta de tuerca a una de las polaridades centrales de la vida universitaria, el binomio investigación-formación.

A continuación presentamos los resultados principales del sondeo, distinguiendo, como en los capítulos anteriores, los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), destacando las variaciones de interés que se descubren al analizar los datos desde el punto de vista de ciertas características de los encuestados y/o de sus universidades.

En primer lugar, mostramos las preferencias de los tres públicos en relación con los **objetivos de innovación**

(ejemplificados por el gasto en I+D) deseables para España, y sus perspectivas sobre el papel de las universidades, y de los sectores público y privado, en los sistemas nacionales de innovación.

En segundo lugar, presentamos una información novedosa relativa a la experiencia real de la **investigación universitaria**. Reflejamos lo que nos han contado sus protagonistas, los profesores, acerca del tiempo que le dedican, su orientación principal (básica, aplicada o de desarrollo tecnológico), y si la llevan a cabo en cooperación con otros actores, sin olvidar sus puntos de vista sobre cómo plantear dicha cooperación.

En tercer lugar, estudiamos a los **futuros investigadores**, es decir, los planes que dicen tener los estudiantes universitarios respecto de la obtención del título de doctor y/o de dedicarse profesionalmente a la investigación, en la universidad o en el sector empresarial, en España o en el extranjero. Asimismo, recogemos su evaluación de la medida en que la universidad prepara a sus estudiantes para la investigación.

En cuarto lugar, mostramos cómo ven profesores y PAS la **gestión de la investigación en la universidad**, centrándonos en si los trámites son fáciles y en si existen de oficinas especializadas en estos asuntos, cuyo funcionamiento es evaluado. Asimismo, presentamos cómo ve el PAS su desempeño en la gestión de la investigación, enfatizando dos cuestiones: su sensación de estar suficientemente capacitados y la cantidad de tiempo que le dedican.

En quinto lugar, volvemos sobre el **binomio investigación-formación**, ya considerado más arriba. En esta ocasión, los entrevistados nos revelan sus percepciones acerca de lo prioritarias que son la una y la otra en sus universidades, y, sobre todo, sus opiniones acerca de la existencia de una relación positiva entre la investigación y la docencia.

Por último, presentamos una sección amplia dedicada a una colección de **políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades**. Comienza examinando los juicios de los profesores sobre el papel de los incentivos a la investigación. Prosigue analizando una serie de medidas ligadas a la mejora sustantiva de la calidad de la investigación universitaria. Continúa estudiando cómo evalúan los entrevistados varias propuestas de mejora de la innovación universitaria. A continuación, presta atención al papel de la universidad en la conformación de una cultura emprendedora en los estudiantes. Concluye recogiendo las perspectivas de los encuestados en relación con el papel que pueden desempeñar redes como *Universia* e *Innoversia* en la innovación universitaria.

1. La innovación tecnológica como objetivo nacional

Nuestro análisis de las percepciones de la comunidad universitaria española sobre la función de investigación de sus instituciones parte de la necesidad de situarlas en el contexto de sus juicios sobre el sistema español de innovación.

Comenzamos el estudio de ese contexto comprobando la importancia relativa que asignan a tres de los actores principales en los sistemas nacionales de innovación: las universidades, las empresas privadas y el Estado (o, más bien, el gobierno, que actúa, sobre todo, financiando la investigación que llevan a cabo los demás actores). Los encuestados habían de evaluar la contribución de las universidades, las empresas privadas y el gobierno a la capacidad de innovación tecnológica española, puntuando a cada uno de esos actores en la escala del 0 (poca contribución) al 10 (muchacha).

El juicio medio es claramente negativo en lo que respecta a la contribución del gobierno, con puntuaciones medias que apenas llegan al 3,5 sobre 10. Las empresas privadas salen algo mejor paradas, con medias que se

aproximan al 5 sobre 10. Por último, no extraña que las medias obtenidas por las universidades sean superiores, pero tampoco son elevadas: solo el PAS se aproxima al “notable” (6,7), mientras que estudiantes (6,4) y profesores (6,5) les conceden un “aprobado” claro [GRÁFICO 25].

En realidad, si estuvieran evaluando estrictamente lo que aporta cada actor al sistema español de innovación, no tendría sentido que las medias para los tres actores fueran bajas o medianas. Sea alta o baja la capacidad de innovación española, no es lógico que los tres actores centrales del sistema, que representan casi el 100% de la financiación y de la ejecución de la innovación, hagan una aportación baja o mediocre. Quizá, por tanto, los encuestados están mezclando su evaluación de cada actor con la de la capacidad de innovación española, lo cual es plausible si tenemos en cuenta los resultados de las preguntas que analizamos a continuación.

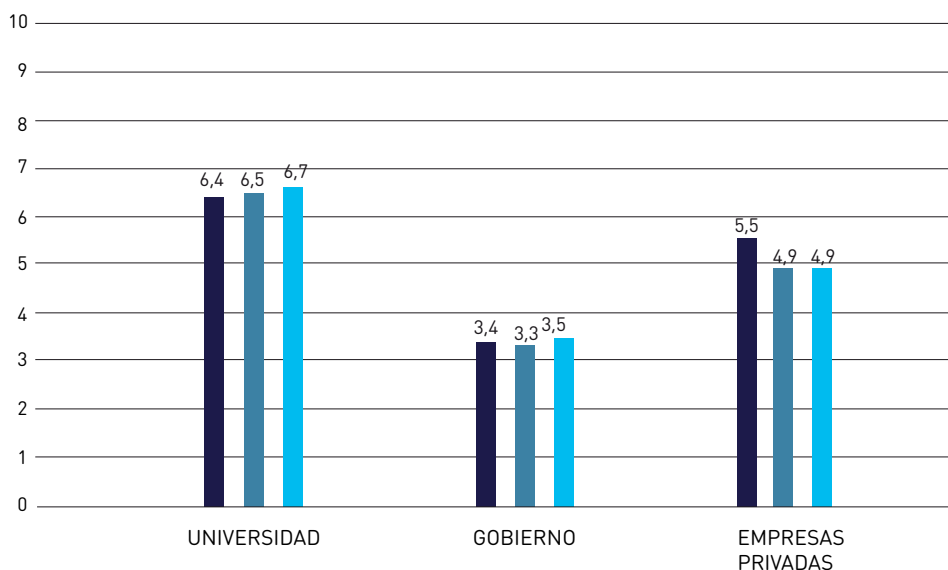


GRÁFICO 25.

Contribución de distintos actores a la capacidad de innovación tecnológica de España (media en la escala del 0, poco, al 10, mucho).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS

De hecho, al solicitarles que evaluaran la prioridad que tiene la innovación tecnológica en España (en la escala del 0, mínima, al 10, máxima), ofrecieron respuestas cuyas puntuaciones medias fueron bastante bajas, sin que se distingan unos públicos de otros: la media de los estudiantes fue de 4,3; la de los profesores, 3,8; y la del PAS, 4,2. Si vemos como indicio de prioridad de la innovación tecnológica el peso del gasto interno en I+D sobre el PIB, una medida estándar del esfuerzo de innovación a escala nacional, no sorprenden esas respuestas. El gasto español en I+D todavía se encuentra a la cola de los países más avanzados de la Unión Europea, y la trayectoria de los últimos veinte o treinta años sugiere que España tardaría décadas no ya en alcanzar a esos países, sino siquiera el gasto medio en el conjunto de los países de la UE15.

Obviamente, en España se espera que el esfuerzo en innovación sea mayor, incluso mucho mayor. Prueba de ello son las preferencias por distintos niveles de gasto en I+D que medimos en el sondeo. Para que la respuesta fuera lo más realista posible, las planteamos en términos del esfuerzo inversor que hacen tres países europeos conocidos, y con niveles de esfuerzo claramente diferenciables. Así, el entrevistado hubo de elegir un objetivo de gasto en I+D en porcentaje del PIB para España, dentro de 10 años, según el supuesto de que solo podía optar por los niveles de Italia (1,3% del PIB), Francia (2,3%) y Suecia (3,4%)⁶. Dado que el nivel de gasto en I+D español ronda el de Italia, y teniendo en cuenta que el crecimiento de ese gasto no necesariamente se produce

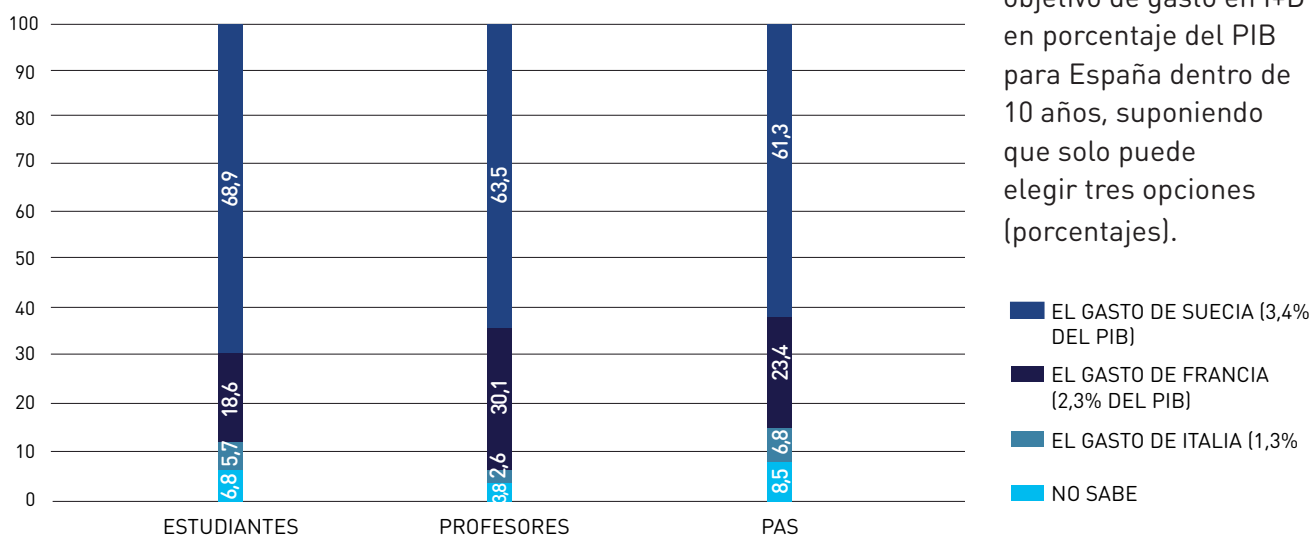
⁶ Téngase en cuenta que el sondeo se aplicó no solo en España o Portugal, sino en toda Iberoamérica, por lo que era necesario ofrecer una opción relativamente baja que, sin embargo, supusiera un cierto reto para muchos países iberoamericanos.

con rapidez, imaginamos que muchos entrevistados elegirían el nivel de Francia. Sin embargo, nos equivocamos de plano, pues una mayoría amplia de los tres públicos optó por el nivel de Suecia, uno de los más elevados del mundo [GRÁFICO 26]. Lo eligió el 68,9% de los estudiantes, el 63,5% de los profesores y el 61,3% del PAS. En segundo lugar quedó la opción favorable al nivel francés, escogida por el 18,6% de los estudiantes, el 30,1% de los profesores y el 23,4% del PAS. La opción italiana recogió poquísimas menciones.

Esas respuestas revelan un nivel muy alto de ambición, pero también, probablemente, de falta de realismo, pues es muy difícil que un país transite desde un nivel como el 1,3% de España en 2012 (último dato disponible) a niveles superiores al 3% en una década. De hecho, casi todos los entrevistados consideran improbable alcanzar en una década los objetivos de gasto en I+D que ellos mismos prefieren. Un 92,1% de los estudiantes lo ve como poco o nada probable, una proporción que ape-

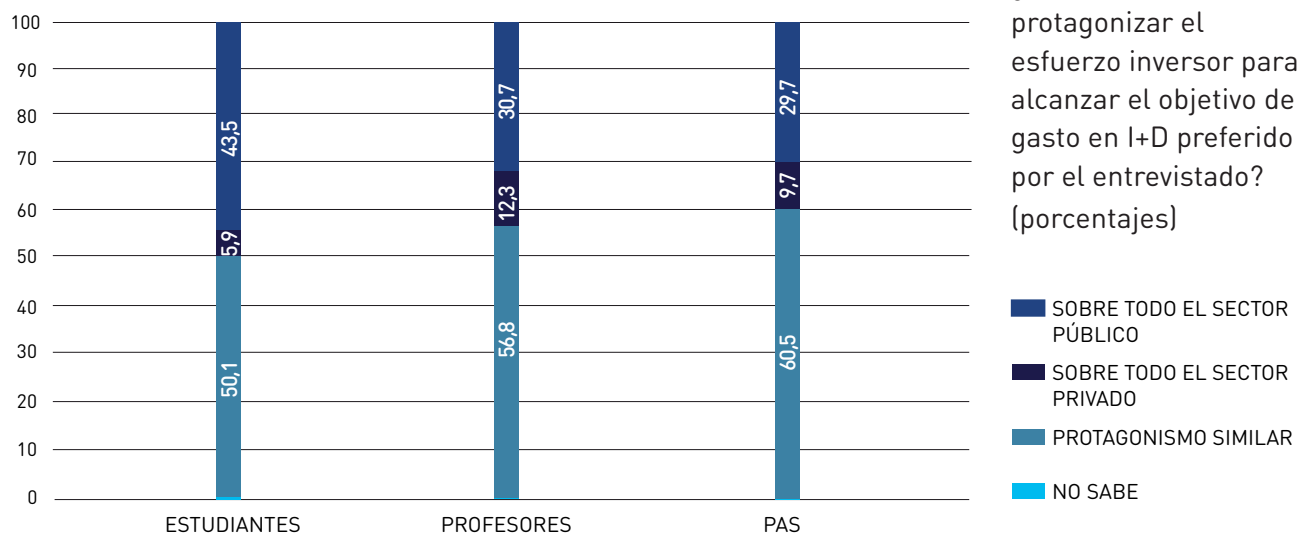
GRÁFICO 26.

Preferencia por un objetivo de gasto en I+D en porcentaje del PIB para España dentro de 10 años, suponiendo que solo puede elegir tres opciones (porcentajes).



nas se distingue de la de los profesores (93,1%) y de la del PAS (97,2%). Probablemente, tendríamos que reflexionar sobre lo paradójico de plantear para el propio país objetivos muy ambiciosos de cuyo cumplimiento se duda tan claramente.

En todo caso, a la hora de elegir quién, el sector público o el sector privado, debería protagonizar el esfuerzo inversor para aproximarse a esos objetivos, la posición mayoritaria está bastante clara: el esfuerzo debería ser compartido [GRÁFICO 27]. La mayoría de los entrevistados eligió la opción favorable a un “protagonismo similar” de ambos sectores: lo hizo el 50,1% de los estudiantes, el 56,8% del profesorado y el 60,5% del PAS. En segundo lugar se situó la opción “sobre todo el sector público”, con porcentajes que fueron desde el 29,7% del PAS al 43,5% del alumnado, mientras que el espacio concedido a un protagonismo claro del sector privado fue muy reducido. De nuevo, estas respuestas son llamativas a la vista de cómo suelen ser las cosas en la realidad: a escala mun-



.....

dial, los países con niveles de gasto en I+D más elevados son aquellos en los que el protagonismo del sector privado (las empresas) en la financiación de ese gasto es más claro.

2. La investigación que se lleva a cabo en las universidades

CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A LA INVESTIGACIÓN

El cuarto sondeo nos ofreció la oportunidad de medir la cantidad y el tipo de investigación que hacen los profesores universitarios, al menos tal como ellos las perciben y entienden. Por un lado, les pedimos que estimaran el tiempo que dedican en un curso académico a distintas actividades (enseñanza, investigación, tareas administrativas vinculadas a la investigación, y otras tareas administrativas). Tenían que asignar un porcentaje de su tiempo a cada una de esas cuatro tareas. En casi todos los casos esos porcentajes sumaron 100, pero también dimos por buenas las respuestas en que la suma rondaba esa cifra.⁷ Los resultados se recogen en el cuadro 7, que ofrece una información de la que no solemos disponer en España.

⁷ Hemos aceptado las respuestas cuya suma de porcentajes estuviera en el rango de 90 a 110, ajustando las distintas de 100 a esta cantidad. Para ello, hemos redondeado, al alza o a la baja, las cifras más altas de cada entrevistado, pues este proceder sigue ofreciéndonos respuestas realistas y minimiza el error que podamos cometer en el ajuste. Por ejemplo, si un entrevistado responde 75% (enseñanza), 10% (investigación), 5% (tareas administrativas ligadas a la investigación) y 5% (otras tareas administrativas), convertimos sus respuestas en: 80, 10, 5 y 5. Si sus respuestas son 60, 20, 20 y 5, se convierten en 55, 20, 20 y 5.

Por término medio, los profesores de las universidades españolas dedican un 38,2% de su tiempo a la enseñanza y un porcentaje similar, del 39,1%, a la investigación. El resto del tiempo lo ocupan en tareas administrativas, ligadas a la investigación (10,1%) o no ligadas a ella, es decir, sobre todo, vinculadas a la enseñanza (12,6).

La dedicación a la investigación de profesoras y profesores es muy parecida (39,5 y 38,5% respectivamente), pero se diferencian algo en la dedicación a la enseñanza, mayor en los varones (41,5%) que en las mujeres (35,8%). Esta diferencia se explica, sobre todo, porque las profesoras ocupan algo más su tiempo que los profesores en tareas administrativas no ligadas a la investigación (15,1 y 9,2%, respectivamente).

Las diferencias son más acusadas si tenemos en cuenta la edad del profesor. La mayor dedicación a la investigación se da en los más jóvenes. Los de menos de 30 años le dedican un 74,8% de su tiempo, una cifra muy superior a la de los otros tramos de edad. En gran medida se debe a que muchas de las respuestas corresponderán a figuras de personal docente e investigador a las que no se le supone dedicación docente, o se les supone mínima. De todos modos, también se observa que la dedicación a la investigación es algo mayor en el tramo de edad de 30 a 44 que en los dos superiores, lo que sugiere una carrera investigadora media que va perdiendo intensidad con la edad, especialmente en las edades más avanzadas. En parte, esa pérdida de intensidad se compensa con una mayor dedicación a la enseñanza, pero también con una mayor dedicación a tareas administrativas.

CUADRO 7. Tiempo que dedican los profesores a distintas actividades a lo largo de un curso académico, según características del profesor o de su universidad (porcentajes horizontales).

	INVESTIGACIÓN	ENSEÑANZA	TAREAS ADMINISTRATIVAS VINCULADAS A LA INVESTIGACIÓN	OTRAS TAREAS ADMINISTRATIVAS
TOTAL	39,1	38,2	10,1	12,6
SEXO				
Mujeres	39,5	35,8	9,6	15,1
Varones	38,5	41,5	10,8	9,2
EDAD				
<30	74,8	11,2	10,4	3,7
30-44	43,8	36,7	10,7	8,8
45-59	33,4	41,5	9,4	15,8
>=60	30,6	45,2	12,5	11,7
CAMPO DE ESTUDIO				
Ciencias naturales	43,7	33,9	10,6	11,8
Ingeniería y tecnología...	43,1	36,4	9,0	11,6
Ciencias médicas	32,6	44,7	10,7	12,0
Ciencias Sociales	36,8	39,8	10,3	13,2
Humanidades	31,4	41,7	11,3	15,6
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD				
Privada	26,2	46,7	10,5	16,5
Pública	40,8	36,9	10,1	12,2

Como era esperable, también marca diferencias, aunque no muy amplias, el campo de estudio del encuestado. La dedicación a la investigación es mayor entre los profesores del área de ciencias naturales y de las ingenierías, y es menor en las áreas de ciencias sociales, humanidades y ciencias médicas. La descripción es la inversa si se trata de la dedicación a la enseñanza.

También era esperable encontrar diferencias según la titularidad de la universidad del profesor, por cómo han estado tradicionalmente configurados ambos tipos de instituciones. Las universidades privadas han tendido a primar más la formación, en especial, la formación profesional de sus estudiantes, mientras que en las públicas se ha estimulado más la tarea investigadora de sus profesores. De hecho, el porcentaje de su tiempo que dedican por término medio los profesores de la enseñanza pública a la investigación (40,8%) es nítidamente superior, pero el que dedican los de la privada (26,2%) no es despreciable. Los profesores de las universidades privadas compensan esa menor dedicación a la investigación con una mayor dedicación a la enseñanza, pero también a tareas administrativas. En cualquier caso, la diferencia entre las instituciones públicas y las privadas se explica, en gran medida, por los campos de estudio más frecuente en unas y otras: en las privadas apenas hay profesores del ámbito de las ciencias naturales y, sin embargo, hay muchos del área de las ciencias sociales.

QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN LLEVAN A CABO

Por otra parte, preguntamos a los profesores por el tipo de investigación que llevaban a cabo, más bien, por la que practicaban con mayor frecuencia, teniendo que optar entre los tres tipos estándar de investigación: básica, aplicada y desarrollo. Como se ve en el cuadro 8, esas etiquetas estaban suficientemente explicadas en el cuestionario.

La mayoría del profesorado afirmó dedicarse con mayor frecuencia a la investigación aplicada (un 53,1%). Algo más de un cuarto (27,1%) optó por la básica y un sexto (16,6%) por el desarrollo. Estos porcentajes medios ocultan, sin embargo, variaciones sustantivas según características del entrevistado y/o de su universidad.

En esta ocasión no las marca el sexo del investigador, pero sí la edad, que distingue a los profesores más jóvenes del resto. Entre los primeros es bastante más frecuente la mención del desarrollo y bastante menos frecuente la mención de la investigación básica. De todos modos, ello se debe, con mucha probabilidad, a que en la muestra obtenida, entre los jóvenes están sobrerrepresentados los profesores del campo de las ingenierías. En realidad, las diferencias observables entre las universidades públicas y las privadas bien pueden achacarse a la diferente composición de sus profesorado según campos de estudio.

CUADRO 8. Qué tipo de investigación llevan a cabo con mayor frecuencia los profesores universitarios, según distintas características de esos profesores y de sus universidades (porcentajes horizontales).

	INVESTIGACIÓN BÁSICA	INVESTIGACIÓN APLICADA	DESARROLLO	NO SABE	NO APLICABLE
TOTAL	27,1	53,1	16,6	0,3	2,9
SEXO					
Mujeres	25,0	54,6	16,7	0,4	3,4
Varones	30,1	51,0	16,4	0,2	2,3
EDAD					
<30	11,0	49,6	39,5	0,0	0,0
30-44	28,3	50,4	19,8	0,1	1,4
45-59	27,1	54,8	14,0	0,2	3,9
>=60	33,1	54,3	7,2	1,5	3,9
CAMPO DE ESTUDIO					
Ciencias naturales	51,5	41,6	4,8	0,1	2,1
Ingeniería y tecnología...	11,4	53,5	32,8	0,0	2,3
Ciencias médicas	23,7	56,9	9,9	0,0	9,5
Ciencias Sociales	24,2	59,0	13,0	0,5	3,2
Humanidades	36,4	49,1	12,8	1,2	0,6
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD					
Privada	16,4	56,4	16,0	0,1	11,2
Pública	28,5	53,3	16,0	0,2	2,0

(* En las preguntas se presentaron las opciones de este modo: "Investigación básica (orientada a obtener conocimientos sobre los fundamentos de los fenómenos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación determinada)", "investigación aplicada (orientada a adquirir nuevos conocimientos, pero dirigidos fundamentalmente a un objetivo práctico específico)", y "desarrollo (aprovecha los conocimientos existentes y está dirigido a producir nuevos materiales, productos, procesos o servicios, o a mejorar sustancialmente los existentes)".

En el fondo, lo determinante es el campo de estudio e investigación a que se dedica el profesor. El peso de la investigación básica es máximo entre los profesores que investigan en el ámbito de las ciencias naturales (51,5%) y es mínimo en el de los que lo hacen en el campo de la ingeniería (11,4%).

Entre estos últimos, sin embargo, es alto el peso de la investigación aplicada (53,5%), como lo es entre los profesores del área de las ciencias médicas (56,9%) y los del área de las ciencias sociales (59%), y el mínimo se da entre los que trabajan en el campo de las ciencias naturales (41,6%).

El peso de la investigación en desarrollo es más elevado, lógicamente, en las ingenierías (32,8%) y mínimo, también lógicamente, en el área de las ciencias naturales.

LA COOPERACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

El cuarto sondeo también nos brindó la oportunidad de acercarnos a otra de las cuestiones fundamentales de los estudios sobre innovación, la de la investigación que se lleva a cabo en cooperación con otros investigadores. Dicha cooperación está cada vez más incentivada por gobiernos y otras fuentes de fondos, lo cual, entre otras razones, explica su tendencia al alza en las últimas décadas, como se comprueba en el creciente peso de los artículos científicos firmados por más de un autor en las bases de datos correspondientes.

En realidad, según las respuestas a nuestro sondeo, casi todos los profesores universitarios españoles que in-

vestigan lo hacen en cooperación con otros actores. Hasta un 90,4% afirma que en los últimos años ha llevado a cabo sus investigaciones en cooperación con otros investigadores o instituciones.

Lógicamente, las relaciones de cooperación no se entablan por igual con todos los socios potenciales, tal como muestra el cuadro 9. Entre los profesores que han llevado a cabo investigaciones en cooperación con otros actores en los últimos años, la gran mayoría (86,3%) afirma haber trabajado con investigadores de su misma universidad, y son bastantes los que lo han hecho con investigadores de otras universidades españolas (64,2%) o de universidades extranjeras (60,8%). Algo más de un tercio (36%) ha cooperado con empresas españolas, pero solo un octavo (12,9%) lo ha hecho con empresas extranjeras. Cerca de un tercio (34,5%) ha cooperado con centros de investigación españoles, y algo más de un quinto (22,6%) con centros de investigación foráneos. El nivel de cooperación con asociaciones o fundaciones es inferior, tanto con las nacionales (22,8%) como con las extranjeras (10,5%).

El tipo de actores con los que se coopera varía, sobre todo, según el campo de estudio del profesorado. La cooperación con otros investigadores de la misma universidad es máxima en el campo de las ingenierías (93,9%) y mínima, a bastante distancia, en el de la humanidades (73%). La cooperación con otras universidades españolas es, de nuevo, muy frecuente en el campo de las ingenierías (75%) y bastante menos frecuente en el de las ciencias médicas (49,5%). La cooperación con universidades

extranjeras es más frecuente en el área de las ciencias naturales (78,4%) y bastante menos en el de las ciencias médicas (47,8%).

CUADRO 9. En los últimos años, ¿con cuáles de los siguientes actores ha cooperado para llevar a cabo su investigación? (base = profesores que han investigado en cooperación) (porcentajes verticales).

	TOTAL	CIENCIAS NATURALES	INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA...	CIENCIAS MÉDICAS	CIENCIAS SOCIALES	HUMANIDADES
Investigadores de su misma universidad	86,3	78,3	93,9	89,1	87,5	73,0
Otras universidades españolas	64,2	66,6	75,0	49,5	55,2	72,9
Universidades extranjeras	60,8	78,4	54,5	47,8	58,9	55,8
Centros de investigación españoles (públicos o privados)	34,5	34,3	44,4	27,9	28,3	34,3
Centros de investigación extranjeros (públicos o privados)	22,6	35,1	29,4	9,4	11,7	27,5
Empresas españolas	36,0	37,5	58,1	25,1	23,9	20,0
Empresas extranjeras	12,9	10,8	26,1	4,4	5,4	13,6
Asociaciones o fundaciones españolas	22,8	2,9	27,6	11,3	32,0	25,5
Asociaciones o fundaciones extranjeras	10,5	2,3	2,1	4,3	20,8	18,0
Otro	2,9	1,0	3,9	1,7	2,4	7,6

El tipo de actores con los que se coopera varía, sobre todo, según el campo de estudio del profesorado. La co-

operación con otros investigadores de la misma universidad es máxima en el campo de las ingenierías (93,9%) y mínima, a bastante distancia, en el de la humanidades (73%). La cooperación con otras universidades españolas es, de nuevo, muy frecuente en el campo de las ingenierías (75%) y bastante menos frecuente en el de las ciencias médicas (49,5%). La cooperación con universidades extranjeras es más frecuente en el área de las ciencias naturales (78,4%) y bastante menos en el de las ciencias médicas (47,8%).

Las variaciones tienden a ser algo menores respecto del resto de actores, pero siguen observándose algunas diferencias sustantivas. En la cooperación con centros de investigación españoles vuelve a destacar el campo de la ingeniería (44,4%), mientras que en la cooperación con centros extranjeros destacan las ciencias naturales (35,1%). En la cooperación con empresas españolas lideran, de nuevo, las ingenierías (58,1%), y también lo hacen en la cooperación con empresas extranjeras (26,1%). Por último, los profesores del área de ciencias sociales son los que más recurso hacen tanto a las asociaciones o fundaciones españolas (32%) como a las extranjeras (20,8%).

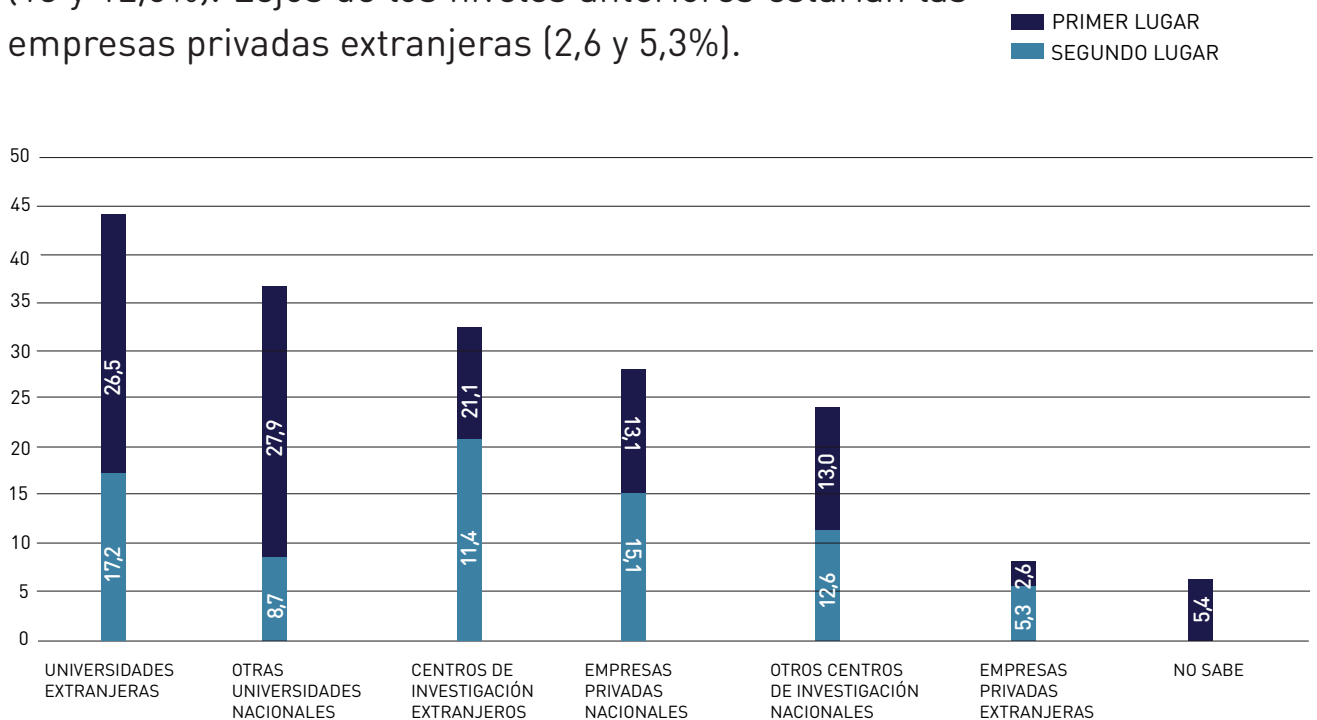
En general, los profesores que cooperan para investigar consideran esa cooperación como bastante o muy fructífera. Al menos así lo muestran sus contestaciones a una pregunta en la que han de usar una escala del 0 (cooperación nada fructífera) al 10 (muy fructífera). La media para el conjunto es de 8,2.

PRIORIDADES EN LA COOPERACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

La cooperación con unos u otros actores externos a la universidad del profesor que contesta la pregunta se traduce, con cierta fidelidad, en las prioridades que, a juicio de los profesores, deberían guiar la cooperación de su universidad con entidades externas [GRÁFICO 28]. La mayor prioridad la otorgan a otras universidades extranjeras (mencionadas por un 26,5% en primer lugar y un 17,2% en segundo lugar). En un segundo nivel, cerca del anterior, se situarían las otras universidades españolas (27,9% en primer lugar, 8,7% en segundo lugar). En un tercer nivel estarían los centros de investigación extranjeros (11,4 y 21,1%), las empresas privadas españolas (13,1 y 15,1%) y otros centros de investigación españoles (13 y 12,6%). Lejos de los niveles anteriores estarían las empresas privadas extranjeras (2,6 y 5,3%).

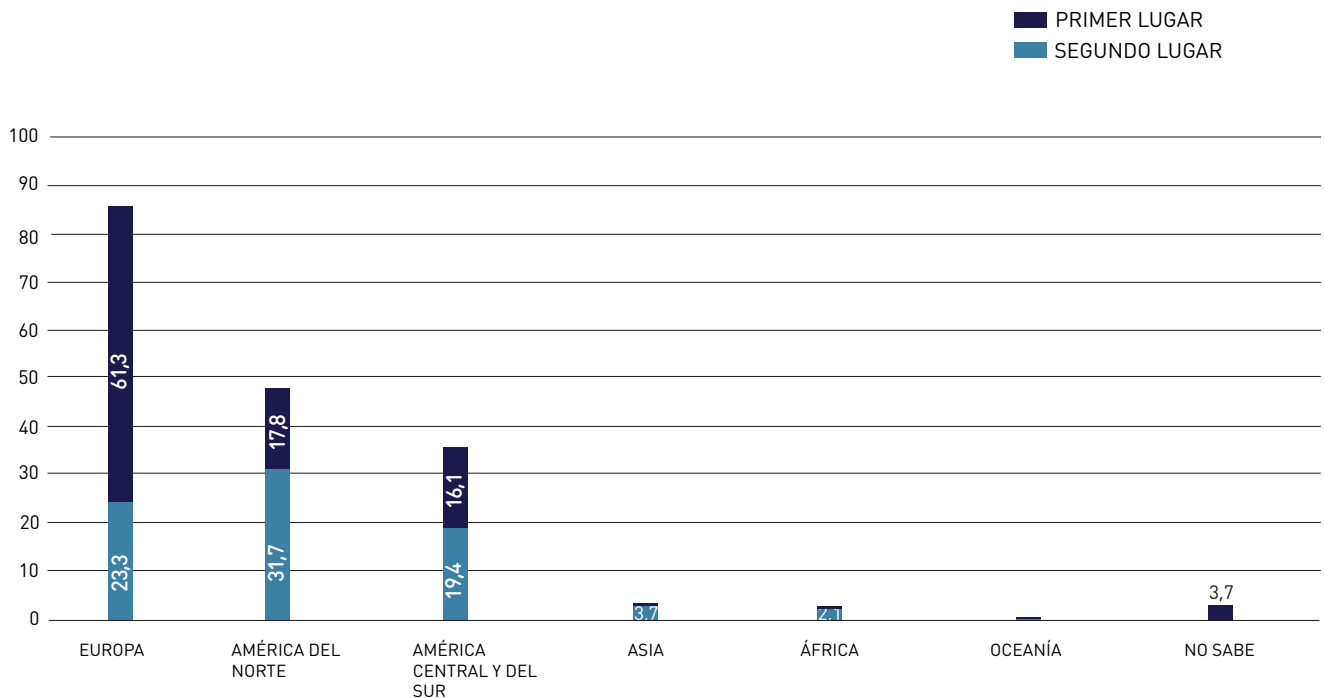
GRÁFICO 28.
PROFESORES.

Si su universidad tuviera que establecer prioridades a la hora de elegir con quién cooperar en tareas de investigación o innovación, ¿cuál de los siguientes actores debería ocupar el primer lugar? ¿Y el segundo lugar? (porcentajes)



También solicitamos de los profesores que definieran sus prioridades respecto del área geográfica de procedencia de las instituciones extranjeras con las que cooperar [GRÁFICO 29]. En ellas destaca, muy por encima de todas, Europa (continente mencionado por un 84,6% en primer o segundo lugar). En un segundo nivel estaría América del Norte (49,5%) y en un tercer nivel América Central y del Sur (35,5%). Muy pocos encuestados mencionan Asia, África u Oceanía.

GRÁFICO 29.
PROFESORES.
Prioridades acerca del área geográfica de las instituciones extranjeras con las que cooperar en materia de investigación o innovación: ¿cuál de las siguientes debería ocupar el lugar? ¿y el segundo lugar? (porcentajes)



3.

Los futuros investigadores universitarios

En esta sección tratamos de los futuros investigadores procedentes de la universidad, es decir, de los planes al respecto que tienen los estudiantes universitarios. Como se trata de planes, hay que entender sus respuestas no solo como una expresión de intenciones, sino, también, de deseos, por lo que habrá que adoptar cierta distancia respecto de ciertas declaraciones de intención si no queremos errar acerca de los planes reales de los estudiantes españoles.

PLANES DE OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

La conveniencia de distanciarse es especialmente necesaria respecto de las intenciones de los estudiantes en cuanto a la obtención del título de doctor en su carrera actual u otra [CUADRO 10]. Hasta un 44,9% afirma tenerlo pensado, y hasta un 10,1% está cursando doctorado (4,8%) o elaborando su tesis doctoral (5,3%). Dichos porcentajes resultan excesivos, a la vista de la proporción real de doctores entre la población joven con título universitario. En España, según el Censo de Población de 2011, entre los habi-

tantes de 30 a 39 años con alguna titulación universitaria, apenas un 2,8% afirma tener un doctorado.

CUADRO 10.

¿Tiene pensado obtener el título de doctor en su carrera actual o en otra? (porcentajes)

	SÍ	SÍ, YA ESTOY HACIENDO LOS CURSOS DE DOCTORADO	SÍ, YA ESTOY ELABORANDO MI TESIS DOCTORAL	NO
TOTAL	44,9	4,8	5,3	45,0
CAMPO DE ESTUDIO				
Ciencias naturales	50,7	15,8	10,7	22,8
Ingeniería y tecnología...	25,0	4,6	3,6	66,8
Ciencias médicas	65,5	1,1	2,1	31,4
Ciencias Sociales	45,3	3,0	4,0	47,7
Humanidades	48,9	7,5	10,9	32,7
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD				
Privada	29,8	0,0	6,9	63,3
Pública	46,6	5,5	5,0	43,0
TIPO DE UNIVERSIDAD				
Distancia	44,3	1,7	1,7	52,3
Presencial	45,0	5,5	5,8	43,7

Con esa salvedad, es interesante comprobar en qué tipo de estudiantes está más acentuada la disposición a obtener el título de doctor. Como se comprueba en el cuadro, dicha propensión es mayor entre los matriculados en estudios de las áreas de las ciencias médicas, las ciencias naturales y las humanidades, y relativamente baja entre los estudiantes de ingenierías. Como era esperable, por lo dicho más arriba acerca de la distinta relación que mantienen las universidades públicas y privadas con la investigación, parece que la predisposición hacia el doctorado es menor en las privadas. También es algo menor en las universidades no presenciales.

PLANES DE CARRERA INVESTIGADORA

También conviene distanciarse, probablemente, de las intenciones anunciadas por nuestros entrevistados acerca de dedicarse a la investigación una vez finalizados los estudios universitarios [CUADRO 11]. Un 34,7% dice tener pensado dedicarse a la investigación: un 16,2% en la universidad, un 6,9% en la empresa, y un 11,7% en otro tipo de organizaciones. Obviamente, el número de investigadores en cualquier país representa una proporción relativamente baja (seguramente inferior a ese 34,7%) de quienes cuentan con un título universitario. De todos modos, tiene interés detenerse en las preferencias relativas, en particular, en la distancia entre las menciones a la universidad y a la empresa.

Además, la variación de la inclinación a la investigación solo confirma parcialmente la variación de las propensiones a obtener el título de doctor. Se muestran más

inclinados a investigar los que cursan carreras de ciencias naturales; los menos inclinados son los que las cursan en las áreas de ingenierías y de ciencias sociales. Y los matriculados en universidades presenciales muestran una inclinación moderadamente más intensa que los matriculados en no presenciales. Sin embargo, no se observa una diferencia sustantiva entre los matriculados en universidades públicas y privadas.

CUADRO 11.

Una vez que finalice sus estudios universitarios, ¿tiene pensado dedicarse a la investigación? (porcentajes)

	SÍ, EN LA UNIVERSIDAD	SÍ, EN LA EMPRESA	SÍ, EN OTRAS ORGANIZACIONES	TOTAL "SÍES"	NO	NO SABE
TOTAL	16,2	6,9	11,7	34,7	20,9	44,4
CAMPO DE ESTUDIO						
Ciencias naturales	32,1	2,9	29,0	64,0	7,8	28,2
Ingeniería y tecnología...	12,3	10,0	3,3	25,7	27,0	47,3
Ciencias médicas	21,7	8,2	16,7	46,5	16,6	36,9
Ciencias Sociales	10,8	7,5	11,6	29,9	22,1	48,1
Humanidades	26,8	3,1	8,5	38,4	20,1	41,5
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD						
Privada	11,3	14,8	7,5	33,6	27,9	38,5
Pública	17,1	6,3	11,8	35,3	20,3	44,5
TIPO DE UNIVERSIDAD						
Distancia	9,8	6,2	11,0	27,0	23,9	49,1
Presencial	17,7	7,3	11,5	36,5	20,5	43,0

A los estudiantes que pensaban proseguir su carrera de investigador en la universidad les preguntamos si esa universidad sería la suya, otra universidad española o una universidad extranjera, como modo de medir la propensión que tienen esos estudiantes, por una parte, a la endogamia, y, por otra, a explorar vías lejanas. El porcentaje más alto de los que mostraron su parecer (35,5%) se inclinó por su propia universidad, y fueron muchos menos los que optaron optaban por otra universidad española (4,9%). De todos modos, no es menor el porcentaje de los que preferirían una carrera de investigador universitario en el extranjero (22,2%). Un 37,3% no supo qué contestar a esta pregunta.

Las preferencias geográficas de quienes se sentían inclinados por una universidad extranjera son bastante claras. Una mayoría clara, del 63%, optó por una universidad europea, a mucha distancia de los que eligieron América del Norte (19,8%) o América Central y del Sur (8,2%).

En las preferencias acerca de los objetivos de gasto en I+D para España observábamos una mezcla paradójica de ambición poco realista de los deseos y de realismo (o pesimismo) en la probabilidad de que se vieran cumplidos. En el caso de los planes de carrera investigadora de los estudiantes, la ambición (en apariencia bastante irreal, si la cotejamos con la realidad pasada) no se enfrenta a un panorama de pesimismo (o realismo), sino a una opinión media más matizada, en la que predomina la sensación de que los planes se cumplirán, pero no tan-

to como para que una amplia minoría crea lo contrario. Así, un 57,5% ve muy (26,7%) o bastante probable (30,8%) el que se cumplan sus previsiones al respecto, pero un 37,1% lo ve poco o nada probable.

LA PREPARACIÓN COMO INVESTIGADOR

Esa mezcla de previsiones encaja con un juicio medio dudoso acerca de la aportación de la universidad a la formación de los estudiantes como investigadores. A los encuestados les solicitamos una evaluación de la medida en que sus estudios universitarios les están proporcionando las bases suficientes para ser un buen investigador en el futuro (expresada en una escala del 0, muy poca, al 10, mucha). La puntuación media obtenida es de 6,1 sobre 10 [GRÁFICO 30], apenas un punto por encima del 5, en la línea de la evaluación media de la calidad de la enseñanza universitaria reseñada en el capítulo 3 (6,6). En térmi-

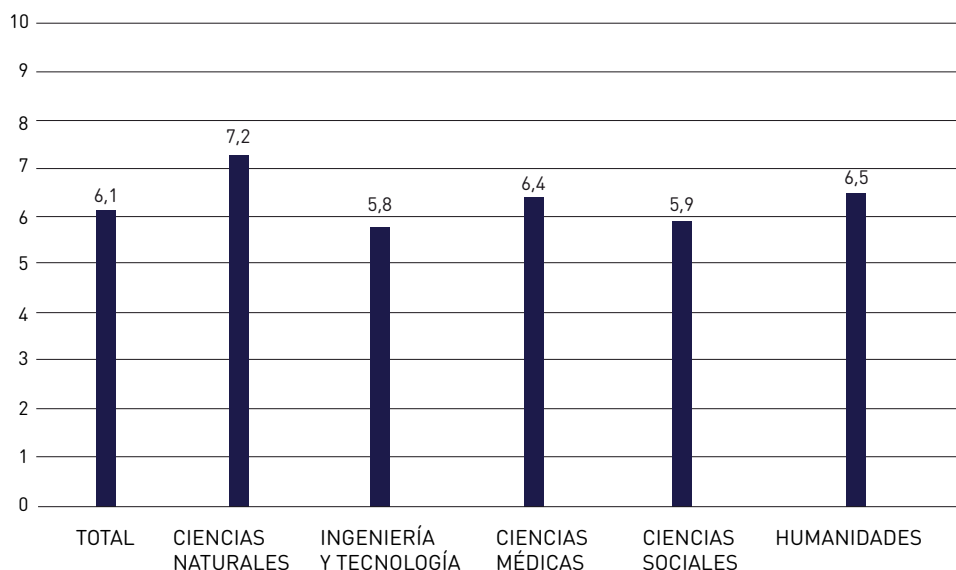


GRÁFICO 30.

ESTUDIANTES.

Evaluación de la medida en que sus estudios universitarios les estarían proporcionando las bases suficientes para ser un buen investigador en el futuro (media en la escala del 0, muy poca, al 10, mucha), según campo de estudios.

nos de calificaciones escolares, un 13,3% le otorgarían la de sobresaliente (9-10), un 40,4% la de notable (7-8), un 21,9% la de aprobado (5-6) y un 22,3% suspendería a sus estudios universitarios por cómo les preparan para ser un buen investigador. Apenas se observa variación de la puntuación media según las categorías con las que trabajamos, salvo según el campo de estudios del estudiante. Da la impresión de que están algo más satisfechos los que cursan una carrera de ciencias naturales.

4.

La gestión de la investigación en las universidades

Esta sección considera los puntos de vista del profesorado y el PAS sobre la gestión administrativa de la investigación en sus universidades. Comienza tratando el tema de la facilidad o la dificultad de los trámites para obtener fondos, continúa con el de la existencia de oficinas especializadas en estos asuntos, y concluye centrando la atención en un actor central (el PAS) en esa gestión, recabando su opinión acerca de sus capacidades y del tiempo que dedica a esa parte de su trabajo.

LA DIFICULTAD DE LOS TRÁMITES PARA OBTENER FONDOS DE INVESTIGACIÓN

Profesores y PAS coinciden en resaltar la dificultad de los trámites para obtener fondos para la investigación, tanto los nacionales como los de origen internacional. Ambos públicos muestran un acuerdo bajísimo con la afirmación de que los trámites administrativos para obtener fondos nacionales para proyectos de investigación son sencillos

[GRÁFICO 31]. La media del profesorado en la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo) es del 2,1, y la del PAS del 2,8. Cifras muy parecidas se observan en relación con una afirmación similar aplicada a los fondos internacionales para investigación. El grado de acuerdo de ambos públicos es del 2,4 y el 3,1, respectivamente. Todo lo cual apunta a un margen de mejora muy apreciable.

OFICINAS ESPECIALIZADAS EN LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El sondeo nos ha permitido conocer un aspecto concreto de la importancia que las universidades españolas asignan a la cooperación en la investigación, a escala nacional o internacional. Nos referimos a si cuentan con un órgano especializado en esa cooperación. Por un lado, hemos preguntado a profesores y PAS si existe en su universidad una oficina o departamento especializado en la

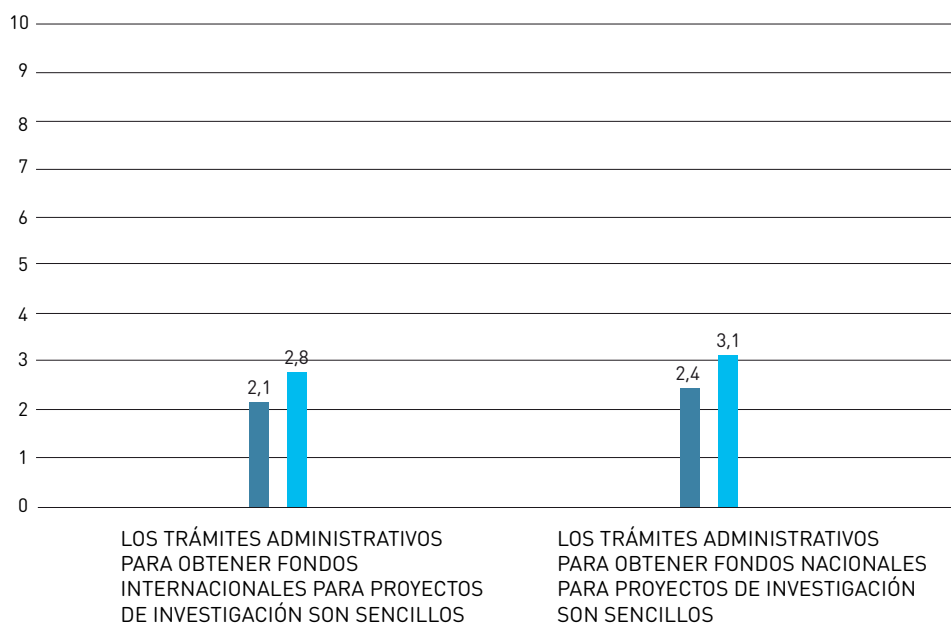


GRÁFICO 31.

PROFESORES Y PAS. Grado de acuerdo con dos afirmaciones acerca de los trámites para obtener fondos de investigación (media en la escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

■ PROFESORES
■ PAS

gestión y evaluación de proyectos de investigación con empresas o de la transferencia de los resultados de la investigación a las empresas. Por otro, les hemos preguntado si hay una oficina o departamento especializado en gestionar la internacionalización de la actividad investigadora de la universidad.

Respecto de la oficina dedicada a la cooperación con el mundo empresarial, cree que la hay el 77,7% de los profesores y el 81,5% del PAS [CUADRO 12]. Son los profesores del área de ciencias naturales quienes más afirman su existencia, y los de ciencias sociales los que menos. Teniendo en cuenta que en casi todas las universidades suelen combinarse esas dos áreas, lo que puede estar ocurriendo es que el conocimiento de dicha oficina esté más extendido entre quienes más pueden hacer uso de ella o entre quienes más cercanos estén a quienes hacen ese uso. En este sentido, llama la atención que no sea más alto el porcentaje de profesores del área de las ingenierías que refiere la existencia de tal oficina.

Si hiciéramos caso al profesorado, pensaríamos que en las universidades privadas es menos frecuente disponer de una oficina dedicada a la cooperación con las empresas, pero no lo pensaríamos si hiciéramos caso al PAS.

CUADRO 12. PROFESORES Y PAS. Afirman que en su universidad hay una oficina o departamento especializado en la gestión y evaluación de proyectos de investigación con empresas o de las transferencia de los resultados de la investigación universitaria a las empresas / especializado en gestionar la internacionalización de la actividad investigadora de la propia universidad (porcentajes).

	EMPRESAS / TRANSFERENCIA		INTERNACIONALIZACIÓN	
	PROFESORES	PAS	PROFESORES	PAS
TOTAL	77,7	81,5	51,2	50,4
CAMPO DE ESTUDIO				
Ciencias naturales	92,8		61,4	
Ingeniería y tecnología...	76,5		43,2	
Ciencias médicas	80,7		60,4	
Ciencias Sociales	70,8		50,1	
Humanidades	75,9		51,4	
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD				
Privada	64,2	86,0	41,2	43,5
Pública	79,3	80,4	52,0	52,0

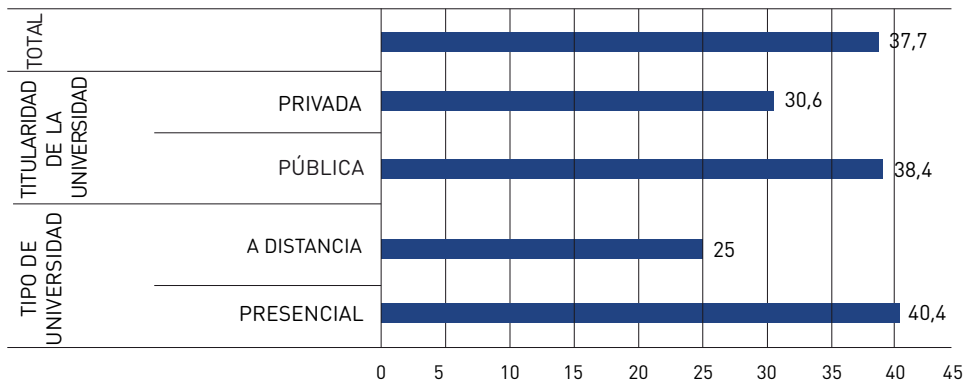
Respecto de la oficina especializada en la internacionalización de la investigación, han afirmado su existencia el 51,2% de los profesores y el 50,4% del PAS, lo cual sugiere una extensión algo menor de esta figura. De nuevo, esta figura parece algo más presente a los ojos de los profesores del área de ciencias naturales, y menos a los de los del área de las ingenierías. En esta ocasión, profesores y PAS coinciden en que quizá se dé menos en las universidades privadas.

Ambos públicos evaluaron el funcionamiento de esas oficinas ligadas a la cooperación en investigación. Los resultados son positivos, pero no demasiado en el caso del profesorado. Los profesores evalúan su satisfacción con el funcionamiento de la oficina centrada en la cooperación con las empresas con un 6, y su satisfacción con el de la especializada en la internacionalización con un 5,9 (ambas cifras expresadas en la escala del 0, funcionamiento nada satisfactorio, al 10, muy satisfactorio). El PAS es más positivo, quizá porque se siente más identificado con esas oficinas o, simplemente, porque las conoce más de cerca, puntuando su satisfacción con cada una de ellas con un 7,4 y un 7,3, respectivamente.

LA DEDICACIÓN DEL PAS A LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y SU CAPACITACIÓN PARA ELLA

Según el PAS encuestado, su dedicación a la gestión de la investigación no es de índole menor. Por término medio, afirman dedicar a la gestión de las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores de sus universidades 37,7 de cada 100 horas de su tiempo de trabajo [GRÁFICO 32]. Esta cifra varía según la titularidad de la universidad (es menor en las privadas) y, sobre todo, según si se trata de una universidad presencial o no (es inferior en las no presenciales).

Obviamente, esas medias ocultan una gran variedad de dedicaciones a la gestión de la investigación. Algo más de un cuarto le dedica un 70% de su tiempo o más, mientras que más de la mitad le dedica menos de un 30%.

**GRÁFICO 32.**

PAS.

De su tiempo de trabajo, aproximadamente, de cada 100 horas, ¿cuántas diría usted que tienen que ver con la gestión de esas labores de investigación e innovación? (respuesta abierta), según características de la universidad del entrevistado.

Por otro lado, el PAS evalúa positivamente su capacitación para esas tareas, aunque dicha evaluación sugiere que hay bastante margen para la mejora. Los entrevistados tuvieron que mostrar su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirmación siguiente: “el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores e investigadores de mi universidad”. El grado de acuerdo medio fue del 7,4 sobre 10, una cifra que solo varía con cierta sustancia teniendo en cuenta la edad del encuestado: la media para los encuestados de 55 años o más es de 6,5, claramente inferior a la obtenida para los de menos de 35 años (8,2). En general, por tanto, el PAS se siente capacitado para este tipo de tareas, pero reconoce que podría mejorar sustantivamente.

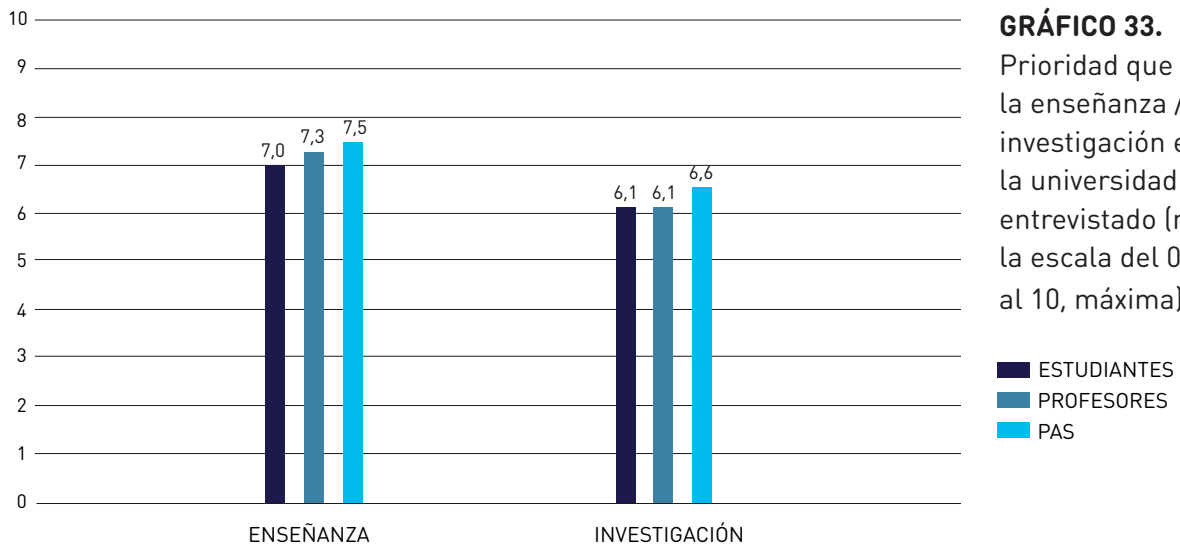
5.

De vuelta al binomio investigación – formación

A continuación, analizamos los puntos de vista de la comunidad universitaria española acerca de la relación, potencialmente fructífera, entre dos de las funciones principales de la universidad: la formación (o la docencia, vista desde otra perspectiva) y la investigación. Mostramos, por un lado, cómo ven los entrevistados la prioridad de cada una de ellas en sus universidades, y, por otro, sus opiniones sobre la posible interacción positiva entre docencia e investigación.

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN COMO PRIORIDADES DE LAS UNIVERSIDADES

Por término medio, los tres públicos entrevistados creen que la prioridad que asignan sus universidades a la enseñanza es mayor que la que asignan a la investigación. En una escala del 0 (prioridad mínima) al 10 (máxima), evalúan la prioridad que otorgan sus universidades a la enseñanza con las siguientes puntuaciones medias: 7,0 en el caso de los estudiantes; 7,3, en el de los profesores;

**GRÁFICO 33.**

Prioridad que tiene la enseñanza / la investigación en la universidad del entrevistado (media en la escala del 0, mínima, al 10, máxima).

y 7,5, en el del PAS [GRÁFICO 33]. Su evaluación de la prioridad otorgada a la investigación es inferior, con medias respectivas de 6,1, 6,1 y 6,6.

LA INTERACCIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

En el tercer capítulo estudiamos la interacción entre enseñanza e investigación a escala de universidad. Vimos el bajo nivel de acuerdo mostrado por los entrevistados con una frase según la cual las universidades podían ofrecer una formación muy buena sin que estuvieran especialmente dedicadas a la investigación. La opinión mayoritaria reflejaba, por tanto, una actitud favorable a combinar investigación y enseñanza, si bien minorías apreciables podrían conformarse con universidades centradas en la enseñanza y con poca investigación.

En el cuarto sondeo planteamos la misma temática a escala del profesor individual. Los tres públicos han revelado su grado de acuerdo (de nuevo en una escala del 0

al 10) con la afirmación “se puede ser buen profesor sin ser buen investigador” [GRÁFICO 34]. Como resultado, hemos obtenido una opinión indecisa en profesores y PAS, como reflejan las medias respectivas de 5,4 y 5,7, y algo más clara en el caso los estudiantes (6,5), que estarían más dispuestos a creer que un buen profesor no tiene por qué ser un buen investigador.

La “indecisión” del profesorado no es óbice para que mayoritariamente reconozca que la docencia puede beneficiarse de la investigación, compartiendo el punto de vista del alumnado. Ambos públicos muestran niveles medio-altos o altos de acuerdo con el enunciado “la actividad docente de un profesor universitario se beneficia mucho de las investigaciones que lleva a cabo”. La media para los estudiantes es de 7,5, y la de los profesores es de 8,2 [GRÁFICO 34].

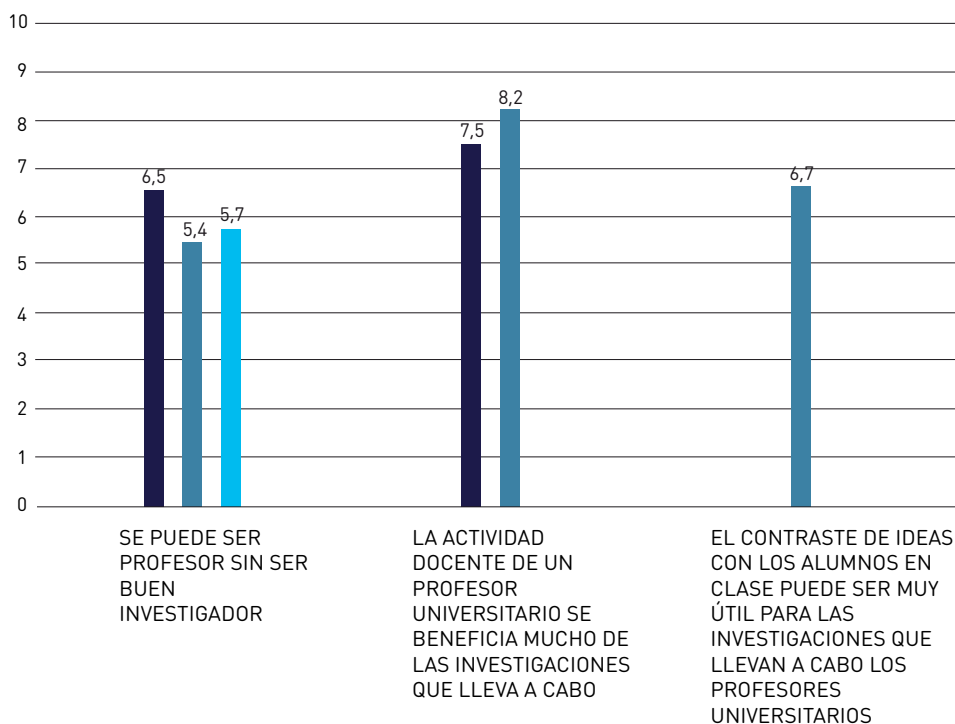


GRÁFICO 34. Grado de acuerdo con afirmaciones relativas a la relación entre enseñanza e investigación (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS

Por último, la interacción entre docencia e investigación también parece algo fructífera, según el profesorado, cuando el sentido de la influencia se dirige desde la primera a la segunda. Su acuerdo, de todos modos, es moderado (media de 6,7 sobre 10) con la afirmación “el contraste de ideas con los alumnos en clase puede ser muy útil para las investigaciones que llevan a cabo los profesores universitarios”. Se trata, de todos modos, de un grado de acuerdo que admite cierta variación según el campo de estudio del profesor, desde un mínimo del 6 para los profesores en carreras de ciencias naturales hasta un máximo del 7,5 para los que dan clase en carreras de humanidades.

6.

Políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades

Esta sección analiza las opiniones de los tres públicos sobre un conjunto de políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades. Comienza mostrando los juicios del profesorado sobre el papel de los incentivos económicos en su dedicación a la investigación. Prosigue estudiando una serie de medidas ligadas a la mejora de la calidad de la investigación universitaria. Continúa presentando la evaluación de varias propuestas orientadas a mejorar la capacidad de innovación de las universidades. A continuación, atiende al papel de la universidad en la conformación de una cultura emprendedora. Por último, recoge los puntos de vista de los tres públicos acerca del papel que pueden desempeñar las redes Universia e Innoversia en la innovación protagonizada por las universidades iberoamericanas.

INVESTIGACIÓN E INCENTIVOS A LOS PROFESORES

Pedimos a los profesores que expresasen su grado de acuerdo con tres enunciados genéricos relativos a los incentivos a la investigación.

El primero tiene que ver con la dimensión que ha alcanzado del fenómeno en los últimos tiempos. Se trataba de recoger el grado de acuerdo con la frase “los incentivos a la investigación universitaria han mejorado en los últimos diez años” (se sobreentiende que se trata de la situación en España).

Por término medio, los profesores están bastante en desacuerdo con dicha afirmación, pues la media que se obtiene es del 3,2 en la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo) [GRÁFICO 35].

El segundo enunciado recoge una versión de un criterio de remuneración del profesorado cada vez más frecuente en todo el mundo. Se refiere a que la retribución del profesorado dependa, en alguna medida, de las investigaciones que lleva a cabo. Nuestra redacción deja

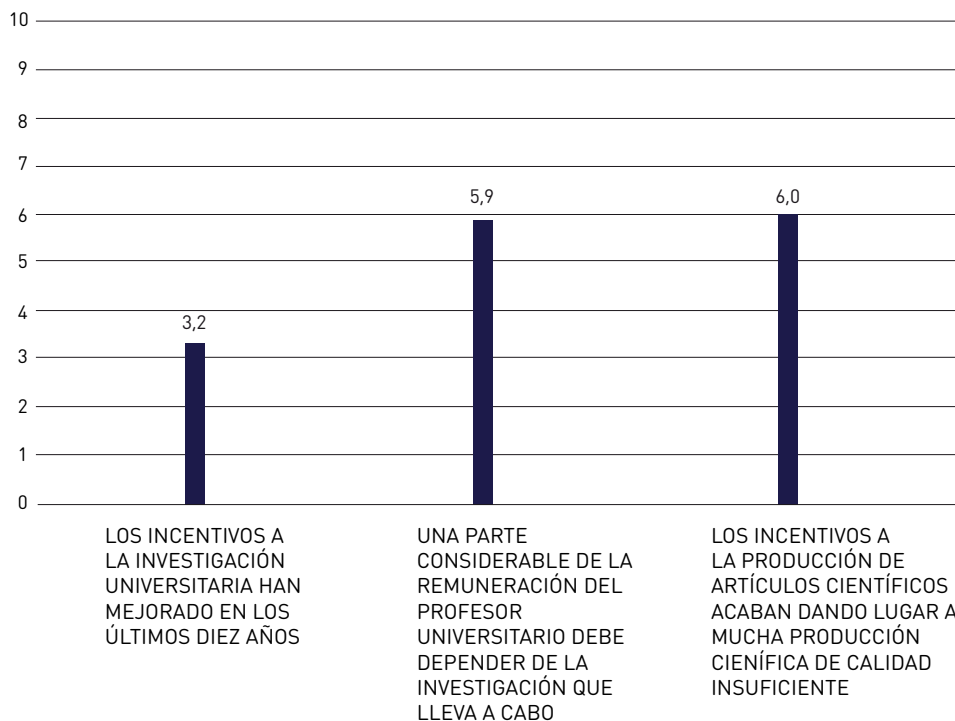


GRÁFICO 35.

PROFESORES.

Grado de acuerdo con afirmaciones relativas a los incentivos a la investigación que pueden recibir los profesores (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo).

claro que se trata de una parte considerable de la remuneración. Los encuestados se muestran algo favorables a la propuesta, pues su acuerdo medio apenas llega al 6 sobre 10 (se queda en el 5,9).

El acuerdo medio suele ser mayor en los grupos que se destacan por una mayor dedicación a la investigación, tales como los profesores en el área de ciencias naturales, los profesores de la universidad pública, o los profesores más jóvenes [CUADRO 12]. Sin embargo, también es mayor entre las profesoras que entre los profesores, sin que, según el sondeo, se aprecien diferencias relevantes en su dedicación a la investigación.

El tercer enunciado se refiere a una de las consecuencias no deseadas de incentivar la investigación, la de una producción excesiva de artículos científicos y, por tanto, la de una notable producción científica de calidad insuficiente. Por término medio, el profesorado tiende a coincidir moderadamente con el juicio (puntuación de 6 sobre 10), lo que apuntaría a la existencia de amplios porcentajes conscientes de esta problemática, pero también de porcentajes minoritarios, pero sustantivos, que la niegan.

CUADRO 12. PROFESORES. Grado de acuerdo con la idea de que sus retribuciones dependan de manera considerable de su investigación y dedicación horaria a la investigación.

	ACUERDO CON LA VINCULACIÓN ENTRE RETRIBUCIÓN E INVESTIGACIÓN (MEDIA EN LA ESCALA DEL 0 AL 10)	PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS A LA INVESTIGACIÓN
TOTAL	5,9	39,1
SEXO		
Mujeres	6,4	39,5
Varones	5,3	38,5
CAMPO DE ESTUDIO		
Ciencias naturales	6,5	43,7
Ingeniería y tecnología...	6,1	43,1
Ciencias médicas	6,2	32,6
Ciencias Sociales	5,7	36,8
Humanidades	4,9	31,4
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD		
Privada	5,4	26,2
Pública	6,0	40,8
EDAD DEL ENTREVISTADO		
<30 años	7,2	74,8
30-44	6,3	43,8
45-59	5,7	33,4
>=60	4,8	30,6

MEDIDAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

En el cuarto sondeo planteamos un total de 11 medidas dirigidas a mejorar sustantivamente la calidad de la investigación de las universidades españolas. Para elaborar el listado nos inspiramos en la discusión académica sobre estos temas, así como en la Agenda de Guadalajara. A continuación mostramos la utilidad que perciben en esas medidas los entrevistados, distinguiendo entre dos tipos de medidas, las que solo atañen a lo que ocurre dentro del mundo universitario y las relativas a la cooperación entre las universidades y otros actores del sistema de innovación.

Medidas relativas a la capacidad de investigación de las universidades

Por lo pronto, y como era esperable dadas las características de los públicos encuestados, reconocen una utilidad muy elevada a una mayor dotación de fondos públicos para la investigación universitaria. Las puntuaciones medias superan el 8,5 en la escala del 0 (ninguna utilidad) al 10 (muchoa utilidad) [GRÁFICO 36].

Los profesores encuestados se muestran bastante partidarios de que sus pares sean decisivos en la asignación de fondos de investigación, pues otorgan una utilidad media del 7,6 a una medida por la cual la financiación pública de los proyectos de investigación dependería más de alguna modalidad de *peer review*.

Sin embargo, no acaban de ver tanta utilidad a que la remuneración de los profesores universitarios se vuelva

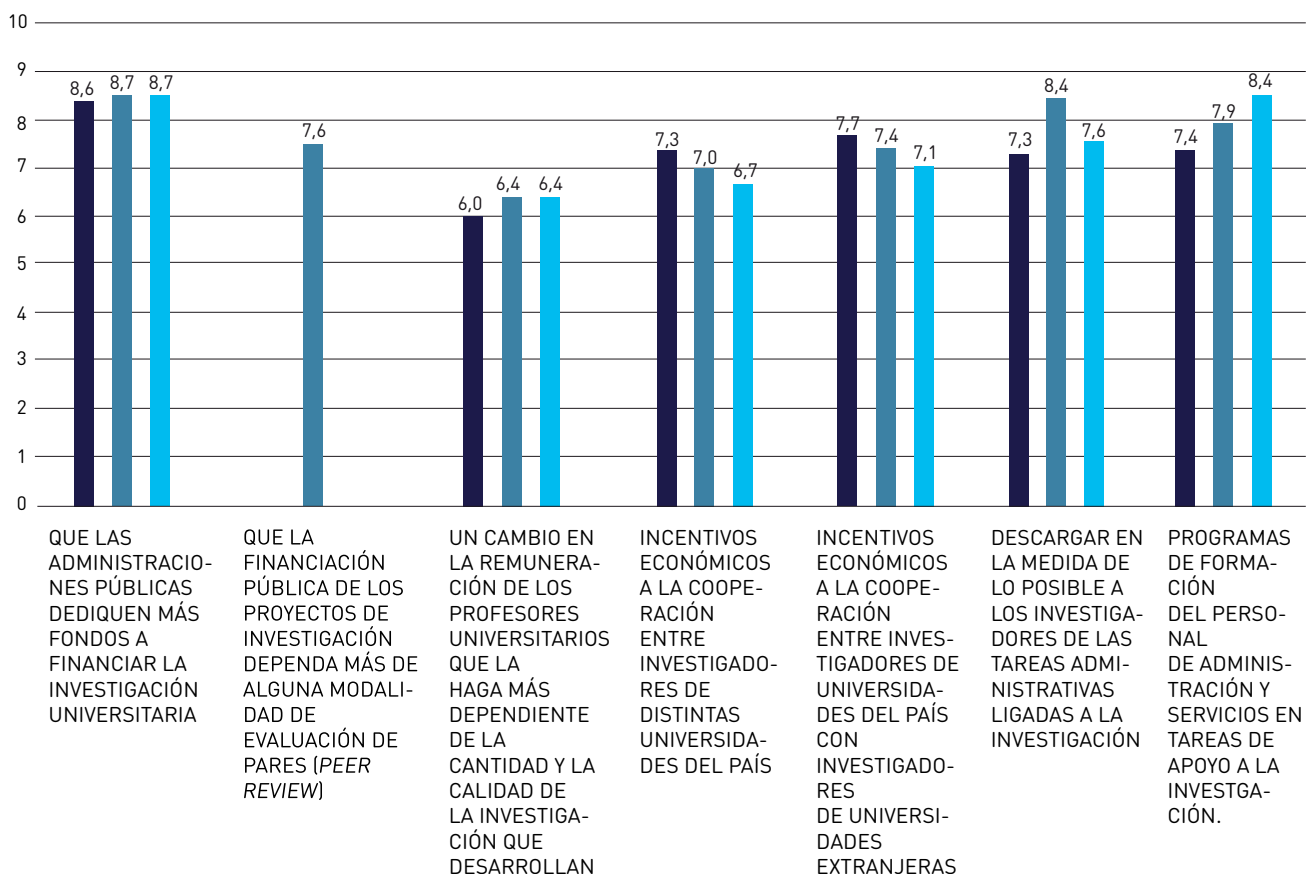
más dependiente de la cantidad y de la calidad de sus investigaciones, aunque la opinión media sigue siendo positiva (6,4). La cual es, por otra parte, muy similar a la que mantienen estudiantes (6,0) y PAS (6,4), aunque no se trate de colectivos directamente afectados por ese hipotético cambio.

La aplicación de fondos (se sobreentiende que de carácter público) como incentivos a la cooperación con otros investigadores universitarios, bien nacionales, bien ubicados en universidades extranjeras, también es per-

GRÁFICO 36.

Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación que llevan a cabo las universidades españolas (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha) (I).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



cibida como de bastante utilidad, pues recibe medias que rondan el 7/7,5 por parte de los tres públicos estudiados.

Por último, hemos considerado dos medidas que no implican de manera evidente la aportación de fondos, sino, más bien, cambios en la organización o mejoras en la capacitación de quienes se hacen cargo de la gestión de la investigación. Por una parte, planteamos la propuesta de descargar, en lo posible, a los investigadores de las tareas administrativas ligadas a la investigación. Los estudiantes evaluaron la utilidad de esta medida con un 7,3. El PAS lo hizo con un 7,6, a pesar de que dicha medida implicaría, lógicamente, una mayor carga de trabajo para ese estamento. Los profesores, como era esperable, le otorgaron una utilidad mayor, del 8,4.

Por otra parte, preguntamos por la utilidad de programas de formación del PAS en tareas de apoyo a la investigación, medida bastante valorada en los tres públicos, especialmente en el seno del mismo PAS, que, por término medio, le otorgó una utilidad de 8,4. Ello encajaría con la necesidad de mejorar su capacitación para estas cuestiones a la que nos hemos referido más arriba.

Medidas relativas a la cooperación con empresas privadas y otros actores de los sistemas de innovación

Las medidas relativas a intensificar las relaciones de las universidades con su entorno económico e institucional reciben puntuaciones entre medio-altas y altas en lo que respecta a su utilidad para mejorar la calidad de la investigación [GRÁFICO 37].

La mayor dotación de fondos públicos para financiar programas de transferencia de conocimiento desde las universidades a las empresas recibe puntuaciones cercanas a 8. Los incentivos económicos (se sobreentende que de carácter público) para la cooperación entre las universidades y las empresas privadas reciben puntuaciones medias alrededor de 7. Facilitar que las universidades registren patentes propias y puedan explotarlas comercialmente recibe puntuaciones desde el 7,4 al 8,5.

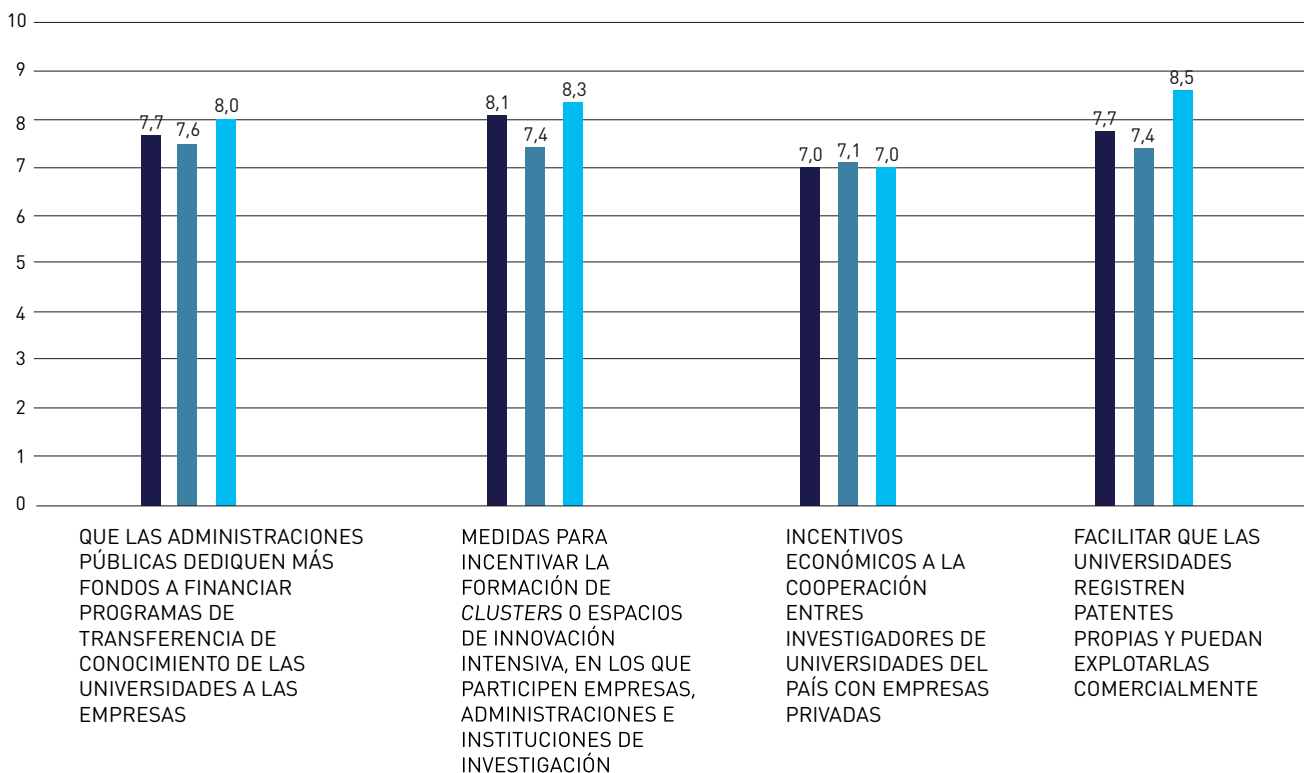
También se ven como bastante útiles las medidas para incentivar la formación de *clusters*, es decir, espacios de innovación intensiva en que participan empresas, administraciones e instituciones de investigación.

En conjunto, se observa una amplia disposición en los tres públicos a explorar distintas vías de mejora de la ca-

GRÁFICO 37.

Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación que llevan a cabo las universidades españolas (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha) (II).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



lidad de la investigación, pero hay que reconocer que ninguna de ellas hace recaer los costes directamente sobre los hombros de esos públicos.

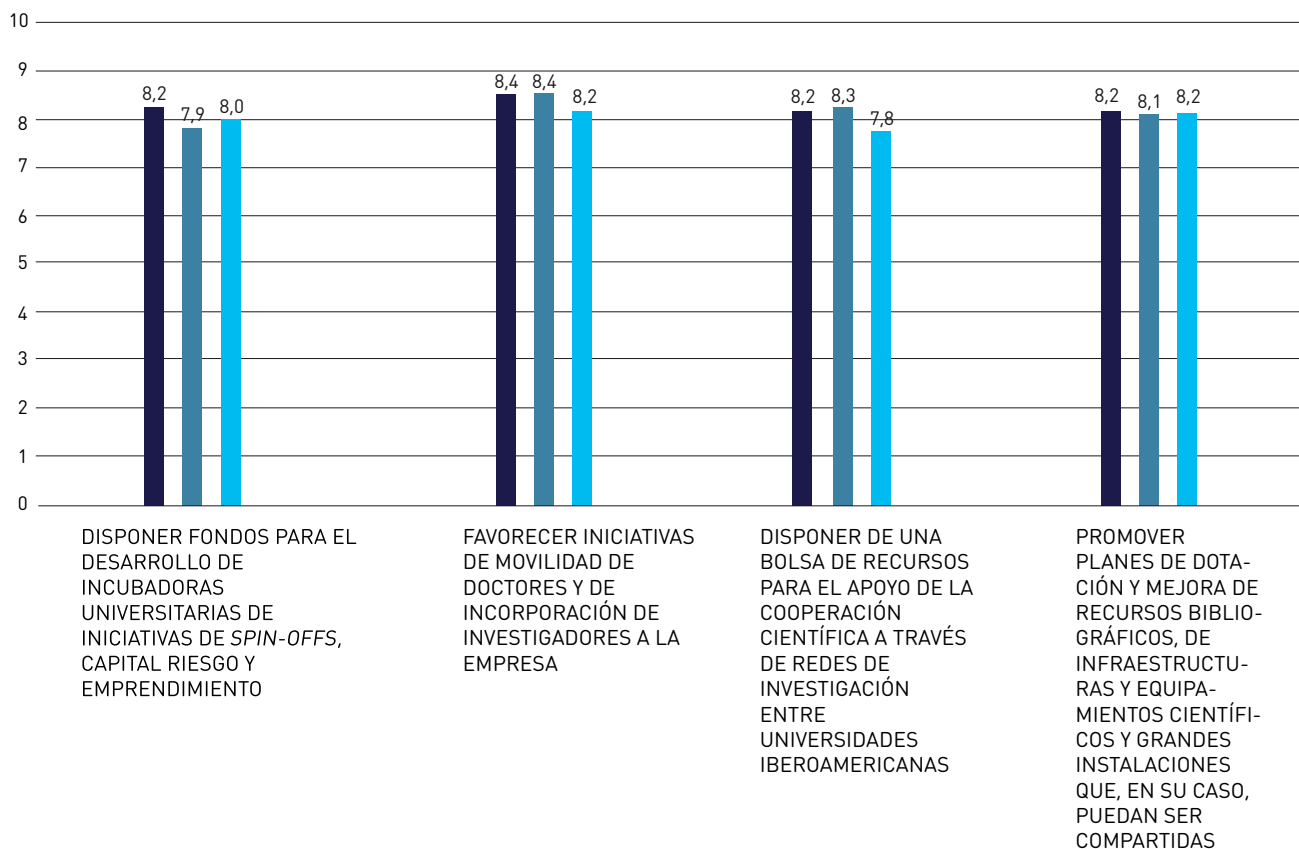
RECOMENDACIONES ORIENTADAS A MEJORAR LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

También se observa un amplio apoyo a varias propuestas dirigidas a que las universidades españolas contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento y a su aplicación en la sociedad. Estas propuestas proceden casi directamente de la Agenda de Guadalajara. En el sondeo solicitamos a los encuestados que evaluaran la utilidad de cada una de ellas para el fin antedicho. Los resultados de dicha evaluación se recogen en el gráfico 38.

GRÁFICO 38.

Opinión sobre diversas propuestas orientadas a que las universidades iberoamericanas contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento y su aplicación en la sociedad (media en una escala del 0, nada necesaria, al 10, muy necesaria).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



Las propuestas son las siguientes. En primer lugar, se trataría de disponer fondos para desarrollar incubadoras universitarias e iniciativas de *spin-offs*, capital riesgo y emprendimiento. En segundo lugar, se trataría de favorecer iniciativas de movilidad de doctores y de incorporación de investigadores a la empresa. En tercer lugar, se propone disponer de una bolsa de recursos para apoyar la cooperación científica mediante redes de investigación entre universidades iberoamericanas. Por último, se plantea promover planes de dotación y mejora de recursos bibliográficos, de infraestructuras y equipamientos científicos y grandes instalaciones, que pueden llegar a ser compartidas.

Todas esas propuestas reciben puntuaciones muy próximas al 8 en una escala del 0 (medida nada necesaria) al 10 (medida muy necesaria).

De nuevo, aun reconociendo que no se plantea la cuestión de quién carga con los costes de esas medidas, se observa una disposición extendida a experimentar con cambios institucionales que pueden mejorar la capacidad de innovación de las universidades iberoamericanas.

LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EMPRENDEDORA

Un elemento cada vez más reconocido en la capacidad de innovación de los distintos países es la medida en que cuenta con ciertos rasgos culturales propicios⁸. Uno de ellos es lo que podríamos llamar “cultura emprendedora”, que, tal como la definimos en el sondeo, puede entenderse como una mayor disposición para asumir ries-

8 Véase, por ejemplo, Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Capital social e innovación en Europa y en España* (Madrid, Fundación Cotec, 2013) y las múltiples referencias ahí contenidas.

gos por cuenta propia, para aprovechar oportunidades o para cambiar y explorar nuevas vías profesionales. La socialización en las creencias y los hábitos afines con una cultura emprendedora es un proceso en el que probablemente intervienen muchas instancias sociales, incluyendo a las familias y el sistema escolar, entre otras. En este sentido, cada vez más se escuchan propuestas para intentar transmitir esa cultura emprendedora en la escuela secundaria y en la universidad.

Dadas las limitaciones de tiempo y espacio, quisimos tratar esta cuestión de manera breve, pero sustantiva. Por un lado, quisimos cerciorarnos de si la comunidad universitaria española, efectivamente, confiaba en que una institución como la universidad puede contribuir a conformar individuos dotados de los rasgos culturales antedichos. Por otro, quisimos conocer la importancia que otorgaban los encuestados a esta posible finalidad de la universidad.

Respecto a nuestro primer objetivo, partiendo de la definición de cultura emprendedora ya explicitada, pedimos a los encuestados que optasen por dos entendimientos opuestos de cómo se transmiten, en el fondo, esos rasgos culturales y de la posible aportación de la universidad. Tenían que optar entre un enunciado que resaltaba la posible aportación sustancial de la universidad (“con programas adecuados y profesores preparados, la universidad puede transformar sustancialmente la cultura emprendedora que traen los nuevos estudiantes”) y otro que enfatizaba el carácter complejo de la socialización en ese tipo de cultura y, por tanto, relegaba la univer-

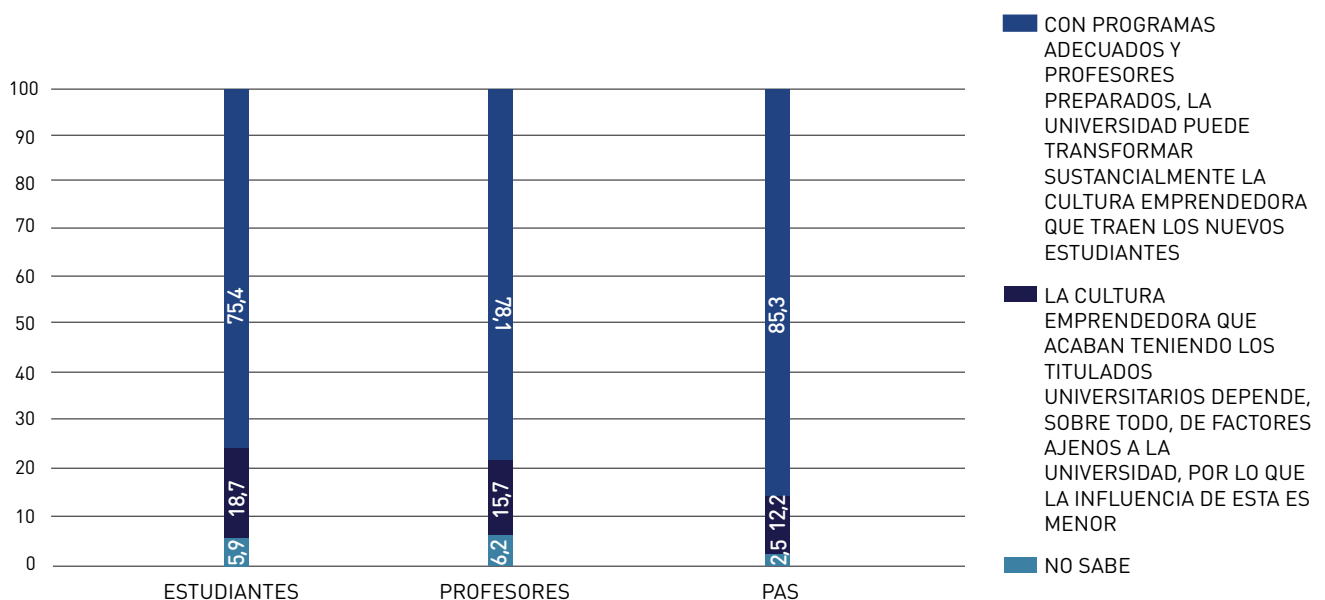
sidad a un papel secundario (“la cultura emprendedora que acaban teniendo los titulados universitarios depende, sobre todo, de factores ajenos a la universidad, por lo que la influencia de esta es menor”). Procuramos redactar ambas opciones de manera equilibrada, para no sesgar las respuestas.

Los resultados son bastante claros [GRÁFICO 39]. Porcentajes muy altos de los tres públicos (con un mínimo del 75,4% entre los estudiantes y un máximo del 85,3% en el PAS) se muestran confiados en el potencial transformador de la universidad, y son muy pocos los que creen que su papel es menor en la configuración de la cultura emprendedora de los universitarios.

Respecto a nuestro segundo objetivo, los resultados son también diáfanos. Invitados a evaluar la importancia que deberían asignar sus universidades al estímulo de una cultura emprendedora entre los estudiantes en una

GRÁFICO 39.

Entendiendo por cultura emprendedora una mayor disposición para asumir riesgos por cuenta propia, para aprovechar oportunidades o para cambiar y explorar nuevas vías profesionales, ¿con cuál de estas dos opciones está usted más de acuerdo? (porcentajes)



escala del 0 (importancia mínima) al 10 (máxima), las evaluaciones medias se sitúan muy cerca del 8 [GRÁFICO 40].

No hemos estudiado este fin en el marco de otros fines, por lo que no podemos saber qué lugar ocupa en la escala de prioridades de los miembros de las universidades españolas. Sin embargo, una puntuación tan alta sugiere una disposición abierta a considerar esta temática como propia del quehacer de sus instituciones.

POSIBLES PAPELES DE UNIVERSIA E INNOVERSIA

Por último, sondeamos los juicios de los tres públicos sobre el potencial de contribuir a una mejora de las capacidades de investigación e innovación de las universidades iberoamericanas que tienen dos redes que ya llevan años en funcionamiento: Universia e Innoversia.

Previamente, aprovechamos el cuarto sondeo para medir el grado de conocimiento que tienen los encuestados acerca de ambas redes. Ello supone una información

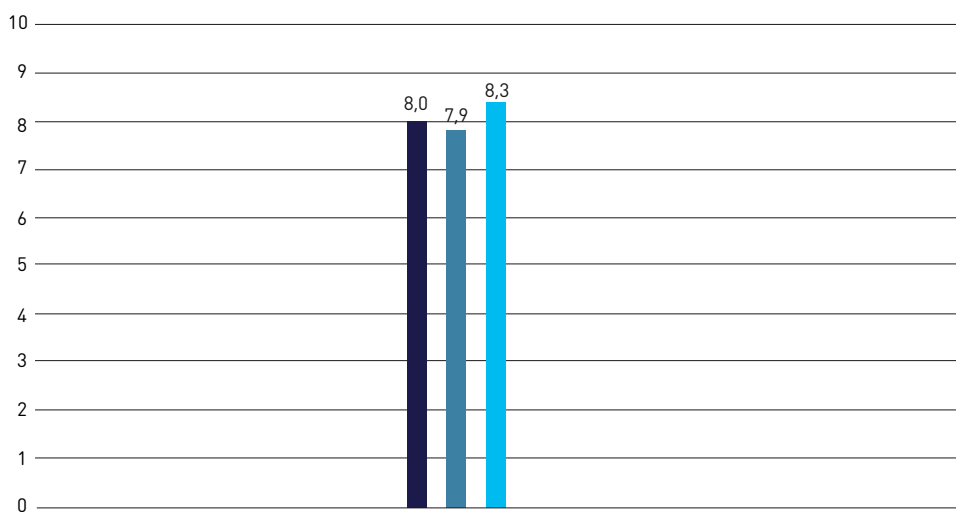


GRÁFICO 40.

Importancia que debería otorgar la universidad del entrevistado al estímulo de una cultura emprendedora entre los estudiantes (media en la escala del 0, mínima, al 10, máxima).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS

interesante por sí misma y, de cara a la evaluación del potencial de ambas redes, nos permite centrar las preguntas en los encuestados que afirman tener un cierto nivel de conocimiento.

En la escala del 0 (ningún conocimiento) al 10 (mucho), las medias que se obtienen para el conocimiento de la red Universia se sitúan por debajo del 5 en el caso de los estudiantes (4) y el PAS (4,8), pero por encima de ese punto medio en el caso de los profesores (5,3), confirmando, *grosso modo*, los resultados del segundo sondeo. Como era esperable, el nivel medio de conocimiento de Innoversia, una red mucho más especializada, es inferior, como revelan las medias de un 1,9 en el público estudiantil, del 2,8 en el de profesores y del 2,4 en el del PAS.

Para obtener una evaluación más fidedigna de la sensación que tienen esos tres públicos acerca del potencial de ambas redes para contribuir a la mejora de las capacidades de investigación de las universidades iberoamericanas, solo les planteamos las preguntas respectivas a los encuestados que hubieran declarado tener un conocimiento superior a 4 en la escala. Los resultados son relativamente alentadores.

Con respecto a la red Universia, la gran mayoría de esos encuestados cree que sus portales pueden llegar a ser un instrumento relevante para obtener e intercambiar información sobre la innovación y la transferencia de conocimientos que llevan a cabo las universidades. Así lo

piensa el 73,6% de los estudiantes, el 81,4% de los profesores y el 77,2% del PAS [GRÁFICO 41].

Con respecto a la red Innoversia, solicitamos de quienes declaraban conocerla suficientemente una evaluación de su funcionamiento actual, es decir, de la utilidad que tiene para poner en contacto a empresas con necesidades de investigación con los investigadores que pueden satisfacerlas. Tenían que evaluarla utilizando una escala del 0 (ninguna utilidad) al 10 (mucha utilidad). La evaluación resultante es moderadamente positiva, con medias superiores al 6 en los tres públicos (6,3 entre los estudiantes; 6,7 entre los profesores; 6,3 en el PAS).

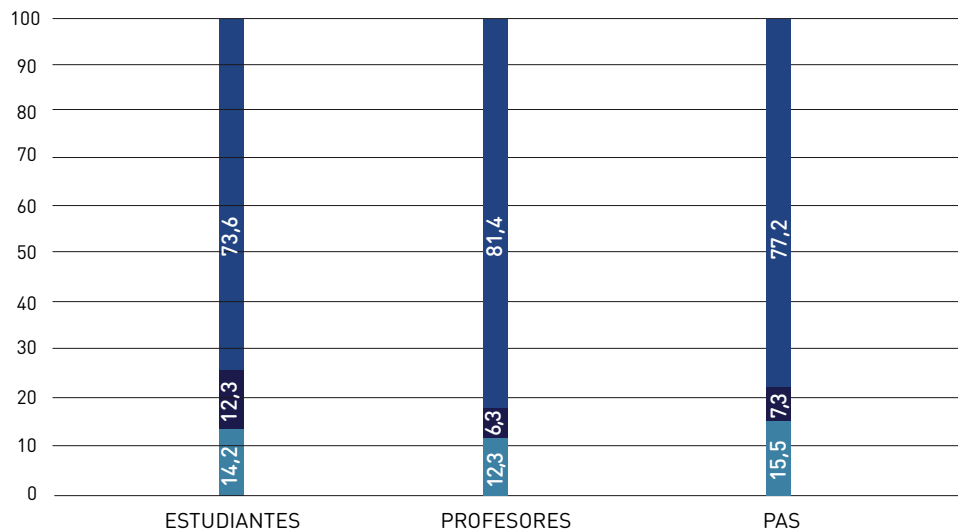


GRÁFICO 41.

Conocen la red Universia (puntuaciones 5 a 10). ¿Cree que los portales de Universia pueden llegar a ser un instrumento relevante para obtener e intercambiar información sobre la innovación y la transferencia de conocimientos llevadas a cabo por las universidades? (porcentajes)

■ Sí
 ■ NO
 ■ NO SABE

Sondeo 5

Univer- sidades eficien- tes

Introducción

El quinto y último sondeo se dedicó al tema de las “universidades eficientes”, y trató de varios aspectos relativos a la vida de las universidades como organizaciones, es decir, a la gestión de sus recursos y las estructuras de gobierno que regulan esa gestión y las relaciones entre los distintos miembros de las universidades. En el sondeo recogimos los puntos de vista de los miembros de la comunidad universitaria española acerca de los recursos económicos y humanos (profesorado) de sus universidades, el grado de autonomía con que los gestionan, la rendición de cuentas que ha de acompañar a dicha autonomía, el modo de gobierno de las universidades, y la calidad de la gestión administrativa.

En este capítulo presentamos los principales resultados del sondeo, distinguiendo, como en capítulos anteriores, los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, variaciones de interés relacionadas con ciertas características de los encuestados y/o de sus universidades.

En primer lugar, estudiamos las perspectivas de los encuestados acerca de los **recursos financieros** en manos de las universidades, esto es, si son suficientes y si

conviene aumentar las aportaciones procedentes de unas u otras fuentes, así como sobre los criterios adecuados para distribuir los fondos públicos entre los centros universitarios.

En segundo lugar, analizamos las percepciones relativas al principal recurso humano de las universidades, **el profesorado**, mostrando cómo se percibe la autonomía con que han de operar esas instituciones al contratarlo y la adecuación de los mecanismos de contratación para efectuar una selección eficaz del profesorado. En relación con el profesorado proporcionamos una información interesante acerca del grado de endogamia (o de exogamia, visto a la inversa) en su reclutamiento, así como acerca del juicio de la comunidad universitaria sobre la conveniencia de una contratación exógama.

En tercer lugar, nos ocupamos de la cuestión de la **autonomía universitaria** en el manejo de sus recursos, tanto desde la perspectiva de cuánta tienen, a los ojos de los entrevistados, como de su correlato lógico, la **rendición de cuentas** ante grupos externos a la universidad. Respecto de esta última cuestión dedicamos una atención especial al papel de las agencias de evaluación.

En cuarto lugar, estudiamos las percepciones de los encuestados sobre **el gobierno de las universidades** españolas, centrándonos en las modalidades de elección o nombramiento de los rectores, pero también sobre lo adecuado del modo de gobierno de las universidades de aquellos.

En quinto lugar, prestamos una atención bastante detallada a los puntos de vista de los tres públicos acer-

ca de la **gestión de sus universidades**: les hemos pedido que evalúen su eficacia (también comparando centros públicos y privados), que estimen el grado de profesionalización adecuado en los distintos niveles de la jerarquía organizacional, y que juzguen la preparación de los profesores para llevar a cabo tareas de gestión.

Por último, estudiamos los juicios de los entrevistados sobre varias propuestas de la Agenda de Guadalajara orientadas a **mejorar la eficiencia de las universidades iberoamericanas**.

1. **Los recursos financieros**

Comenzamos el estudio de las perspectivas de la comunidad universitaria española sobre la eficiencia de sus universidades considerando algunas cuestiones básicas acerca de los recursos financieros que manejan aquellas.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO BIEN PÚBLICO O PRIVADO

Una de las cuestiones fundamentales sobre la educación universitaria que puede plantearse desde una perspectiva económica es si se entiende como un bien privado o como un bien público, o como un bien que mezcla ambas dimensiones. Vista como bien privado, la educación superior proporciona, por término medio, una prima salarial (o de otro tipo de ingresos laborales) a los que cuentan con ella, les permite acceder a empleos más seguros, y les facilita el acceso a un estatus social superior, entre otras ventajas particulares. Vista como bien público, por ejemplo, contar con un número suficiente de titulados superiores, en las carreras adecuadas, mejora la capacidad de innovación de un país y, por tanto, mejora su potencial de crecimiento económico, algo de lo cual acaban beneficiándose todos o

la gran mayoría de los ciudadanos. La modalidad de financiación de la educación universitaria, en lógica económica (y, probablemente, en términos de justicia distributiva), debería depender, en principio, del grado en que se entienda como bien público o como bien privado. Si se piensa que se trata, sobre todo, de un bien privado, el estudiante (y su familia) debería correr con la mayor parte de los costes de su formación, salvo que, por razones de igualdad de oportunidades, la colectividad, a través de sus instituciones públicas, decida sufragar los costes de quienes no pueden afrontarlos por sí mismos. Si se piensa que se trata, sobre todo, de un bien público, sería esperable que la colectividad corriera con la mayor parte de los costes, independientemente del poder adquisitivo de los estudiantes y sus familias.

El quinto sondeo nos proporciona información acerca de cómo ven los encuestados los pesos relativos de la dimensión de bien público y la de bien privado que tiene la educación universitaria. Tras explicar en la pregunta que la educación universitaria puede tener un rendimiento privado y/o un rendimiento público o social, preguntamos si lo que se invertía en formar a un estudiante universitario en España tenía un rendimiento público (claramente o algo) superior, similar o (claramente o algo) inferior al privado. Los resultados muestran que no hay una opinión claramente dominante en ninguno de los tres públicos estudiados, pero el equilibrio de las opiniones no es exactamente el mismo. Entre los profesores son más los que creen que el rendimiento público es superior al privado que los que creen que es inferior (43,2 frente a 22,5%). Ese desequili-

brio es muy parecido al que se da en el PAS (45,2 frente a 25,6%). Sin embargo, entre los estudiantes, los que creen que el rendimiento público es superior son más o menos los mismos que los que creen que es inferior (35,7 frente a 35,5%). Quizá está más teñida su perspectiva de (parte de) las aspiraciones que les han llevado a cursar estudios universitarios. En cualquier caso, nos encontramos ante una diversidad de opiniones, la cual representa un interesante potencial de debate acerca de los fundamentos últimos de la financiación universitaria.

PREFERENCIAS RELATIVAS A LAS FUENTES DE FINANCIACIÓN

Los juicios sobre la dimensión pública o privada de la educación universitaria se reflejan, en buena medida, en las preferencias acerca de las fuentes de las que debe proceder la financiación.

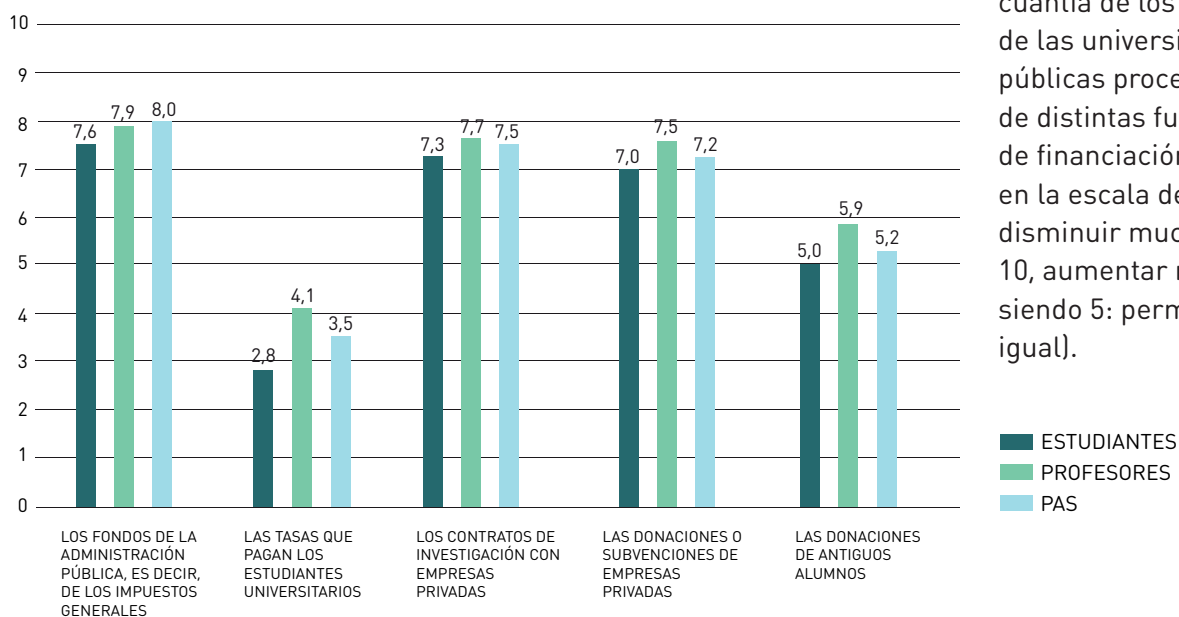
El reajuste de estas fuentes es objeto de uno de los debates centrales en el mundo de la educación superior, especialmente en los países cuyas administraciones públicas ya no pueden o no están dispuestas a sufragar los costes de las universidades públicas en la misma cuantía que en el pasado. En esos países es cada vez más frecuente escuchar voces y encontrar medidas favorables a una mayor participación de los estudiantes en la financiación de sus estudios, así como a aumentar el peso de otras fuentes de financiación privada, tales como donaciones de empresas o contratos de investigación (o de otro tipo) con estas. A los encuestados les planteamos un menú de fuentes de financiación de la universidad pública (fondos

de la administración pública, tasas de estudiantes, contratos de investigación con empresas, donaciones de empresas privadas y donaciones de antiguos alumnos) para que se pronunciaran acerca de si debían aumentar o disminuir los procedentes de cada una de esas fuentes. Lo hicieron eligiendo un punto en la escala del 0 (disminuir mucho) al 10 (aumentar mucho), sabiendo que el punto central, el 5, representaba la opción de que los fondos permanecieran en el mismo nivel.

Los resultados son bastante coherentes con opiniones medias que mostraban un cierto predominio de la visión de la educación superior como bien público. Es bastante obvio que los tres públicos preferirían que aumentasen, bastante, los fondos de la administración pública, es decir, de los impuestos generales, pues la puntuación media que se obtiene en los tres grupos supera el 7,5 sobre 10 [GRÁFICO 42]. Por el contrario, la opinión media en los tres grupos

GRÁFICO 42.

Cuánto debería aumentar o disminuir la cuantía de los ingresos de las universidades públicas procedentes de distintas fuentes de financiación (media en la escala del 0, disminuir mucho, al 10, aumentar mucho, siendo 5: permanecer igual).



sugiere una preferencia por que bajen algo las tasas que pagan los estudiantes universitarios. Puede ocurrir que los entrevistados piensen que las tasas actuales ya cubren el rendimiento privado que produce la educación universitaria o puede que, en realidad, no tantos hagan la conexión entre tipo de rendimiento y tipo de financiación. En cualquier caso, la preferencia es, en cierta medida, autointeresada: la puntuación media de los estudiantes (2,8) es inferior a la del PAS (3,8) y los profesores (4,1).

Que esa conexión puede existir, aunque sea débilmente, lo muestra, de todos modos, la opinión media acerca de qué ha de ocurrir con las donaciones de antiguos alumnos. Esta opinión casi llega a 6 en los profesores, si bien se queda en el 5 en los estudiantes y en el 5,2 en el PAS. Al menos entre los profesores se apunta un (limitado) potencial favorable a explorar esa vía de financiación, lo cual implicaría, en parte, un cierto reconocimiento de las ganancias privadas obtenidas gracias a haberse educado en un centro universitario determinado, y, en parte, una cierta sensación de pertenencia a una comunidad ligada a dicho centro.

Por último, no extraña la obtención de preferencias bastante favorables al aumento de la financiación empresarial, tanto a través de contratos como de donaciones; a fin de cuentas, ese aumento no supone costes directos para ninguno de los tres públicos. Las medias son superiores al 7 en los tres públicos.

LA FINANCIACIÓN PROCEDENTE DE EMPRESAS PRIVADAS Y EL MECENAZGO

Que los tres públicos favorezcan una mayor financiación procedente de la empresa privada es coherente con que no implique costes financieros para ellos, pero también con que una mayoría de los encuestados no crea que el aumento de dicha financiación plantee problemas. Al menos, así se infiere de las respuestas a una pregunta muy directa relativa a si recibir fondos de las empresas privadas reduce la autonomía de las universidades públicas. Para la mayoría de los encuestados eso no es así, aunque los estudiantes están algo menos convencidos (52,2%) que los profesores (58,5%) y el PAS (58,5%).

En relación con los fondos procedentes de empresas privadas, el sondeo también nos permitió contrastar la opinión del profesorado acerca de uno de los aspectos principales de esa cuestión, el referente al tipo de legislación, en tanto que favorece o dificulta las donaciones privadas, en cualquier de sus formas. Los profesores respondieron a una pregunta por la medida en que la legislación española, la relativa al mecenazgo o a las desgravaciones fiscales por donaciones a las universidades, dificultaba o favorecía que las empresas privadas aportasen fondos a las universidades, tanto públicas como privadas. Contestaron situándose en la escala del 0 (lo dificulta mucho) al 10 (lo favorece mucho). Los resultados son bastante claros. La puntuación media es de 3,4 sobre 10, lo que supone que, por término medio, los profesores españoles piensan que la legislación dificulta bastante esas donaciones. De este modo, al menos desde el punto de vista del profesorado universitario

español, hay un amplio potencial para mejorar la legislación general o específica que regula esta financiación. Con todo, hay que tener en cuenta que un 29,3% no tiene opinión al respecto, lo que implica un desconocimiento relativamente extendido.

ENTRANDO EN DETALLES: CÓMO DISTRIBUIR LOS FONDOS PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Una cosa es de dónde proceden los fondos y otra es cómo se distribuyen entre los distintos centros universitarios públicos. De nuevo, se trata de un asunto central de la política universitaria en general, y de la española en particular, sobre todo en un momento como el actual, caracterizado por fondos públicos reducidos o estancados. Exploramos la opinión de los encuestados solicitándoles que jerarquizaran los criterios que pueden tener en cuenta las administraciones públicas para repartir los fondos entre unas universidades y otras. Unos criterios son más habituales que otros, y alguno es, probablemente, hipotético. Asimismo, procuramos que entre los criterios se tuvieran en cuenta no solo los *inputs* de la educación superior, sino sus *outputs*. Así, la lista de criterios considerados fue la siguiente: el número de alumnos de cada universidad, el número de titulados que cada universidad produce por curso, el número de centros con que cuenta cada universidad, el número de titulaciones que ofrece cada universidad, el número de profesores de cada universidad, los resultados de la investigación que lleva a cabo cada universidad, y los resultados de evaluaciones externas acerca de la calidad de cada universidad. Los entrevistados tenían que decidir

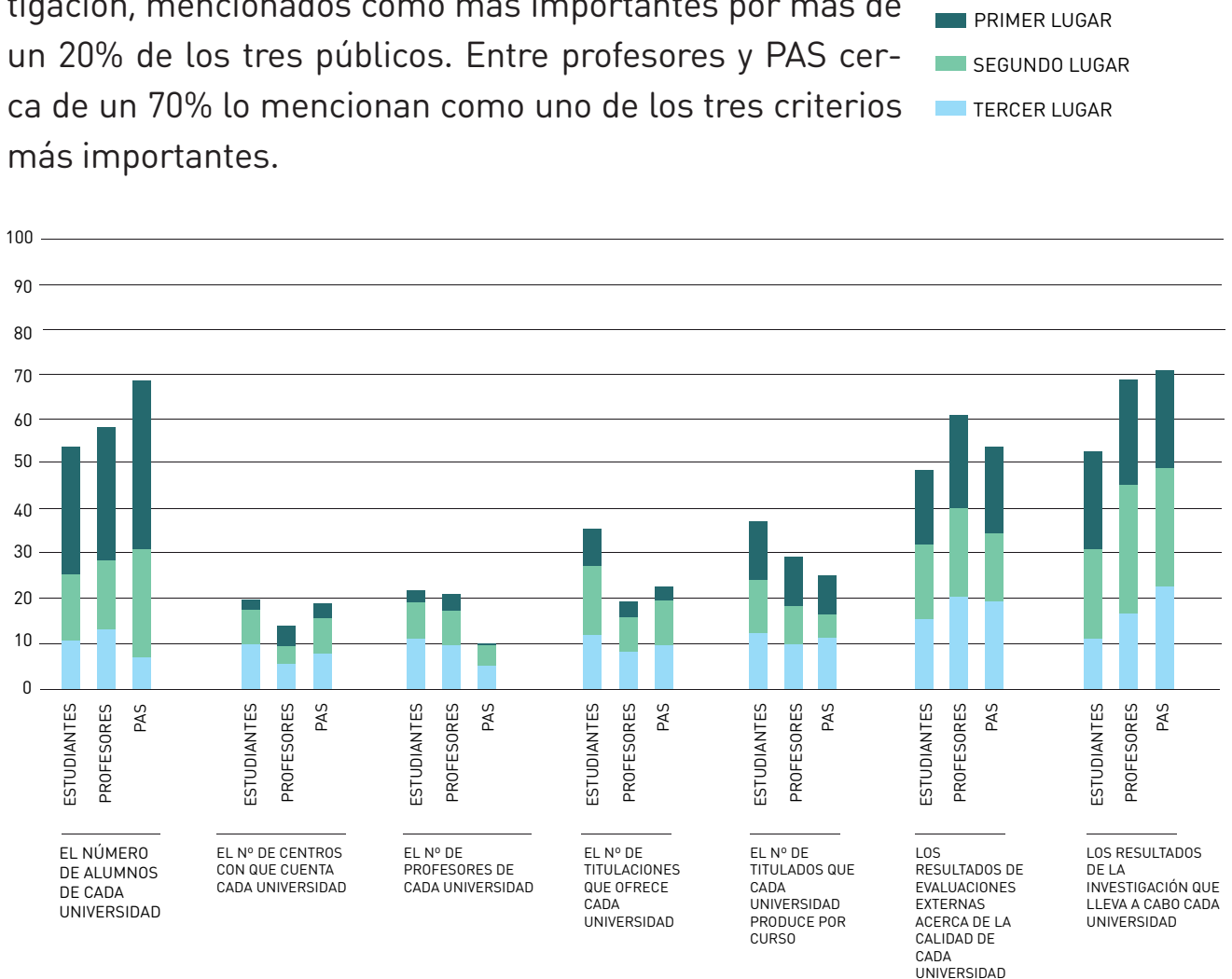
a cuál de ellos otorgar más importancia, y cuáles situarían en segundo y tercer lugar de importancia.

En el gráfico 43 se observa que destaca un criterio, el número de alumnos, pero le siguen muy cerca el de las evaluaciones externas y el de los resultados de la investigación. El número de alumnos lo mencionan como más importante porcentajes que van desde el 28,9% de los estudiantes hasta el 38,1% del PAS, y acaba mencionándolo como uno de los tres criterios principales más de la mitad de los encuestados (cerca de un 70% en el caso del PAS).

En un segundo nivel estarían los resultados de la investigación, mencionados como más importantes por más de un 20% de los tres públicos. Entre profesores y PAS cerca de un 70% lo mencionan como uno de los tres criterios más importantes.

GRÁFICO 43.

De los siguientes criterios para la financiación de las universidades públicas por parte de la administración, ¿a cuál habría que otorgar mayor importancia? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? (porcentajes)



En ese mismo segundo nivel estarían los resultados de las evaluaciones externas, que mencionan como las más importantes cerca de un 20% de cada uno de los tres públicos. En todos ellos, la mención de los resultados de las evaluaciones externas como uno de los tres criterios más importantes llega a la mitad de los encuestados o la supera.

En un tercer nivel se situaría el número de titulados, un criterio que reflejaría una perspectiva más ajustada de la eficiencia con que trabajan las universidades. Lo menciona como más importante el 13,5% de los estudiantes, el 11,4% de los profesores y el 9% del PAS. Su mención como uno de los tres criterios más importantes ronda un tercio de los encuestados entre estudiantes y profesores, pero se queda en un cuarto en el caso del PAS.

En un último nivel se situarían, por un lado, criterios que, efectivamente, influyen en los costes en los que incurre cada universidad, pero que tienen menos relevancia en ellos que, por ejemplo, el número de alumnos. Se trata del número de centros de cada universidad y el número de titulaciones que ofrece. Muy pocos encuestados de cada público mencionan cada uno de esos dos criterios como el más importante (casi siempre menos del 5%), y son relativamente pocos los que los mencionan entre los tres primeros.

Por otro lado, en este último nivel también se incluye otro criterio, el del número de profesores, que, estrictamente hablando, debería ser central, en la medida en que gran parte de los costes de las universidades son costes de personal y, en particular, de personal docente. Sin embargo, las menciones a este criterio son tan escasas como a los dos antes comentados.

LA NECESIDAD DE DEDICAR MÁS RECURSOS A LAS UNIVERSIDADES

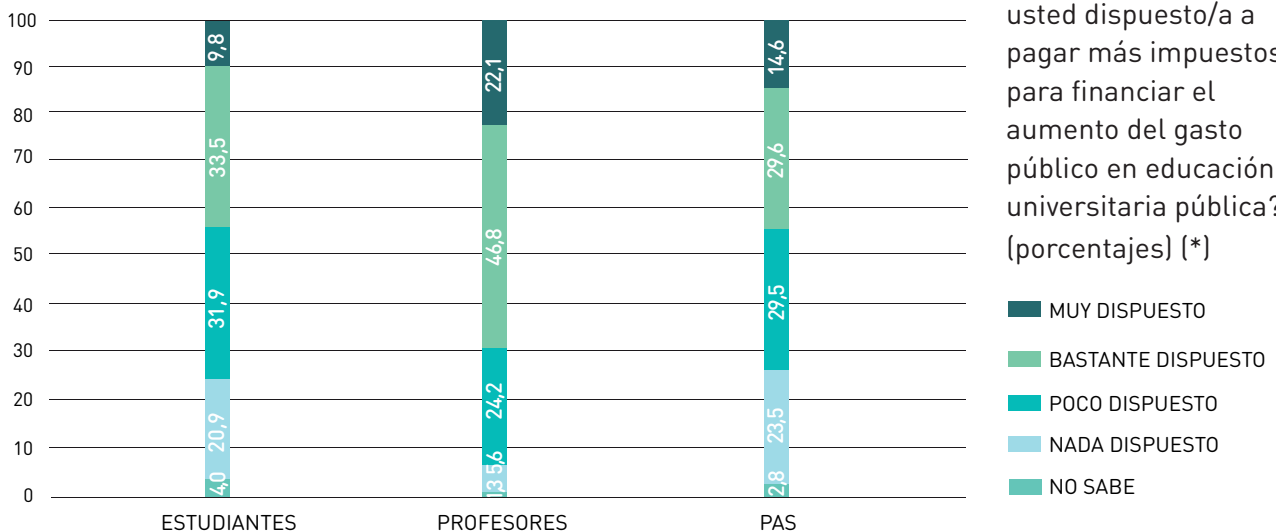
Por último, nos ocupamos de la que muchas veces es la cuestión central en el debate público sobre la financiación universitaria en España, pero no solo aquí: la de la cantidad de los fondos disponibles. Nuestra intención fue plantearles a los tres públicos una pregunta muy sencilla, la de si la cantidad de dinero público destinada a financiar las universidades públicas en sus países era insuficiente, adecuada o excesiva, y enfrentar a quienes la considerasen insuficiente con algo de realidad: si estaban dispuestos a afrontar una subida de impuestos para sufragar ese mayor gasto. Problemas en la implementación del cuestionario resultaron en que la primera pregunta solo la respondiera el profesorado y la segunda la respondieran los tres públicos: al completo en el caso de estudiantes y PAS (pues no se les aplicó el filtro de la primera pregunta), y solo aquellos profesores que consideraban insuficientes los fondos actuales. De todos modos, los resultados son suficientemente claros como para hacernos una idea de la opinión del conjunto de la comunidad universitaria española.

Por lo pronto, la inmensa mayoría (un 90,3%) de los profesores considera la cantidad de dinero público destinada a financiar la universidad pública de su país como muy o bastante insuficiente (56,7%) o como algo insuficiente (33,6%). Apenas un 5,3% la considera como adecuada, y un 3,2% como excesiva. Dada la habitual similitud de las respuestas dominantes entre los tres públicos, y dada la similitud, en concreto, observada en las respuestas a la cuestión sobre

la conveniencia de que aumentasen los fondos procedentes de la administración pública (véase más arriba, gráfico 2), lo lógico es que las respuestas de estudiantes y PAS hubieran sido muy parecidas a las de los profesores.

A los tres públicos les pusimos, a continuación, en la tesitura de tener que contribuir con parte de sus ingresos a ese aumento de fondos para la universidad pública, es decir, les preguntamos si estaban dispuestos a pagar más impuestos para financiar el aumento del gasto público en educación universitaria pública. Respondieron todos los encuestados estudiantes y del PAS, pero solo los profesores que habían considerado los fondos públicos insuficientes. De todos modos, como casi todos los profesores los habían considerado insuficientes, las respuestas de los tres públicos serían comparables entre sí.

Lo que revelan es una ligera mayoría contraria a pagar más impuestos entre los estudiantes y el PAS, y una mayoría clara favorable entre el profesorado [GRÁFICO 44]. Un 52,8%



(*) Responden los profesores que habían considerado que la financiación pública de la universidad pública era insuficiente (un 90,3% del total).

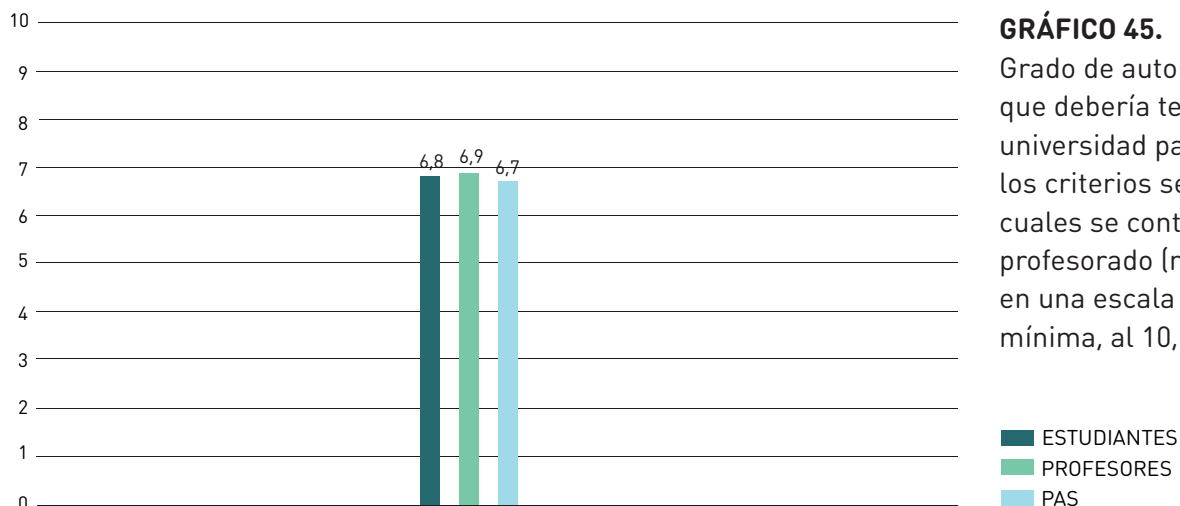
de los estudiantes estaría poco o nada dispuesto a pagar más impuestos, pero un 43,3% estaría muy o bastante dispuesto. En el PAS los porcentajes respectivos serían de 53 y 44,2%. Sin embargo, entre los profesores, los reticentes son una minoría clara, del 29,8%, y los favorables ascienden al 68,9%. Obviamente, los profesores disfrutan de un poder adquisitivo mayor que el del PAS y el de los estudiantes, lo que puede explicar una mayor disposición entre ellos a renunciar a parte de sus ingresos. En todo caso, es llamativo que una mayoría más que amplia esté dispuesta a ciertos sacrificios, pues no es habitual en las encuestas encontrar disposiciones tales.

2. **La contratación del profesorado**

En esta sección analizamos cómo ven los encuestados la gestión del principal recurso humano de las universidades, su profesorado. Mostramos información de varios juicios relativos a aspectos centrales de esa gestión, así como información sustantiva acerca de la procedencia del profesorado y de los criterios que deberían guiar su reclutamiento según esa procedencia.

GRADO DE AUTONOMÍA EN LA CONTRATACIÓN

En primer lugar, los tres públicos coinciden en que las universidades deberían gozar de un nivel medio-alto de autonomía en la contratación de profesores. Tuvieron que puntuar la autonomía que debería tener cada universidad para fijar los criterios de contratación de su profesorado en una escala del 0 (autonomía mínima) al 10 (autonomía máxima). Las medias obtenidas fueron casi idénticas, situándose algo por debajo del 7 sobre 10 [GRÁFICO 45]. Es decir, por término medio, se contempla positivamente la autonomía a la hora de contratar profesores, pero no parece que nin-



gundo de los públicos esté dispuesto a experimentar con un modelo en el que cada universidad establezca sus propios criterios de reclutamiento de docentes.

LO ADECUADO DEL SISTEMA DE ACCESO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En segundo lugar, los encuestados evaluaron la adecuación del sistema de acceso al profesorado en España, tanto para el caso de las universidades públicas como el de las privadas. Lo hicieron mostrando su grado de acuerdo (en una escala del 0 al 10) con tres afirmaciones. En dos de ellas se establecía que los sistemas de acceso, en universidades públicas, por un lado, y en privadas, por otro, son adecuados para seleccionar eficazmente al personal docente e investigador. Las opiniones medias revelan una notable distancia con respecto a esos sistemas [GRÁFICO 46], los cuales, aparentemente, podrían mejorar bastante a los ojos de los encuestados.

En el caso de las universidades públicas, el grado de acuerdo con el enunciado correspondiente apenas se acerca al 4 sobre 10, lo que puede interpretarse como un desacuerdo moderado, y, desde luego, como apuntando a un gran potencial de mejora. En el de las universidades privadas, las puntuaciones son muy parecidas, aunque hay que tener en cuenta que los que no responden a esta pregunta representan porcentajes claramente mayores que en el caso de las universidades públicas.

De todos modos, el desacuerdo (moderado) con cómo se accede al profesorado en las universidades públicas no implica un desacuerdo sustancial con el régimen funcional que se sigue aplicando a la gran mayoría de los profesores. Entre los profesores, se obtiene una media de acuerdo del 5,8 en la escala del 0 al 10 respecto de una frase que afirma que el régimen funcional del profesorado sigue teniendo

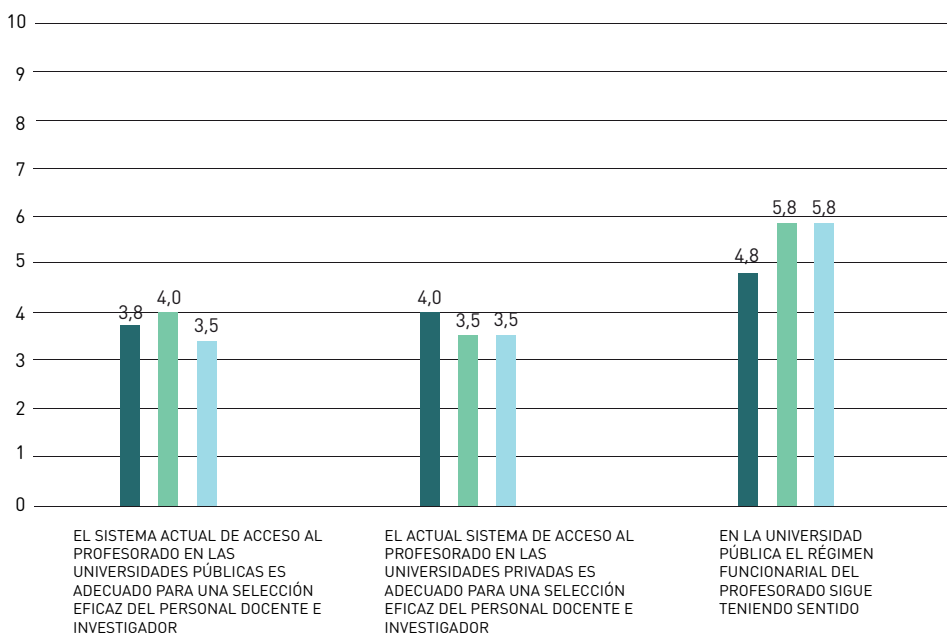


GRÁFICO 46.

Grado de acuerdo con tres afirmaciones relativas al acceso al profesorado en universidades públicas y privadas (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo).

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

do sentido en la universidad pública; en el PAS se obtiene la misma media. En realidad, lo que ocurre es que las opiniones están bastante repartidas. Entre los profesores, por ejemplo, un 53,6% responde con un nivel de acuerdo superior al 5, mientras que una proporción considerable, del 31,1%, muestra un nivel de acuerdo inferior al 5. La media del alumnado (4,8) implica un reparto de opiniones todavía más equilibrado entre el acuerdo y el desacuerdo.

ENDOGAMIA Y EXOGAMIA EN LA CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO

En tercer lugar, nos ocupamos de un aspecto de la contratación del profesorado de notable relevancia teórica y práctica. Nos referimos a si lo habitual es que cada universidad seleccione a sus docentes e investigadores entre sus propios titulados (contratación endogámica) o si, por el contrario, es mucho más habitual que contraten a profesores formados en otras universidades (contratación exogámica). Lo interesante de que abunde uno u otro modo de contratación es que puede tener consecuencias en el funcionamiento y en los resultados de la actividad universitaria, en especial, de la actividad investigadora. Se ha teorizado y se ha comprobado empíricamente que cuanto mayor es el grado de endogamia en la contratación del profesorado en un país, menor es su productividad científica y su innovación.⁹ Dos razones apuntan a esa asociación. Por un lado, si los titulados en una universidad acaban siendo profesores en ella, es más probable que reiteren los modos de aprendizaje y enseñanza habituales de la institución, que confien

⁹ Véase Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Capital social e innovación en Europa y en España* (Madrid, Fundación Cotec), pp. 92-95.

menos en la producción científica de los profesores de fuera, y que prefieran los tratos (de todo tipo) con los miembros de esa universidad. En la medida en que abunde este tipo de selección, las influencias externas serán más reducidas que si abunda una contratación exogámica. Por otro lado, cuantos menos profesores procedan de otra universidad, menor será la capacidad de combinar conocimientos diversos y mayor la dificultad para establecer conexiones con investigadores externos. Si la capacidad de combinación de influencias diversas y de formación de redes externas es inferior en la universidad endogámica, lo esperable es que también lo sea su productividad científica, sobre todo dadas las condiciones actuales de la investigación.

Son esos razonamientos los que están detrás del interés de las preguntas que planteamos a los profesores acerca de su proveniencia. Por una parte, les preguntamos por la universidad en que habían cursado la licenciatura (o los estudios equivalentes) que les habían permitido ser profesores universitarios. Un 41,2% afirmó haberla cursado en la misma universidad en la que trabaja en la actualidad, un 55,7% lo habría hecho en otra universidad del mismo país, y un 3,1% se habría titulado en una universidad extranjera [CUADRO 13]. La tasa de endogamia, así medida, rondaría, entonces, los dos quintos del profesorado.

CUADRO 13. Universidad en que cursó la licenciatura o los estudios de nivel equivalente que le han permitido ser profesor universitario (porcentajes), según características del entrevistado y de su universidad.

	EN LA MISMA UNIVERSIDAD EN LA QUE TRABAJA EN LA ACTUALIDAD	EN OTRA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	EN UNA UNIVERSIDAD EXTRANJERA
TOTAL	41,2	55,7	3,1
EDAD			
<30 años	61,9	36,0	2,1
30-44	42,7	54,1	3,2
45-59	38,8	59,0	2,2
>=60	37,3	54,8	7,9
SEXO			
Mujeres	44,4	53,1	2,5
Varones	35,1	60,5	4,4
TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD			
Privada	13,9	82,4	3,7
Pública	44,3	52,6	3,1
TAMAÑO DE LA UNIVERSIDAD			
Grande	50,5	46,2	3,3
Mediano	51,7	45,7	2,6
Pequeño	16,7	79,5	3,7
TIPO DE UNIVERSIDAD			
A distancia	7,7	85,7	6,6
Presencial	46,4	50,9	2,7

La variación de dicha tasa según ciertas características del entrevistado o de su universidad nos permite ahondar en las condiciones en las que sigue produciéndose una contratación endogámica, y llevar a cabo una estimación más ajustada de su alcance.

Las diferencias más acusadas las marca la edad del profesor entrevistado. Entre los de menos de 30 años es máximo el porcentaje de los que se titularon en la misma universidad en la que trabajan, un 61,9%. Ello sugiere que el inicio en la profesión de profesor universitario sigue teniendo lugar, mayoritariamente, mediante una contratación endogámica, probablemente no tan alta como hace unos lustros,¹⁰ pero probablemente alta en comparación internacional. De todos modos, que la tasa sea bastante más baja en los tramos de edad ulteriores apunta a que, si bien la entrada en la profesión puede ser todavía bastante endogámica, la trayectoria profesional posterior comporta mayores dosis de movilidad interuniversitaria. La tasa de endogamia es mayor en las profesoras (44,4%) que en los profesores (35,1%), quizá porque estén algo menos dispuestas a cambiar de universidad debido a los condicionamientos familiares, lo que las ataría un poco más a un territorio determinado.

La tasa de endogamia en la universidad privada es muy inferior a la existente en la pública (13,9 y 44,3%, respectivamente). Independientemente de las modalidades de contratación en unas u otras, es lógico que así sea, pues en la población de titulados de la que proceden los profesores de las universidades privadas abundarán abrumadoramente los titulados en universidades públicas.

10 Véase Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Educación superior y futuro de España* (Madrid, Fundación Santillana, 2001), pp. 148-149.

Un argumento similar hay que aplicar a las diferencias entre las universidades presenciales (46,4%) y no presenciales (7,7%). La inmensa mayoría de los titulados dispuestos a ser profesores (o de profesores dispuestos a cambiar de institución) se habrán formado en universidades presenciales, y muy pocos en las no presenciales, por lo que es difícil para estas reclutar gran parte de su profesorado de sus propios titulados. Y quizá también valga para entender por qué la tasa de endogamia es bastante más baja en las universidades pequeñas (16,7%) que en las medianas (51,7%) y en las grandes (50,5%), a lo que cabría añadir que las universidades pequeñas son más jóvenes y entre ellas están bastante más representadas las privadas.

Además, les preguntamos a los profesores con el título de doctor si habían leído su tesis doctoral en la misma universidad en que habían obtenido la licenciatura o en otra. Combinando sus respuestas a ambas preguntas, pudimos clasificarlos según si la habían leído en la universidad en que trabajaban actualmente, en otra universidad del mismo país (diferenciando entre si era la misma en que había obtenido la licenciatura u otra), o en una universidad extranjera. Para este segmento del profesorado, la tasa de endogamia sería algo inferior, del 38,9%, y variaría del mismo modo que la ya vista para el conjunto del profesorado, por lo que no insistiremos en ello.

Asunto distinto es qué modelo de contratación prefieren los distintos miembros de la comunidad universitaria, y, en particular, si están convencidos de las ventajas de la exogamia. No parecen estarlo mucho. Solicitamos que mostrasen su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirma-

ción siguiente: “los sistemas universitarios deberían estar diseñados de modo que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado”. Eso es lo que ocurre, por una vía u otra, en Estados Unidos, el Reino Unido o Alemania. Las puntuaciones obtenidas apuntan a una opinión media indecisa, pues apenas se acercan al punto medio en la escala, el 5: 4,5 para los estudiantes; 4,6 para el profesorado; y 5 para el PAS. En esta ocasión, la puntuación media sí recibe un número de menciones considerable (24,7% en el caso del PAS). Los profesores que se muestran de acuerdo (31,9%) son algunos menos que los que están en desacuerdo (37,6%).

DOS CUESTIONES MÁS SOBRE LA GESTIÓN DEL PROFESORADO VISTO COMO RECURSO HUMANO

Dejamos para el final dos cuestiones sobre la gestión del profesorado como recurso humano que no tienen que ver tan directamente con su contratación, sino que están más relacionadas con la organización de la enseñanza.

Por una parte, nos preguntamos si sería cierto en el caso español un fenómeno por el que suelen ser criticadas las universidades en Estados Unidos, al menos las universidades de investigación. En dichas universidades, quienes se hacen cargo de los *undergraduates* son los profesores más jóvenes, los que tienen menos experiencia, mientras que los profesores con *tenure* suelen concentrar su docencia en la de los estudiantes de postgrado. En España los primeros cursos de muchas carreras son fundamentales, en el sentido de que proporcionan los fundamentos de las disciplinas que se estudian, por lo que tendría sentido que

se hicieran cargo de ellos los profesores con más experiencia y, se supone, más cualificación. Para comprobar si eso es así, planteamos una pregunta bastante directa que solicitaba el grado de acuerdo del encuestado, expresado en la escala del 0 al 10, con la siguiente afirmación: “en mi universidad, suelen encargarse de la docencia de los primeros cursos los profesores con menos experiencia”. En la percepción de los estudiantes, no parece que tienda a ser así (su media es de 3,9); y tampoco según la percepción de los profesores (media de 4) [GRÁFICO 47]. Sin embargo, es curioso que se obtenga una media de 6 entre el PAS, lo que implicaría un acuerdo moderado con la afirmación, si bien hay que tener en cuenta un elevado nivel de ausencia de respuesta en este colectivo (31,4%).

Por otra parte, aprovechamos el cuarto sondeo para

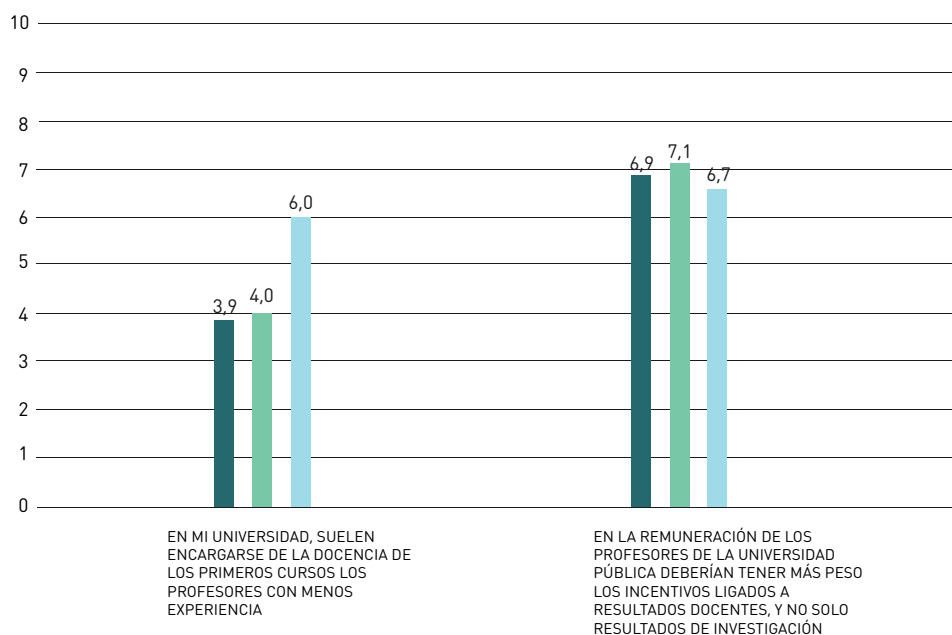


GRÁFICO 47.

Grado de acuerdo con dos afirmaciones ligadas a la gestión del profesorado (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS

contrastar una idea relativa a los incentivos del profesorado que suele considerarse mucho menos frecuentemente que la de los incentivos ligados a la investigación (ya estudiados en el cuarto sondeo). Se trata de la posibilidad de que la remuneración esté ligada a los resultados docentes, y no solo los de investigación. De nuevo, los encuestados tenían que mostrar su acuerdo, en la escala del 0 al 10, respecto de una afirmación: "en la remuneración de los profesores de la universidad pública deberían tener más peso los incentivos ligados a resultados docentes, y no solo a resultados de investigación". Lo cierto es que esta propuesta, que podría considerarse una medida de mejora de la enseñanza, suscita un acuerdo moderado en los tres públicos consultados. El acuerdo medio de los estudiantes se refleja en una puntuación de 6,9, prácticamente indistinguible de la obtenida para los profesores (7,1) y el PAS (6,7). Queda para indagaciones ulteriores cómo medir los resultados de la docencia y cómo vincularlos a la remuneración.

3.

Autonomía y rendición de cuentas

Una vez consideradas las percepciones relativas a algunos de los aspectos básicos de la cantidad y la calidad de los recursos que gestionan las universidades, centramos la atención en su organización y funcionamiento. Comenzamos estudiando la autonomía universitaria en el manejo de esos recursos, tanto desde el punto de vista de su alcance como de la otra cara de la autonomía, la responsabilidad o, en el lenguaje actual, la necesidad de rendir cuentas ante grupos externos a la universidad. En esto último nos interesa, en especial, el papel de las agencias de evaluación.

EVALUACIÓN DEL GRADO DE AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Los encuestados calificaron el grado de autonomía en la gestión de sus recursos con que contaban las universidades públicas españolas mediante una escala del 0 (mínima) al 10 (máxima). Parece que les asignarían un nivel de autonomía mediano o mediocre, pues las medias obtenidas rondan el 5 sobre 10 en los tres grupos: 5,2 para los estudiantes; 4,8 para los profesores; y 5,8 para el PAS).

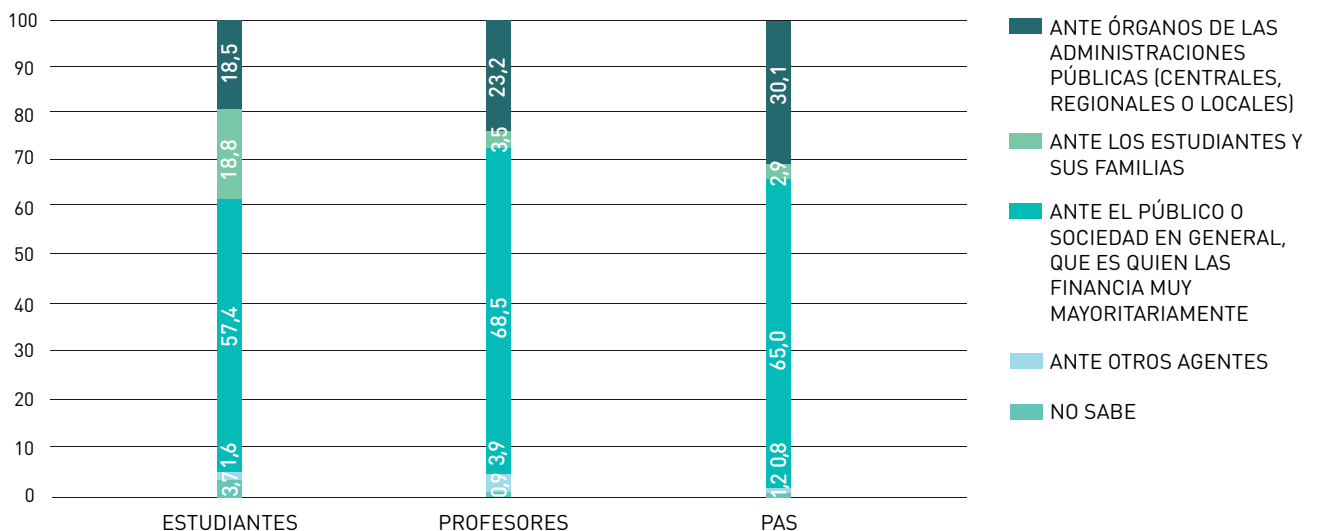
RINDIENDO CUENTAS ANTE AGENTES EXTERNOS: LAS PREFERENCIAS

Las preferencias acerca de los agentes externos ante los que las universidades públicas deberían rendir cuentas están relativamente claras en los tres públicos.

En el caso de los estudiantes [GRÁFICO 48], una mayoría clara (57,4 %) cree que las universidades públicas españolas deberían rendir cuentas ante el público o sociedad en general, del cual, tal como les recordábamos, procede, a través de los impuestos, la mayor parte de la financiación. En segundo lugar, algo menos de la quinta parte (18,5%) citó a los estudiantes y sus familias, y un porcentaje similar, a los órganos de las administraciones públicas (18,5%). En los profesores, la primera preferencia es la misma, más acusada, con un 68,5% partidario de rendir cuentas ante el público o sociedad en general. Su segunda preferencia se inclina por las administraciones públicas (23,2%). Son poquísimos los que mencionan a los estudiantes y sus fa-

GRÁFICO 48.

¿Ante quién deberían rendir cuentas, sobre todo, las universidades públicas en su país? (porcentajes)



milias (3,5%). En el PAS también se observa una preferencia clara por rendir cuentas ante el público o sociedad en general: elige esta opción el 65%% de los encuestados. Y alcanza un máximo la preferencia por las administraciones públicas (30,1%), de modo que apenas hay menciones a los estudiantes y sus familias.

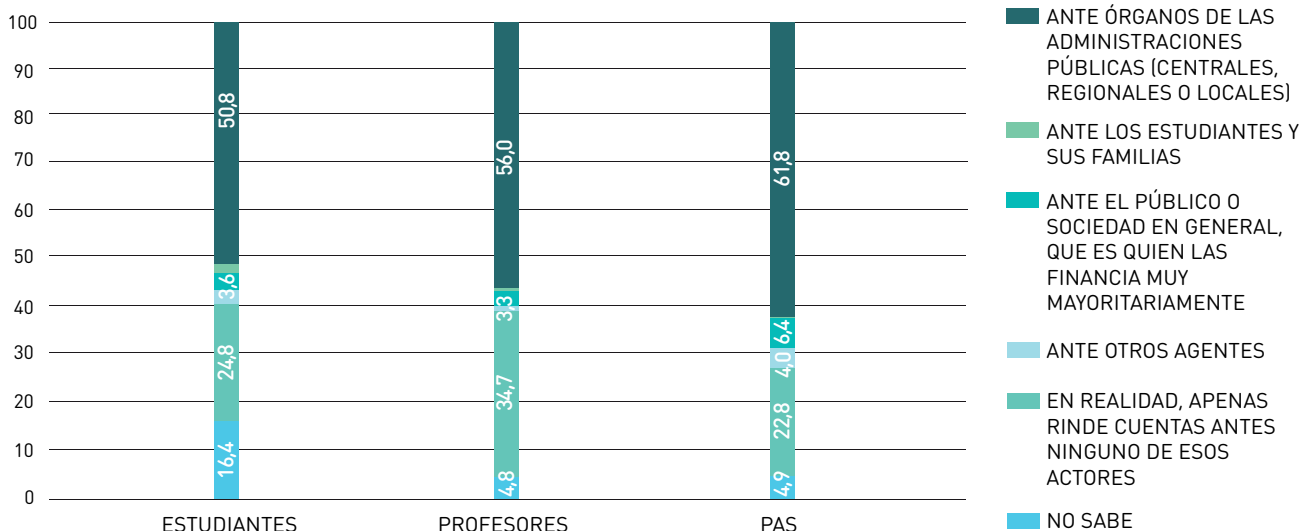
RINDIENDO CUENTAS ANTE AGENTES EXTERNOS: LA REALIDAD TAL COMO ES PERCIBIDA

Las preferencias en términos de rendición de cuentas de los tres públicos contrastan claramente con la realidad tal como la perciben los encuestados.

Queda claro que los tres grupos coinciden en afirmar que las universidades públicas españolas, en la práctica, rinden cuentas, sobre todo, ante órganos de las administraciones públicas. Así lo cree la mitad de los estudiantes (50,8%), y más de la mitad de los profesores (56%) y el PAS (61,8%) [GRÁFICO 49]. Es interesante que no sean pocos los

GRÁFICO 49.

¿Ante quién rinden cuentas, en la práctica, las universidades públicas en su país? (porcentajes)



que creen que, en realidad, apenas rinden cuentas ante ninguno de los actores considerados: lo ve así un cuarto de los estudiantes (24,8%), más de un tercio de los profesores (34,7%) y casi un cuarto del PAS (22,8%). Poquísimos entrevistados creen que es el público o sociedad en general el destinatario principal de la rendición de cuentas de las universidades públicas. Todo ello implica un gran desajuste entre las preferencias de los encuestados y la realidad tal como ellos la perciben.

EL PAPEL DE LAS AGENCIAS EXTERNAS DE EVALUACIÓN

El contenido mínimo de la expresión “rendición de cuentas” incluye el que las universidades produzcan la información suficiente que permita a un observador externo emitir juicios fundamentados acerca de la calidad, la eficacia o la eficiencia de aquellas en el cumplimiento de sus fines. Para formular esos juicios es probablemente necesario comparar el desempeño de unas universidades con el de otras, tanto de manera general como específica (comparando, por ejemplo, el rendimiento de unas y otras carreras). Esa información, individualizada y comparable, puede luego formar parte de *rankings* universitarios o ser la base de los análisis de la calidad universitaria que llevan a cabo determinadas agencias, públicas o privadas.

La relevancia de esas agencias ha debido de crecer en los últimos lustros, por lo que la primera cuestión a considerar en el cuarto sondeo era la de si, efectivamente, los tres públicos se la reconocían. Se lo planteamos pidiéndoles que asignaran una puntuación en la escala

del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucha) a la importancia real que tienen las agencias externas en la evaluación de la calidad de las universidades. Las medias obtenidas sugieren que su relevancia en dicha evaluación es mediana o baja [GRÁFICO 50].

Por otra parte, los encuestados desearían que la importancia de las agencias externas fuera mayor que la que tienen. En la escala del 0 (deberían tener una importancia mínima) al 10 (máxima), se obtienen medias cercanas al 7, es decir, entre 1,5 y 2,5 puntos superiores a la importancia real percibida.

Una de las cuestiones que se trata en el debate sobre esas agencias de evaluación es la de su titularidad, pública o privada. No hay una opinión dominante en los tres públicos encuestados, sino que sus preferencias se reparten,

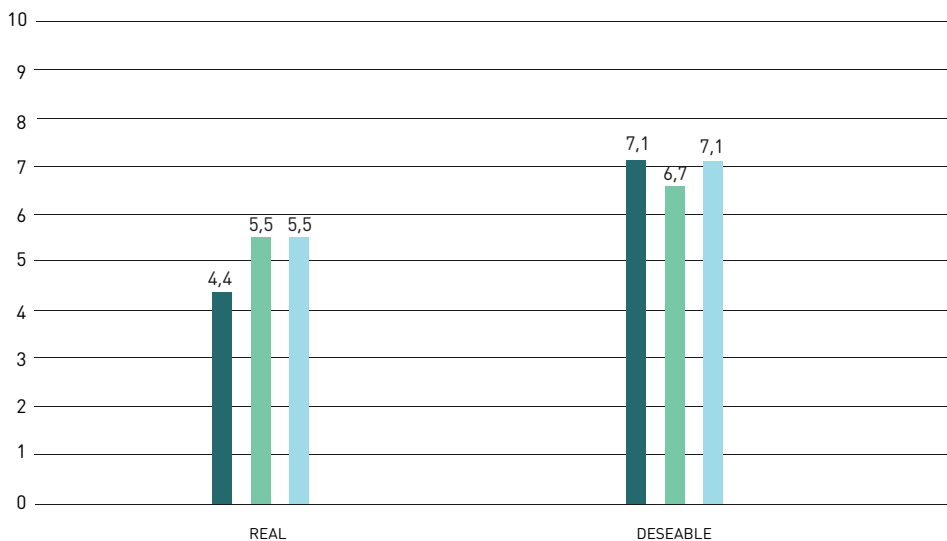


GRÁFICO 50.

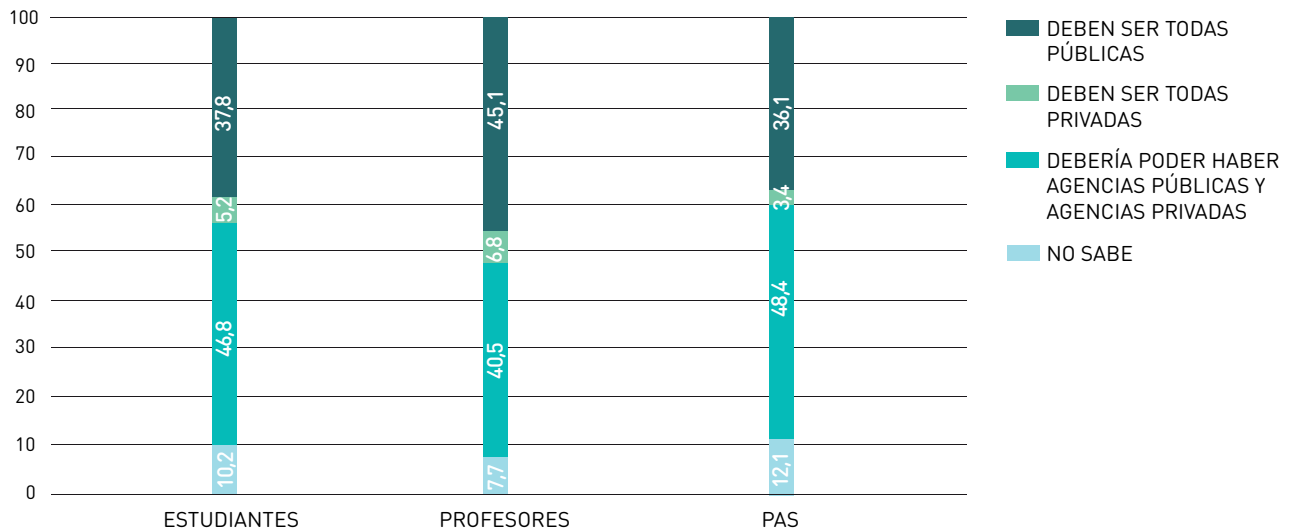
Importancia real / deseable de las agencias externas (públicas o privadas) en la evaluación de la calidad de las universidades (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha).

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

casi a partes iguales, entre la conveniencia de todas esas agencias sean públicas y la de que pueda haberlas privadas o públicas [GRÁFICO 51]. Entre los estudiantes y el PAS, son algunos menos los partidarios de agencias exclusivamente públicas que los partidarios de cualquier titularidad (37,8 y 46,8%, para los estudiantes; 36,1 y 48,4%, para el PAS). Entre los profesores, las dos opciones están bastante equilibradas (45,1 y 40,5%).

GRÁFICO 51.

¿Cuál de las siguientes opciones relativas a esas agencias externas de evaluación refleja mejor su opinión? (porcentajes)



4.

El gobierno de las universidades

Esta sección estudia las percepciones de los encuestados en relación con varios aspectos centrales del gobierno de las universidades públicas: la evaluación de su modo de gobierno, la conveniencia de que el modo de gobierno sea único, y las preferencias sobre la elección o nombramiento de los rectores, así como acerca del peso que han de tener los distintos partícipes de la vida universitaria en dicho nombramiento.

EVALUACIÓN DE LOS MODELOS DE GOBIERNO REALMENTE EXISTENTES

Por lo pronto, los encuestados no se muestran muy satisfechos con el modelo de gobierno de las universidades públicas españolas. Su grado de acuerdo medio con dicho modelo, medido en la escala del 0 (desacuerdo total) al 10 (acuerdo total), solo supera el 5 en el caso del PAS (5,2) y se queda por debajo en los casos de los estudiantes (4,6) y los profesores (4,8). Lo cual implica una opinión muy dividida, en la que los que están de acuerdo con el modelo son, más o menos, tantos como los que están en desacuerdo.

A continuación mostramos algunas pistas sobre las características de los modelos de gobierno universitario que más podrían aumentar la satisfacción de los entrevistados.

DIVERSIDAD U HOMOGENEIDAD DEL MODELO DE GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Una de las opciones básicas efectuadas históricamente por los sistemas universitarios, bien debido a un diseño desde arriba, bien debido a una evolución desde abajo, se refiere a si cuentan con varios o con un único modelo de gobierno de las universidades públicas. En España se ha tendido a la homogeneidad, mientras que la diversidad es mayor en países como el Reino Unido o Estados Unidos. En Europa la regulación legal de la composición y las funciones de los máximos órganos de gobierno ha dejado un espacio limitado a la autonomía de cada universidad.¹¹ A nuestros encuestados les planteamos la alternativa histórica a que nos referimos, es decir, la elección entre que cada universidad pública pueda decidir libremente su modelo de gobierno o que todas tengan el mismo.

El resultado es, de nuevo, el de una opinión bastante dividida, especialmente en el caso de los estudiantes [GRÁFICO 52]. En este grupo, el peso de la opción favorable a la homogeneidad (45,7%) es casi idéntico al de la potencial diversidad (45,3%). Sin embargo, tanto entre el profesorado como en el PAS se observa un cierto predominio de la opción favorable a la homogeneidad: 52,4 frente a 42,3% para los profesores; 57,7 frente a 39,2% para el PAS.

¹¹ Véase Thomas Estermann y Terhi Nokkala, *University autonomy in Europe I. Exploratory study* (Bruselas, European University Association, 2009), pp. 14-17.

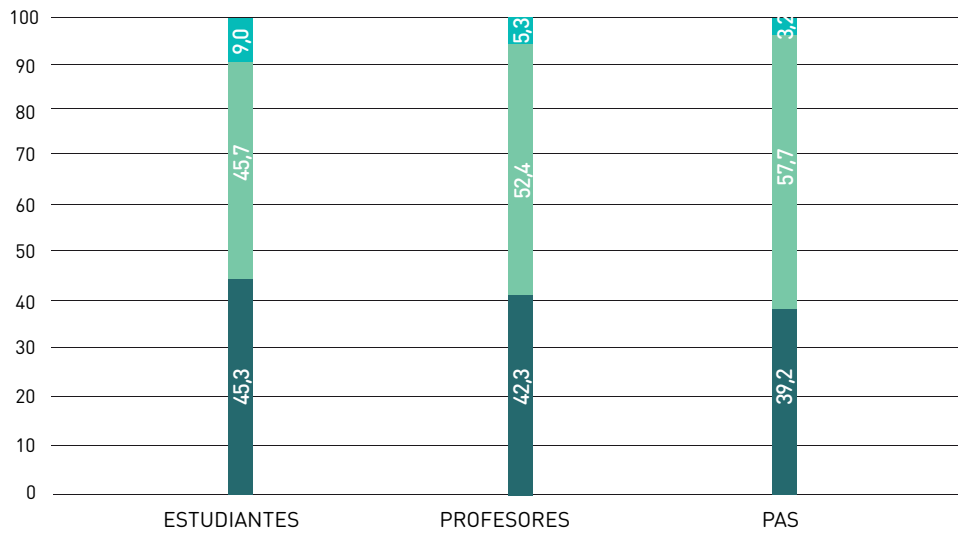


GRÁFICO 52.

Si pudiera elegir, ¿qué preferiría, que cada universidad pública decida libremente cuál es su modelo de gobierno o que todas las universidades públicas tengan el mismo modelo de gobierno? (porcentajes)

- CADA UNIVERSIDAD DECIDE
- TODAS TIENEN EL MISMO
- NO SABE

PREFERENCIAS SOBRE LOS MECANISMOS DE ELECCIÓN DEL RECTOR

Además de la preferencia genérica por un modelo de gobierno homogéneo o potencialmente heterogéneo, investigamos las preferencias concretas de los entrevistados por un modo de gobierno u otro. Por un lado, les pedimos que eligieran entre los cuatro modelos más extendidos de elección o nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas.¹² Los cuatro modelos son los siguientes: a) lo elige un cuerpo electoral específico que representa (directa o indirectamente) a los distintos grupos de la comunidad universitaria (personal académico, personal administrativo y de servicios, estudiantes); b) lo elige un claustro (u órgano equivalente) que ha sido elegido democráticamente entre la comunidad universitaria; c) lo nombra el órgano de gobierno que decide sobre asuntos estratégicos, por ejemplo, una junta de gobierno, un consejo de administración, un consejo social o el titular de la Universidad; y d) se elige mediante

¹² Obtenidos de Estermann y Nokkala, *University autonomy in Europe*.

un procedimiento en el que interviene el consejo de gobierno y el claustro.

La jerarquía de opciones obtenida es fácil de entender si tenemos en cuenta las potenciales demandas de voz y voto de los públicos encuestados [GRÁFICO 53].

La opción predominante es la primera, la que implica la participación más directa de los miembros de la comunidad universitaria en la elección. La prefiere un 59,5% de los estudiantes, un 48,4% de los profesores y un 56,4% del PAS. La segunda es otra que también asegura, por vías más in-

- LO ELIGE UN CUERPO ELECTORAL ESPECÍFICO QUE REPRESENTA (DIRECTA O INDIRECTAMENTE) A LOS DISTINTOS GRUPOS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA (PERSONAL ACADÉMICO, PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIOS, ESTUDIANTES)
- LO ELIGE UN CLAUSTRO (U ÓRGANO EQUIVALENTE) QUE HA SIDO ELEGIDO DEMOCRÁTICAMENTE ENTRE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
- LO NOMBRA EL ÓRGANO DE GOBIERNO QUE DECIDE SOBRE ASUNTOS ESTRATÉGICOS, POR EJEMPLO, UNA JUNTA DE GOBIERNO, UN CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN, UN CONSEJO SOCIAL O EL TITULAR DE LA UNIVERSIDAD
- SE ELIGE MEDIANTE UN PROCEDIMIENTO EN EL QUE INTERVIENE EL CONSEJO DE GOBIERNO Y EL CLAUSTRO
- NO SABE

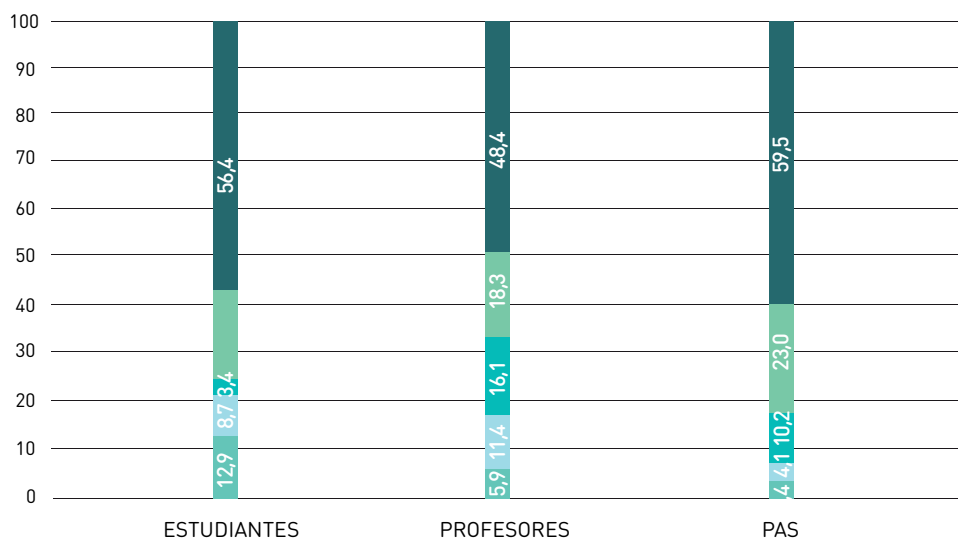


GRÁFICO 53.

De los siguientes modelos, ¿cuál le parece más adecuado para elegir a los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (porcentajes)

directas (la de un claustro elegido democráticamente), la participación de los tres estamentos de la comunidad universitaria que estudiamos. La prefiere un 23% de los estudiantes, un 18,3% de los profesores y un 18,6% del PAS. Las dos opciones restantes reciben porcentajes de mención diversos según el público encuestado. La tercera opción en términos del grado de participación de los miembros de la comunidad universitaria, que intervendrían de manera indirecta (a través del claustro) y en colaboración con el consejo de gobierno, la prefiere un 4,1% de los estudiantes, un 11,4% de los profesores y un 8,7% del PAS. La opción en la que la participación de estudiantes, profesores y/o PAS parece mínima, al intervenir exclusivamente la junta de gobierno o el consejo de administración, la menciona un 10,2% de los estudiantes, un 16,1% de los profesores y un 3,4% del PAS.

Independientemente de cómo se canalice la participación de los tres estamentos en la elección del rector, también pueden ser distintos sus pesos relativos en el cuerpo electoral o los órganos correspondientes. Abordamos esta temática en el sondeo preguntando qué importancia debían tener distintos partícipes de la vida universitaria en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas, a lo cual tenían que responder los encuestados utilizando una escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucho). Las tendencias básicas de las respuestas fueron, de nuevo, las que cabría esperar dados los plausibles intereses de cada público, pero también la intensidad de sus vínculos con las universidades.

Al profesorado los tres públicos le asignaron niveles altos de importancia, alrededor del 8 sobre 10, sin diferencias

apreciables entre públicos [GRÁFICO 54]. Esas diferencias son claras en el juicio acerca de los estudiantes. Para los profesores, por término medio, su importancia debía ascender hasta el 5 sobre 10, y para el PAS, hasta 6,2; pero para los propios estudiantes debía situarse cerca del 8 (7,7). También se observan diferencias en lo tocante al PAS: para el PAS mismo, su importancia de este en el nombramiento de los rectores debía alcanzar el nivel de 7,5 sobre 10, lo cual les distanciaba de la puntuación media de los estudiantes (6,6) y, especialmente, de la de los profesores (5,9).

En cualquier caso, esas diferencias son menores en comparación con las que existen entre la importancia asignada a esos tres públicos de *insiders* y la asignada a los que probablemente esos mismos tres públicos perciben como *outsiders*. Por término medio, para profesores y PAS, la importancia que deberían tener los representantes de

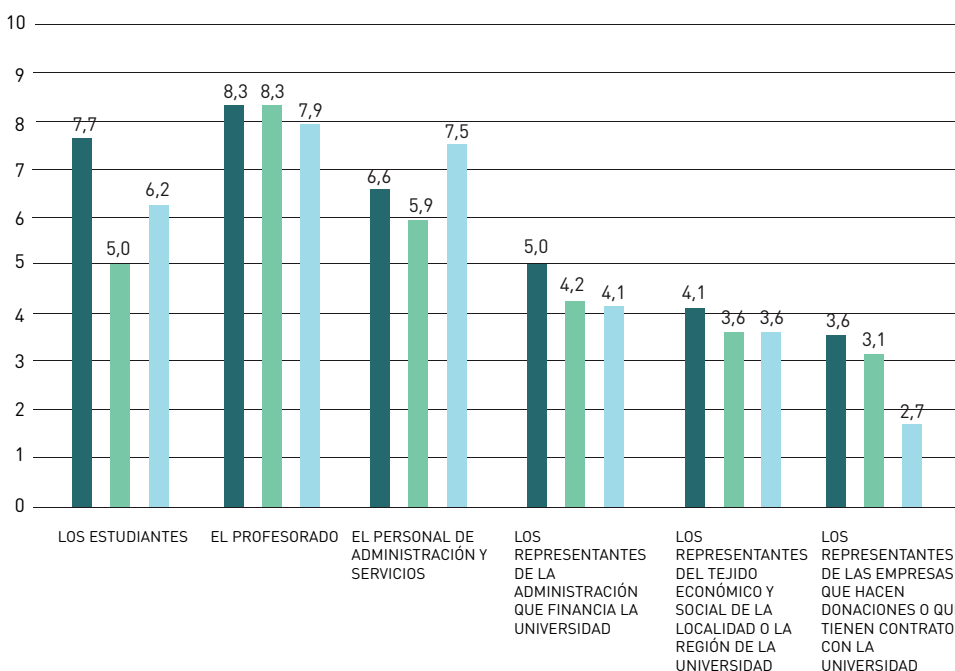


GRÁFICO 54.

¿Qué importancia deberían tener los siguientes participantes de la vida universitaria en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha).

ESTUDIANTES
 PROFESORES
 PAS

la administración que financia la universidad apenas superaría el 5 sobre 10, mientras que para los estudiantes se quedaría en el 5. Es decir, proporciones amplias de los tres públicos estarían en contra de rendir cuentas, sobre todo, ante los órganos de la administración pública, como hemos visto más arriba, y también en contra de otorgarles un peso relevante en el gobierno de la universidad, como acabamos de ver.

Las puntuaciones otorgadas a los representantes del tejido económico y social del territorio en que se asienta la universidad son incluso más bajas, y todavía lo son más las que reciben los representantes de las empresas que hacen donaciones o que tienen contratos con la universidad.

5.

La gestión administrativa de las universidades

Continuando con las percepciones del funcionamiento de las universidades como organizaciones, en esta sección tratamos de la temática de la gestión de las universidades. Estudiamos cómo ven los encuestados la eficacia de esa gestión, sus preferencias sobre el grado de profesionalización adecuado para los distintos niveles de gestión, y sus puntos de vista sobre la preparación del profesorado para desempeñar funciones de gestión.

EFICACIA DE LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Por término medio, los tres públicos albergan dudas acerca de la eficacia de la gestión o de la organización administrativa de sus universidades. Al evaluarlas en una escala del 0 (ineficacia total) al 10 (eficacia total), las puntuaciones medias que se obtienen son inferiores a 5 entre el alumnado y el profesorado (4,8 en ambos casos) y apenas superiores al 'aprobado raspado' en el PAS (5,6) [GRÁFICO 55].

En la comparación de la eficacia de las universidades públicas y las universidades privadas españolas salen li-

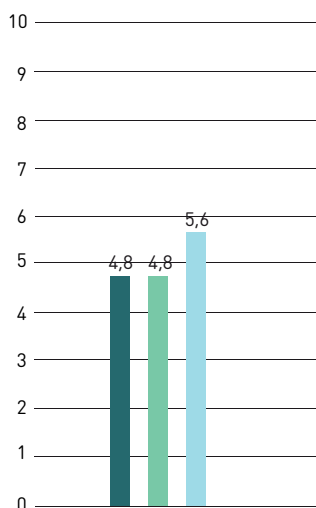
geramente mejor paradas las universidades privadas, al menos a los ojos de estudiantes y profesores, pero no de los del PAS [CUADRO 14]. Entre los estudiantes, los que citan como más eficaces a las universidades privadas son un 39,8%, porcentaje claramente superior al de los que citan las públicas (15,8%); la diferencia también es favorable a las privadas entre el profesorado, pero no tan amplia (28,1 frente a 24,4%). En el caso del PAS, son algunos más los que citan las públicas (32%) que los que citan las privadas (23,0%). En cada uno de los tres grupos la opción por una eficacia similar entre ambos tipos de instituciones recoge porcentajes inferiores a los anteriores, y son bastantes (más de un cuarto) los que no saben qué contestar a esta pregunta.

Como era esperable, la opinión varía bastante dependiendo de la titularidad de la universidad del encuestado. Entre los entrevistados del sector privado aumenta mucho la mención de las entidades privadas, hasta alcanzar mayorías muy claras. Entre los del sector público, aumenta algo la mención de las entidades públicas, aunque las líneas básicas de la opinión son (casi) las mismas que las mostradas para el conjunto de los encuestados; no olvidemos que la inmensa mayoría de ellos son miembros de universidades públicas.

GRÁFICO 55.

Grado de eficacia de la gestión o la organización administrativa de la universidad del entrevistado, en general (media en una escala del 0, ineficacia total, al 10, eficacia total).

■ ESTUDIANTES
■ PROFESORES
■ PAS



CUADRO 14. En su país, ¿en qué instituciones es más eficaz, por término medio, la gestión, en las universidades públicas o en las universidades privadas? (según titularidad de la universidad del entrevistado; porcentajes verticales).

	TOTAL	PRIVADA	PÚBLICA
ESTUDIANTES			
En las universidades públicas	15,8	9,7	16,2
En las universidades privadas	39,8	73,4	37,4
La eficacia de la gestión es similar en las públicas y en las privadas	15,1	6,6	15,3
No sabe	29,3	10,3	31,1
PROFESORES			
En las universidades públicas	24,4	6,4	27,0
En las universidades privadas	28,1	54,2	25,8
La eficacia de la gestión es similar en las públicas y en las privadas	18,9	21,1	18,2
No sabe	28,6	18,3	28,9
PAS			
En las universidades públicas	32,3	0,7	34,7
En las universidades privadas	23,0	80,2	17,6
La eficacia de la gestión es similar en las públicas y en las privadas	17,2	8,2	18,1
No sabe	27,6	10,9	29,6

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DISTINTOS NIVELES DE GESTIÓN

Otra de las cuestiones de relieve en la discusión pública sobre las universidades, las públicas, en particular, tiene que ver con cierta tendencia reciente a reemplazar a los académicos por profesionales, o a complementarlos con ellos,

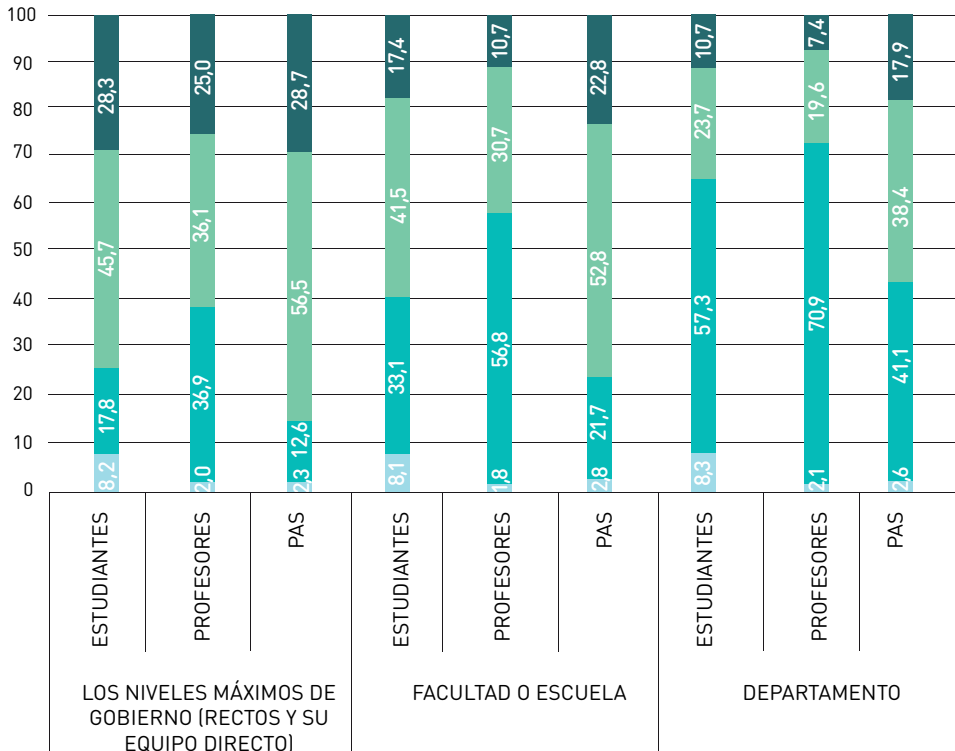
en una variedad de cargos, comenzando por los de máximo nivel ejecutivo (gerentes en las universidades). Exploramos las perspectivas sobre esta cuestión planteando a los encuestados que configurasen órganos de gestión de distintos niveles en las universidades públicas eligiendo en una gama de posibilidades según el peso relativo de los académicos y los profesionales de la gestión. Las posibilidades eran: a) la gestión debería estar exclusivamente en manos de profesionales de la gestión; b) debería estar, sobre todo, en manos de profesionales de la gestión; c) deberían estar igualmente representados los profesionales de la gestión y los no profesionales de la gestión (académicos); d) debería estar, sobre todo, en manos de no profesionales de la gestión (académicos); y e) debería estar exclusivamente en manos de no profesionales de la gestión (académicos). Los niveles considerados fueron: los niveles máximos de gobierno (Rector y su equipo directo), la gestión de una Facultad o Escuela, y la gestión de un Departamento.

Con respecto a los niveles máximos de gestión y gobierno, la opinión media de los profesores se reveló algo distinta de la de los estudiantes y el PAS. Entre los profesores, quienes optaron por que la gestión correspondiera exclusiva o mayoritariamente a no profesionales alcanzaron el 36,9%, un porcentaje superior al obtenido entre los estudiantes (17,8%) y el PAS (12,6%) [GRÁFICO 56]. En los tres grupos la preferencia por una presencia exclusiva o mayoritaria de profesionales es similar (cerca de un 25/30%). Por último, en los tres públicos es apreciable el segmento partidario de que la gestión sea paritaria entre profesionales y académicos: son un 45,7% de los estu-

- DEBERÍA ESTAR EXCLUSIVAMENTE O SOBRE TODO EN MANOS DE PROFESIONALES DE LA GESTIÓN
- DEBERÍAN ESTAR IGUALMENTE REPRESENTADOS LOS PROFESIONALES DE LA GESTIÓN Y LOS NO PROFESIONALES DE LA GESTIÓN (ACADÉMICOS)
- DEBERÍA ESTAR EXCLUSIVAMENTE O SOBRE TODO EN MANOS DE NO PROFESIONALES DE LA GESTIÓN (ACADÉMICOS)
- NO SABE

GRÁFICO 56.

Cómo debería ser la gestión de las universidades públicas en España, según el nivel de gestión (porcentajes).



diantes, un 36,1% de los profesores, y una mayoría clara, del 56,5%, del PAS.

Con respecto al nivel de las facultades o escuelas, se ve algo reducida la opción por niveles altos de profesionalización y aumentada la opción favorable a que la gestión esté en manos de los académicos. Ello es especialmente notable en las opiniones de los profesores, pues una mayoría (56,8%) preferiría que la gestión de esos centros estuviera exclusivamente o sobre todo en manos de académicos.

A escala de los departamentos vuelve a perder peso la opción por modelos de gestión muy profesionalizados y a ganarlo la opción favorable a un mayor peso de los académicos. Esta última es claramente mayoritaria entre el alumnado (57,3%) y el profesorado (70,9%). Y constituye la minoría mayoritaria (41,1%) en el PAS.

LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA LAS TAREAS DE GESTIÓN

El demandar un peso notable del profesorado en los distintos niveles de gestión no encaja del todo con la percepción que tienen los encuestados acerca de la capacitación de aquel para desempeñar tareas de gestión. Solo un 33% de los estudiantes cree que, en general, los profesores de su universidad están preparados para llevar a cabo tareas de gestión, si bien es algo mayor el porcentaje de profesores que piensa lo mismo, un 43,6%. Era esperable que quienes más implicados están en la gestión cotidiana de las universidades, el PAS, mantuvieran la opinión más negativa al respecto: solo un 15,8% ve a los profesores suficientemente preparados para las tareas susodichas.

Quizá la sensación, extendida, de que los profesores no están suficientemente preparados para desempeñar tareas de gestión se deba a que no han recibido la formación adecuada. Al menos, eso podríamos deducir de las opiniones predominantes en cada uno de los tres públicos encuestados acerca de la eficacia que tendría formar a los profesores en tareas de gestión de cara a su preparación para ellas. Entre los estudiantes, un 82,7% cree que esa formación sería muy o bastante eficaz, lo que represen-

ta un porcentaje superior al 71,1% de los profesores y el 74,6% del PAS que comparten la misma opinión.

En todo caso, esas cifras no deben llevarnos a pensar que en todos los públicos esté tan extendida la confianza en las virtudes de la formación. Puestos en la tesitura de elegir entre formar a los profesores para las tareas de gestión u optar por que estas las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados, son bastantes los que optan por la segunda alternativa. Entre los estudiantes, un 42,2% opta por formar a los profesores, y un 50,8% opta por contar con profesionales. Entre los profesores, son mayoría, pero no amplia, los partidarios de la formación (54,5%), y hasta un 41,3% es partidario de ceder esas tareas a profesionales. También con cierta lógica, en el PAS la opción por formar a los profesores ni siquiera llega a un cuarto de los encuestados (23,3%), y es claramente mayoritaria la de contar con profesionales (71,3%).

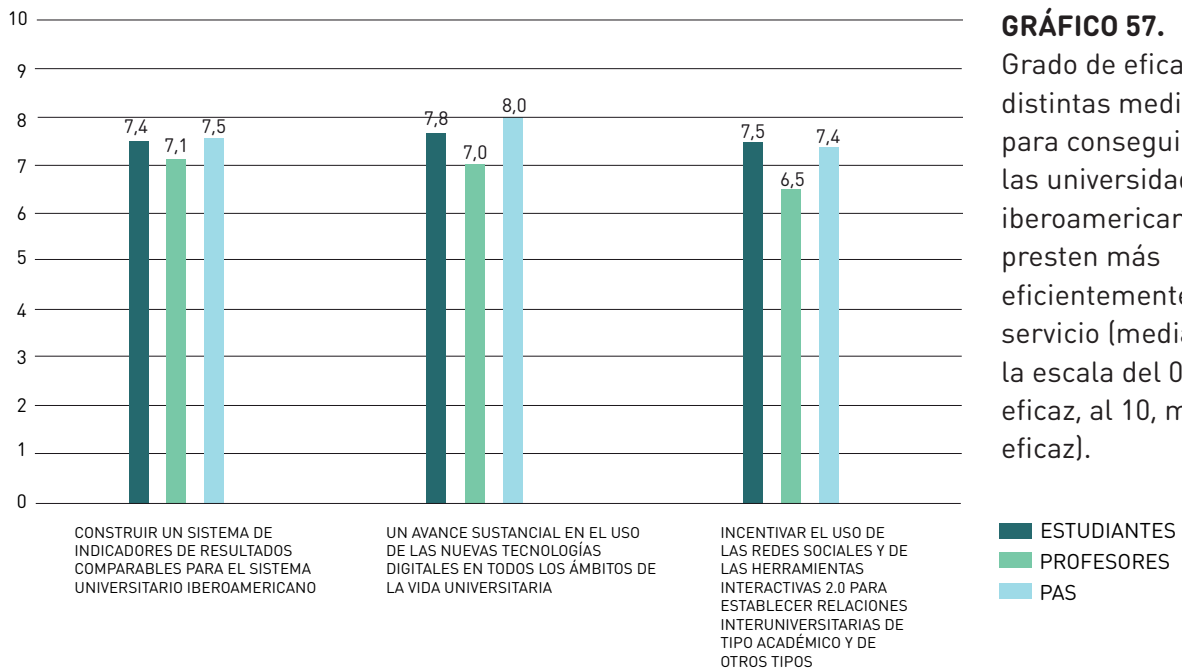
6.

Medidas para mejorar la eficiencia de las universidades

Concluimos este capítulo recogiendo la opinión de los tres públicos acerca de algunas de las medidas específicas de mejora de la eficiencia de las universidades propuestas en la Agenda de Guadalajara. Como en otros sondeos, solicitamos a los encuestados que evaluaran la eficacia de dichas medidas en una escala del 0 (nada eficaz) al 10 (muy eficaz).

Una de las medidas está ligada a la posibilidad de que unas universidades aprendan de otras, para lo cual es necesario que conozcan su rendimiento relativo. Se trataría de construir un sistema de indicadores de resultados comparables para el sistema universitario iberoamericano. Los tres públicos consultados asignan a dicha medida una eficacia medio-alta, en el entorno del 7/7,5 sobre 10 [GRÁFICO 57].

Las otras dos están asociadas al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y también reciben valoraciones positivas. Por un lado, los encuestados otorgan puntuaciones medias entre el 7 y el 8 sobre 10 a la



medida de avanzar sustancialmente en el uso de las nuevas tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida universitaria. Por otro, otorgan puntuaciones entre el 6,5 y el 7,5 a la idea de incentivar el uso de redes sociales y de las herramientas interactivas 2.0 para establecer relaciones interuniversitarias de tipo académico y de otros tipos.

Conclu- siones

Introducción

Concluimos este informe sobre los resultados españoles de los cinco sondeos de Universia Río resumiendo los hallazgos principales de cada uno y planteando los argumentos de carácter más general a los que llegamos tras considerarlos en conjunto. Dichos argumentos se refieren, por un lado, a la comparación de las opiniones de los distintos públicos (estudiantes, profesores y PAS) y a la variación, ocasional, de sus opiniones según algunas de las características de los encuestados y/o de sus universidades. Por otro, se trata de cuestiones sustantivas relativas a las universidades españolas, relacionadas con su relevancia social, con el juicio acerca del desempeño de sus funciones, con el modelo deseable de universidad que implican ese juicio y otras informaciones aportadas por los encuestados, y con una interpretación de las actitudes favorables a las medidas concretas derivadas de la Agenda de Guadalajara contrastadas en los sondeos.

1. Los hallazgos principales de cada sondeo

HALLAZGOS PRINCIPALES DEL PRIMER SONDEO ("UNIVERSIDADES COMPROMETIDAS")

El primer sondeo se ocupó de la temática de las "universidades comprometidas", es decir, de la dimensión social, o de compromiso social, de la universidad.

En primer lugar, mostramos la percepción de los objetivos de carácter social (relativos a sus impactos en el desarrollo económico y social del país) en el marco del conjunto de fines de las universidades. Al respecto, quedó clara cuál debería ser la prioridad de las universidades españolas: la formación de buenos profesionales. A cierta distancia se situó la investigación y la innovación.

A juicio de la comunidad universitaria española, las universidades estarían cumpliendo esa variedad de fines satisfactoriamente, pero se observa un margen amplio de mejora, pues la calificación de ese cumplimiento se sitúa, *grosso modo*, entre el 5,5 y el 7 sobre 10.

Si las opiniones de los entrevistados reflejasen bien la realidad, esa mejora debería redundar en la prosperidad

del país, pues son muchos los que señalan la gran relevancia que para dicha prosperidad tienen las universidades (a un nivel parecido al de gobiernos y empresas privadas).

En segundo lugar, estudiamos los puntos de vista de los encuestados sobre la importancia de la cooperación con otros actores sociales. Según los entrevistados, el cumplimiento de las metas de la universidad debería comportar dosis altas de cooperación con agentes externos (empresas, otras universidades nacionales, universidades extranjeras...), con los cuales (especialmente con otras universidades nacionales y con universidades extranjeras) habría que desarrollar más las relaciones, tal como opinó una mayoría clara.

En cuanto a un tercer aspecto del compromiso social de las universidades, la implicación social de sus miembros, el juicio medio de los entrevistados no distinguió la implicación social de los estudiantes universitarios de la del ciudadano medio. Sin embargo, si comparamos los resultados del sondeo con encuestas representativas de la población adulta española, se comprueba que la pertenencia a asociaciones de los estudiantes universitarios probablemente es algo superior a la del ciudadano medio (como lo es la de los profesores y la del PAS), si bien parece inferior a la del ciudadano con estudios universitarios.

El cuarto aspecto del compromiso social estudiado se refiere a las posibles desigualdades en el acceso a la universidad. No hubo una opinión predominante acerca de si es suficiente o excesiva la proporción de jóvenes que acceden a una educación universitaria. Sí la hubo respecto de

.....
LA PRIORIDAD
DE LAS
UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS
DEBERÍA SER
LA FORMACIÓN
DE BUENOS
PROFESIONALES
.....

la situación de las mujeres, a quienes casi nadie percibía como discriminadas en el acceso a esos estudios. Y también la hubo respecto del acceso de los grupos sociales menos favorecidos: la mayoría opinó que el acceso de los grupos menos favorecidos había empeorado en la última década, probablemente teniendo en cuenta los incrementos de las tasas universitarias en los últimos años. No extraña que las medidas disponibles para facilitar el acceso de esos grupos fueran calificadas con puntuaciones negativas (del 3,5 al 5 sobre 10). De todos modos, teniendo en cuenta la situación financiera de las universidades, fueron mayoría los que se mostraron dispuestos a explorar fórmulas de financiación distintas de la gratuidad o la cuasi-gratuidad universal.

Por último, casi todos reconocieron una utilidad elevada a una de las medidas propuestas en la Agenda de Guadalajara 2010, la puesta en marcha de un Programa Iberoamericano de Cooperación y Acción Social Interuniversitaria.

HALLAZGOS PRINCIPALES DEL SEGUNDO SONDEO ("UNIVERSIDADES SIN FRONTERAS")

El tema del segundo sondeo fue el de las "universidades sin fronteras", atendiendo a varios aspectos de la movilidad universitaria, tanto de profesores como de estudiantes, así como a la vertiente internacional de la universidad.

Estudiamos, en primer lugar, la movilidad interna (nacional) de los estudiantes. Lo más relevante al respecto es que los tres públicos coincidieron en que, a la hora de elegir universidad, primaba la ubicación sobre la reputa-

.....
LA MAYORÍA
SE MUESTRA
DISPUESTA
A EXPLORAR
FÓRMULAS DE
FINANCIACIÓN
DISTINTAS DE LA
GRATUIDAD O LA
CUASI-GRATUIDAD
UNIVERSAL
.....

ción, lo que probablemente refleja bien la realidad española. A juicio de los entrevistados, esa elección solo se ve facilitada en parte por la información disponible, que recibió una puntuación cercana al 6,5 en la escala del 0 al 10. Por ello, era esperable la buena acogida a la publicación de informes independientes (valorados con puntuaciones cercanas a 7,5) o de *rankings* universitarios (con puntuaciones cercanas al 7).

En segundo lugar, tratamos la importancia que los encuestados asignan a la movilidad internacional y a la internacionalización de las universidades. Descubrimos un notable apoyo a la idea de incorporar la movilidad exterior como parte integral del plan de estudios y a la de contar con profesores extranjeros (ambas con puntuaciones medias cercanas a 7,5 sobre 10). En la misma línea, más de dos tercios eran partidarios de otorgar alguna importancia en la contratación de profesores a que estos hubieran trabajado en el extranjero.

Respecto a las consecuencias no deseadas de la movilidad internacional, comprobamos que estaba muy extendida la opinión de que el país del entrevistado tenía un problema de “fuga de cerebros”. Las causas aducidas del problema apuntaban, sobre todo, a que los investigadores que no retornan reciben más ingresos y cuentan con mejores perspectivas profesionales en los países de destino.

En tercer lugar, centramos el foco en la universidad del entrevistado. Por lo pronto, a los ojos de los tres públicos considerados, sus universidades otorgaban una importancia media al objetivo de la movilidad de sus profesores y estudiantes, pues las puntuaciones rondaron el 6,5 sobre 10.

.....
A LA HORA
DE ELEGIR
UNIVERSIDAD,
PRIMA LA
UBICACIÓN SOBRE
LA REPUTACIÓN
.....

Obviamente, no todas se benefician del mismo modo de la presencia de estudiantes extranjeros, pero los porcentajes que sostuvieron que el beneficio era mucho o bastante rondaron el 50/60%. Por su parte, el PAS no acababa de sentirse del todo preparado para gestionar una movilidad internacional sustancialmente mayor (puntuación cercana a 6,5 sobre 10). Por último, los tres públicos coincidieron en que sus universidades deberían dar más importancia a la formación *online*: la apuesta actual por ella se calificó con medias cercanas al 6 sobre 10; la apuesta que debería hacerse obtuvo medias próximas al 7,5/8.

En cuarto lugar, estudiamos la movilidad internacional efectiva de profesores y estudiantes. Casi un tercio de los profesores afirmó haber cursado estudios en el extranjero, y otro tercio afirmó haber ejercido fuera de España como docente o investigador, al menos, durante un curso. Asimismo, cerca de un 30% de los estudiantes dijo haber cursado algún estudio universitario en el extranjero. Además, muchos, la mitad, estarían planeando esa experiencia, y muchos (unos dos tercios) se sentirían capacitados, por conocer suficientemente algún idioma extranjero.

Por último, nos ocupamos de la evaluación de los obstáculos a la movilidad y de las medidas para orientarla y mejorarla. De siete obstáculos a la movilidad internacional de los estudiantes, el más mencionado, con diferencia, fue la falta de fondos. En un segundo nivel, como obstáculos también considerables, se situaron las dificultades para el reconocimiento de los estudios cursados fuera, la falta de información y las barreras lingüísticas. Obstáculos relativamente menores fueron la diferente cali-

.....
DE SIETE
OBSTÁCULOS A
LA MOVILIDAD
INTERNACIONAL
DE LOS
ESTUDIANTES, EL
MÁS MENCIONADO
FUE LA FALTA DE
FONDOS
.....

dad educativa en el extranjero, los problemas relativos a la inmigración (barreras administrativas, por ejemplo) y el que no se fomente la movilidad en la universidad del entrevistado.

Si hubiera que orientar la movilidad de los estudiantes otorgando prioridad a algún continente de procedencia, la preferencia de la comunidad universitaria española es clara: Europa, y bastante detrás América Central y del Sur. Si se trata de dar prioridad a un continente de destino, las preferencias eran todavía más claras, con Europa en primera posición, a notable distancia de América del Norte.

Para obtener una evaluación de medidas de mejora de la movilidad de estudiantes y profesores elaboramos la siguiente lista a partir de las propuestas de la Agenda de Guadalajara 2010: mayor compromiso de los distintos partícipes en la financiación de la movilidad, eliminación de obstáculos, programas específicos de movilidad en cada universidad, el Carnet Universitario Iberoamericano, y el establecimiento de un espacio iberoamericano del conocimiento a través de la coordinación entre las universidades. Preguntamos por la utilidad de cada una de esas medidas y obtuvimos medias medio-altas o altas (entre el 7,5 y el 8,5 sobre 10), lo que sugiere que el público universitario español está dispuesto a atender al debate sobre la promoción de la movilidad en su universidad, su país y a escala iberoamericana. Aunque el nivel de conocimiento declarado acerca de Universia es mejorable, son muchos (más de dos tercios en todos los públicos) los entrevistados que le asignan un papel importante en la construc-

ción de un espacio iberoamericano del conocimiento y la innovación.

HALLAZGOS PRINCIPALES DEL TERCER SONDEO ("UNIVERSIDADES FORMADORAS")

El tercer sondeo estudió el tema de las "universidades formadoras", es decir, los distintos aspectos y elementos de la función de formación que ejercen las universidades.

En primer lugar, se ocupó de los juicios de los entrevistados acerca de los fines de la enseñanza universitaria. Planteados de manera general, la postura del entrevistado medio resultó bastante equilibrada en casi todas las contraposiciones planteadas (mejorar la capacidad para pensar / para actuar; formación práctica / transmisión de conocimientos; especialización / formación de amplio alcance; formación ligada a las necesidades del momento / más atemporal), salvo en una, en la que se reveló una cierta preferencia acerca de la enseñanza universitaria como vinculada a la formación a lo largo de la vida, y no solo a la formación inicial. En realidad, las contestaciones no se concentraron en puntos específicos de las escalas utilizadas, sino que estaban muy repartidas. Si las entendemos como indicio de demandas potenciales (por parte de los estudiantes) y ofertas potenciales (por parte de los profesores), esas preferencias apuntarían a la existencia de una demanda diversa que podría satisfacerse a través de una oferta diversa. Esta diversidad no es reflejo de las características intrínsecas a los campos de estudio (Ciencias Naturales, Humanidades, etc.) de profesores y estudiantes, sino que se da en el seno de todos ellos.

También tuvimos en cuenta, con otro tipo de pregunta, la dualidad entre la formación teórica y la formación práctica. Preguntamos a estudiantes y profesores qué porcentaje del tiempo ocupa la formación práctica y cuál debería ocupar. Según la estimación de los estudiantes, ocuparía, por término medio, cerca del 30%, pero debería ocupar más del 55%. Según los profesores, ocupa un porcentaje medio cercano al 40% y debería ocupar un 50%.

La diversidad a la que nos referimos incluiría, para proporciones menores de los encuestados, universidades concentradas en actividades de enseñanza, y no de investigación, pero la gran mayoría se mostró en desacuerdo con la idea de que se puede proporcionar buena enseñanza sin una suficiente dedicación a la investigación.

En términos de un fin específico de la enseñanza universitaria, la formación de profesionales, la evaluación resultante del sondeo fue moderadamente positiva, con el profesorado otorgando una puntuación media de 7 sobre 10 a la utilidad de los conocimientos adquiridos para la inserción laboral de los titulados, y los estudiantes, más críticos (6,3). En relación con este objetivo de la formación, se observó, especialmente entre los estudiantes, una demanda de más prácticas en empresas.

En segundo lugar, las capacidades de los profesores como docentes fueron evaluadas por los estudiantes y por los profesores (quienes respondieron sobre los profesores de su carrera, no sobre ellos mismos como individuos). La evaluación resultó positiva, especialmente en el nivel de conocimientos de su materia asignado a los profesores (algo por debajo de 8 sobre 10), pero no tanto en

.....

LAS
PREFERENCIAS
SOBRE LOS
FINES DE LA
UNIVERSIDAD
APUNTAN A LA
EXISTENCIA DE
UNA DEMANDA
DIVERSA
QUE PODRÍA
SATISFACERSE A
TRAVÉS DE UNA
OFERTA DIVERSA

.....

relación con su capacidad pedagógica y su vocación por la enseñanza (6/7 sobre 10). Lo fue menos en términos de lo innovador de sus métodos de enseñanza (con una calificación cercana al 5/6).

Por otra parte, los profesores no se mostraron muy satisfechos con la oferta de formación docente permanente en sus universidades, pues le otorgaron una puntuación de 5,6 en la escala del 0 (muy poco adecuada) al 10 (muy adecuada). Esa relativa insatisfacción quizá está detrás de la acogida otorgada a una posibilidad de mejora de dicha formación, el establecimiento de una red virtual iberoamericana de buenas prácticas (calificada con una utilidad de 7,3 sobre 10).

En tercer lugar, dedicamos una atención especial a la formación *online*. Primero, comprobamos su alcance en las universidades de los encuestados. Desde el punto de vista de los encuestados, el alcance es, más bien, medio, con un amplio margen de mejora, especialmente en aspectos como la colaboración *online* de los estudiantes (con herramientas tipo wiki) o las autoevaluaciones *online*, pero ni siquiera creían que el disponer de materiales *online* estuviera muy desarrollado.

Segundo, los encuestados compararon la enseñanza *online* con la tradicional, coincidiendo bastante en que exigía más autodisciplina de los estudiantes, si bien el consenso era bastante menor en que requiriera más esfuerzo de los profesores. La opinión media tendía a compartir el argumento de que la educación *online* supone una experiencia menos enriquecedora, y no presentó una posición clara acerca de que dicha formación permita adquirir una

.....
LOS ENCUESTADOS
ATRIBUYEN A
LA FORMACIÓN
ONLINE DE LAS
UNIVERSIDADES
UN AMPLIO
MARGEN DE
MEJORA
.....

preparación equivalente a la que se obtiene con la enseñanza presencial. Sí predominaba, hasta cierto punto, la sensación de que gracias a la formación *online* mejorará el acceso a los estudios universitarios de grupos desfavorecidos. Por último, se observa un cierto acuerdo con la idea de que la educación *online* complementará a la tradicional, pero no la sustituirá.

Tercero, respecto al potencial de la formación *online*, la proporción media de cursos presenciales que, a decir de los encuestados, podría sustituirse por cursos *online* ronda el 40%.

Cuarto, tratamos con cierto detalle una variante de la formación *online*, los MOOCs. Por lo pronto, su conocimiento estaba poco extendido entre los estudiantes, pero lo estaba bastante más entre el profesorado y el PAS. Dado un nivel bajo de conocimiento, y lo reciente y poco difundida que es la experiencia con MOOCs, era esperable que fueran poco claras las opiniones acerca de algunos de sus aspectos, tales como si podrán sobrevivir sin ser gratuitos, si acabarán siendo más importantes que la educación universitaria tradicional, o si se aprende tanto con ellos como mediante la enseñanza tradicional. Sin embargo, observamos un acuerdo bastante amplio con la idea de que los MOOCs van a permitir a mucha gente acceder a una enseñanza de primer nivel mundial antes reservada a unos pocos.

Concluimos el análisis recogiendo la evaluación de la calidad de la enseñanza en sus universidades efectuada por los tres públicos. La evaluación resultante fue positiva, si bien solo entre profesores y PAS alcanzó el notable

.....
ESTUDIANTES,
PROFESORES
Y PAS EVALÚAN
POSITIVAMENTE
LA CALIDAD DE
LA ENSEÑANZA
EN SUS
UNIVERSIDADES
.....

(7,3 en ambos casos) y se quedó a las puertas de él entre los estudiantes (6,6). Los entrevistados se mostraron muy o bastante propensos a dar la bienvenida a medidas de reforma institucional orientadas a mejorar dicha calidad, tales como establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones similar al europeo, la convergencia en la estructura de las carreras universitarias, la acreditación de dichas carreras ante agencias homologadas internacionalmente, la colaboración entre universidades para ofrecer titulaciones conjuntas o la colaboración con agentes externos (empresas, por ejemplo) para ofrecer prácticas a los estudiantes.

HALLAZGOS PRINCIPALES DEL CUARTO SONDEO ("UNIVERSIDADES CREATIVAS E INNOVADORAS")

El cuarto sondeo se ocupó del tema de las "universidades creativas e innovadoras", es decir, de la función de investigación (o innovación, en sentido más amplio) de las universidades.

Estudiamos, en primer lugar, lo que pensaban los encuestados acerca de la innovación tecnológica como objetivo estratégico de España. En general, pensaban que las empresas y el gobierno no contribuyen mucho a la capacidad tecnológica de sus países, aunque son menos críticos con las universidades. Estas dudas probablemente traslucen un descontento con el nivel real de dicha capacidad, así como una percepción negativa de la prioridad que tienen estas cuestiones en España. De hecho, los entrevistados fijarían objetivos muy ambiciosos a la hora de

.....
LOS
ENTREVISTADOS
FIJAN OBJETIVOS
MUY AMBICIOSOS
A LA HORA
DE DEDICAR
RECURSOS A LA
I+D
.....

dedicar recursos a la I+D, en la medida que más de tres quintos optaron por que España aspirase en una década al nivel de gasto de Suecia (3,4% del PIB). Los objetivos son tan ambiciosos que, en realidad, poquísimos encuestados creían que pudieran cumplirse. En cualquier caso, puestos a alcanzar esos objetivos, para la mayoría, el esfuerzo había de ser distribuido por igual entre el sector público y el privado.

En segundo lugar, ofrecimos retazos interesantes de la investigación que se lleva a cabo en las universidades españolas, tal como la ven, sobre todo, los profesores. El principal hallazgo es el de la proporción de su tiempo que afirmaron dedicar a la investigación (un 39,1%, por término medio) y a la enseñanza (un 38,2%); el resto lo dedican a tareas administrativas. También es interesante que la mayoría (un 53,1%) dijera dedicarse, sobre todo, a la investigación aplicada, si bien se observaron las diferencias esperables según el campo de estudio (por ejemplo, la extensión de la investigación básica fue máxima en las ciencias naturales).

A su vez, casi todos los profesores (un 90,4% en el último año) afirmaron llevar a cabo sus investigaciones en cooperación con otros actores, sobre todo, investigadores de su misma universidad, de otra universidad española o de una universidad extranjera. En general, los profesores universitarios juzgaron la cooperación con otros investigadores como muy fructífera.

En tercer lugar, estudiamos a los futuros investigadores universitarios, es decir, los planes de carrera investigadora de los estudiantes. Muchos dijeron tener previsto

obtener el título de Doctor y/o seguir una carrera investigadora, sobre todo en la universidad (no tanto en la empresa), y bastantes se mostraron convencidos de que esas previsiones de carrera investigadora podían cumplirse. De todos modos, no está del todo claro que la universidad les está preparando suficientemente bien para esa tarea, al menos según la opinión de los estudiantes, que puntúan esa preparación con un 6,1 sobre 10. En cualquier caso, al tratarse de declaraciones de intención (y, probablemente, de deseos) conviene tomar con cierta cautela las cifras obtenidas, pues se alejan bastante de las que encajarían con los datos reales disponibles.

En cuarto lugar, proporcionamos información sobre cómo ven los profesores y el PAS la gestión de la investigación en las universidades. Lo más llamativo es que ambos considerasen bastante complicados los trámites necesarios para obtener fondos nacionales o internacionales para proyectos de investigación. Sin embargo, también tiene su interés lo que dijeron acerca de la existencia de oficinas o departamentos especializados en la gestión de la investigación. Un 77,7% de los profesores afirmó que existía un órgano tal dedicado a la cooperación con las empresas, y un 51,2% lo afirmó respecto de uno especializado en la internacionalización de la investigación.

El sondeo al PAS reveló que dedican una parte bastante sustancial de su trabajo (unas 38 horas de cada 100) a gestionar asuntos relacionados con la investigación, y que se sienten bastante preparados para esa gestión, si bien, implícitamente, reconocieron una necesidad de mejorar.

.....
PROFESORES Y
PAS CONSIDERAN
BASTANTE
COMPLICADOS
LOS TRÁMITES
NECESARIOS PARA
OBTENER FONDOS
NACIONALES O
INTERNACIONALES
PARA PROYECTOS
DE INVESTIGACIÓN
.....

En quinto lugar, revisamos uno de los binomios centrales en la vida de las universidades, el que relaciona la enseñanza con la investigación. Por un lado, comprobamos la prioridad que asignan a ambas las universidades, al menos según los entrevistados: una prioridad media-alta, mayor en el caso de la enseñanza (7/7,5 sobre 10) que en el de la investigación (6/6,5). Por otro, la opinión media de los tres públicos no se decidió acerca de si se puede ser un buen profesor sin ser buen investigador. Sin embargo, estudiantes y profesores reconocieron mayoritariamente que la actividad docente se beneficia mucho de la actividad investigadora.

En sexto lugar, examinamos una colección amplia de medidas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades. Primero, consideramos los incentivos a los profesores vinculados a su actividad investigadora. Lo más llamativo es que, por término medio, no acabaran de tener clara la conveniencia de que una parte considerable de su remuneración tuviera que depender de esa actividad investigadora (grado de acuerdo de 5,9 sobre 10), a pesar de que, como hemos señalado, le dedican una parte sustancial de su tiempo.

Segundo, recabamos la opinión sobre once medidas dirigidas a la mejora sustantiva de la calidad de la investigación de las universidades del país de los entrevistados. Unas estaban más relacionadas con la capacidad de investigación de las universidades por sí mismas; otras, con la cooperación con empresas privadas y otros. En general, reciben una acogida bastante positiva, lo que revela, no solo una predisposición a reclamar más recursos,

sino una cierta apertura a cambios organizativos e institucionales. Entre las primeras, habría que destacar como la más valorada el que las administraciones dediquen más fondos a la investigación universitaria, pero también fue muy valorada la propuesta de programas de formación del PAS. Entre las segundas, destaca el atractivo que representan las medidas para incentivar la formación de *clusters*, o la dotación de fondos para financiar programas de transferencia de conocimiento.

Tercero, también observamos una amplia aprobación a varias propuestas, procedentes de la Agenda de Guadalajara, orientadas a que las universidades contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento. Esas medidas van desde la promoción de *spin-offs* hasta el favorecer la incorporación de investigadores universitarios a las empresas.

Cuarto, comprobamos cómo una mayoría muy amplia de los encuestados veía factible el que las universidades contribuyeran muy sustancialmente a la transmisión de una cultura emprendedora a sus estudiantes, y cómo consideraban esa transmisión como una finalidad muy importante (8 en la escala del 0 al 10).

Por último, nos ocupamos de las posibles aportaciones de Universia e Innoversia a la mejora de las capacidades de innovación de las universidades iberoamericanas. Según las respuestas de los encuestados que mejor dicen conocer ambas redes, su potencial es interesante: una gran mayoría creía que Universia podía ser un instrumento relevante para el intercambio de información sobre la innovación que llevan a cabo las universidades;

.....
UNA MAYORÍA
MUY AMPLIA
VE FACTIBLE
EL QUE LAS
UNIVERSIDADES
CONTRIBUYAN MUY
SUSTANCIALMENTE
A LA TRANSMISIÓN
DE UNA CULTURA
EMPREDEDORA A
SUS ESTUDIANTES
.....

y se evaluó con una puntuación media cerca del 6,5 sobre 10 la utilidad de Innoversia para poner en contacto a las empresas con los investigadores que pueden satisfacer las necesidades de investigación de aquellas.

HALLAZGOS PRINCIPALES DEL QUINTO SONDEO ("UNIVERSIDADES EFICIENTES")

El quinto sondeo se ocupó del tema de las "universidades eficientes", es decir, del funcionamiento de las universidades como organizaciones.

En primer lugar, analizamos cómo percibían los tres públicos varias cuestiones básicas relativas a los recursos financieros que manejan las universidades. La primera se refirió a una de las bases teóricas de la justificación de que el Estado financie generosamente la educación superior, esto es, a su potencial dimensión de bien público. Las opiniones de cada uno de los tres públicos se revelaron como bastante diversas, si bien entre el profesorado y el PAS eran claramente más los que creían que el rendimiento público era superior al privado que los que creían lo contrario. En el alumnado ambas opiniones estaban equilibradas.

La segunda se refirió a las preferencias de los encuestados acerca de las fuentes de financiación de las universidades públicas. En general, eran bastante partidarios de que aumentasen los fondos procedentes de los impuestos generales, de los contratos de investigación con empresas y de las donaciones, pero no lo eran tanto respecto de que lo hicieran las donaciones de antiguos alumnos, y eran contrarios a que lo hicieran las tasas que

.....
LOS ENCUESTADOS
SON CONTRARIOS
A UN AUMENTO
DE LAS TASAS DE
LOS ESTUDIANTES
PARA LA
FINANCIACIÓN
DE LAS
UNIVERSIDADES
PÚBLICAS
.....

pagan los estudiantes. La poca renuencia a recibir fondos de las empresas privadas se fundamenta, probablemente, en que no plantea costes económicos directos a ninguno de los tres públicos y en que la mayoría confiaba en que dichos fondos no redujeran la autonomía de las universidades públicas. En relación con este tipo de financiación, los profesores albergaban muchas dudas acerca de la medida en que la legislación sobre donaciones o mecenazgo favorece en España la financiación privada de la universidad pública.

La tercera se refirió a cómo han de distribuirse los fondos públicos disponibles entre las universidades públicas de cada país. El criterio más favorecido fue el del número de alumnos de cada universidad. En un segundo nivel de menciones se situaron los resultados de la investigación y los resultados de evaluaciones externas. En un tercer nivel encontramos el número de titulados, el cual refleja una perspectiva más ajustada de la eficiencia con la que trabajan las universidades. En un último nivel, bastante lejos del primero, quedaron, por un lado, criterios con una relación menos evidente con los costes de la educación universitaria (como el número de centros o el número de carreras), pero también, por otro, uno que, en principio, está mucho más asociado a dichos costes, el número de profesores.

La última cuestión relativa a la financiación universitaria se refirió a si era conveniente dotar a las universidades públicas de más fondos. Para el profesorado eso parece mucho más que obvio, pues hasta un 90,3% consideró que la cantidad de dinero público destinada a financiar la uni-

.....
LOS ENCUESTADOS
SON PARTIDARIOS
DE QUE LAS
UNIVERSIDADES
GOZEN DE UNA
AUTONOMÍA
MEDIA-ALTA
PARA GESTIONAR
SUS RECURSOS
HUMANOS
.....

versidad pública era insuficiente. Es llamativo que más de dos tercios de los profesores que reclamaban un mayor gasto público universitario se mostrase dispuesto a pagar más impuestos para financiarlo.

En segundo lugar, analizamos varias percepciones relativas a la gestión del principal recurso humano de las universidades, el profesorado. Por lo pronto, los encuestados serían partidarios de que las universidades gozasen de una autonomía media-alta para gestionar esos recursos humanos. Quizá tenga que ver esa demanda con la necesidad de mejorar los modelos de contratación de profesorado, pues a los encuestados no les parecen adecuados para seleccionar eficazmente al personal docente e investigador, ni en las universidades públicas ni en las privadas. Tampoco tienen muy claro la conveniencia de mantener el estatuto del profesorado de las universidades públicas como funcionarios. El grado de acuerdo con la afirmación de que el régimen funcional seguía teniendo sentido fue muy moderado en profesores y PAS (5,8 sobre 10), y claramente bajo en el alumnado (4,8).

Además, medimos, *grosso modo*, el grado de endogamia en la contratación del profesorado. El dato más interesante es que un 41,2% de los profesores encuestados afirmó haber obtenido su título de licenciado (o equivalente) en la misma universidad en la que trabajaba, una cifra que es claramente superior para los profesores más jóvenes (61,9%). De todos modos, no estaba nada claro que los tres públicos prefirieran un sistema universitario en el que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado.

.....
LA AUTONOMÍA
DE SUS
UNIVERSIDADES
RECIBE UNA
PUNTUACIÓN
MEDIA DE 5
SOBRE 10
.....

Por último, tuvimos en cuenta un par de cuestiones más sobre la gestión del profesorado como recursos humanos, relacionadas con la organización de la enseñanza. Por un lado, estudiantes y profesores se mostraron más bien en desacuerdo con la idea de que suelen encargarse de la docencia de los primeros cursos los profesores con menos experiencia. Por otro lado, contrastamos una idea menos común que la de los incentivos a la investigación. Nos referimos a la de los incentivos a los resultados de la enseñanza. Los tres públicos tendieron a estar bastante de acuerdo con que dichos incentivos tuvieran más peso en la remuneración de los profesores de la universidad pública.

En tercer lugar, revisamos las opiniones de los encuestados acerca de la autonomía universitaria y su correlato, la rendición de cuentas. En general, no veían la autonomía de sus universidades como muy elevada, pues recibió una puntuación media de 5 sobre 10. Puestos a rendir cuentas ante agentes externos, la gran mayoría coincidió en que las universidades públicas deberían hacerlo ante el público en general, es decir, los que financian, en última instancia, gran parte de sus gastos, y fueron muchos menos los que rendirían cuentas ante la segunda fuente de ingresos, los estudiantes y sus familias, menos incluso que los que las rendirían ante la administración pública. En la realidad que perciben los tres públicos, las cuentas se rinden, sobre todo, ante la administración pública (la mencionó, por ejemplo, un 56% de los profesores), aunque no pocos creían que no se rinde cuentas ante nadie (lo vio así nada menos que un 34,7% de los profesores). También

.....
UNA GRAN
MAYORÍA COINCIDE
EN QUE LAS
UNIVERSIDADES
PÚBLICAS
DEBERÍAN RENDIR
CUENTAS ANTE
EL PÚBLICO EN
GENERAL
.....

exploramos el papel de las agencias de evaluación externas, a las que se asignó una importancia mediana o baja, claramente inferior a la que, a juicio de los entrevistados, deberían tener.

En cuarto lugar, recogimos los puntos de vista de los tres públicos sobre algunos aspectos centrales del gobierno de las universidades públicas. Primero, no se mostraron especialmente satisfechos con el modelo de gobierno de las universidades españolas, pues el acuerdo medio con dicho modelo apenas se acercó al 5 sobre 10. Segundo, no se observa una opinión claramente predominante respecto de si cada universidad debería poder elegir su modo de gobierno o si todas deberían tener el mismo. Entre los estudiantes, el peso de la opción homogeneizante es similar al de la opción de la potencial diversidad, pero entre el profesorado y el PAS predomina ligeramente la opción homogeneizante. Tercero, sus preferencias sobre los mecanismos de elección o nombramiento del rector favorecieron claramente las opciones que mayor y más directa representación permiten a estudiantes, profesores y PAS, es decir, la elección mediante un cuerpo electoral que los representa directa o indirectamente y la de un claustro en el que esos intereses también están representados. En todo caso, más allá del método de elección, tendían a pensar que el peso de los profesores en la elección del rector habría de ser alto, el de estudiantes y PAS medio o medio-alto, y más bien bajo o medio-bajo el de actores menos vinculados con la vida cotidiana de las universidades (representantes de la administración pública, de las empresas o del tejido económico y social local).

En quinto lugar, tratamos con cierto detalle la temática de la gestión administrativa de las universidades. Por lo pronto, los tres públicos albergaban dudas acerca de la eficacia de dicha gestión, pues estudiantes y profesores la puntuaron por debajo del 5 sobre 10, y solo el PAS la calificó con un aprobado, escaso (5,6). Fueron más los que tendían a creer que las universidades privadas son más eficaces que las públicas que lo contrario.

De cara a mejorar la eficacia y la eficiencia universitarias, uno de los cambios más debatidos es, hoy, el de una mayor profesionalización de la gestión. Preguntados por el grado de profesionalización deseable de la gestión en tres niveles (universidad, facultad, departamento), las opiniones variaron según esos niveles. Con respecto al nivel del Rectorado, en los tres públicos la opción con más menciones es la de la gestión paritaria entre profesionales y académicos, aunque entre los profesores apenas supera un tercio, debido a su mayor preferencia por una gestión de académicos. Con respecto al nivel de las facultades o escuelas, la gestión paritaria sigue siendo la primera opción para estudiantes y PAS, aunque en ambos aumenta la favorable a una gestión de académicos. Entre los profesores, la gestión de académicos se convierte en claramente mayoritaria. A escala de los departamentos vuelve a ganar peso la opción favorable a un mayor peso de los académicos, que es mayoritaria entre profesores y estudiantes, e, incluso, llega a ser la primera opción en el PAS.

Que los tres públicos asignen una relevancia considerable a los académicos en la gestión de las universidades públicas no implica que los consideren preparados para

.....
EL ACUERDO
MEDIO DE LOS
ENCUESTADOS CON
EL MODELO DE
GOBIERNO DE LAS
UNIVERSIDADES
APENAS SE
ACERCA AL 5
SOBRE 10
.....

ese tipo de tareas. Más bien, lo contrario. De todos modos, confían ampliamente en las virtudes transformadoras de la formación, aunque no pocos, sobre todo en el PAS, simplemente, optan por que las tareas de gestión las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados para ellas.

Por último, solicitamos a los encuestados que evaluaran la eficacia de tres medidas específicas recogidas en la Agenda de Guadalajara y orientadas a que las universidades iberoamericanas presten su servicio de manera más eficiente. Las tres recibieron evaluaciones bastante positivas, tanto la que aspira a establecer un sistema de indicadores de resultados comparables a escala iberoamericana como las que promueven la aplicación de las nuevas tecnologías digitales, utilizándolas más y, en particular, aprovechando sus ventajas para establecer relaciones entre universidades.

.....
LOS TRES
PÚBLICOS
ASIGNAN UNA
RELEVANCIA
CONSIDERABLE A
LOS ACADÉMICOS
EN LA GESTIÓN
DE LAS
UNIVERSIDADES
.....

2. **Consideraciones de carácter general**

La comparación de los cinco sondeos nos permite formular un conjunto de consideraciones generales, al menos de manera provisional.

CONSENSO ENTRE LOS TRES PÚBLICOS

Lo primero que llama la atención de esa consideración de conjunto es lo poco que varían las opiniones y actitudes según los públicos encuestados (estudiantes, profesores y PAS).

Solo se observan diferencias, normalmente poco amplias, en relación con preguntas relativas a circunstancias o intereses muy específicos de alguno o algunos de esos públicos. Tales son las preguntas acerca de si la gestión administrativa la deben llevar a cabo académicos o profesionales de la gestión, que distinguen al PAS y a los profesores, o las de calificación del profesorado, más positiva a los ojos de los profesores que de los estudiantes.

Podría interpretarse este consenso como derivado de intereses comunes a los tres públicos, en tanto que todos pertenecen a una misma organización, la universi-

dad. Así, se comprende que los tres públicos se muestren muy partidarios de que aumente la financiación pública de las universidades públicas, o muy reticentes a otorgar un peso sustancial en el gobierno de la universidad a actores que probablemente consideran como externos.

Una interpretación complementaria relacionaría el consenso no con intereses comunes, sino con experiencias comunes o puntos de vista comunes que emergen por desarrollar su trabajo en las mismas organizaciones. Esta interpretación valdría para entender la mayoría de las evaluaciones de aspectos de la vida universitaria en que han participado los tres grupos.

Una última interpretación, compatible, en parte, con las anteriores, es que los miembros de cada público no dejan de ser, casi todos, ciudadanos de un único país, España, en el que también pueden darse consensos valorativos básicos sobre los fines que ha de cumplir la educación superior y los medios con los que ha de hacerlo. Por ejemplo, el público en general mantiene opiniones medias muy parecidas a las de la comunidad universitaria en lo tocante a la jerarquía de fines de la universidad, acerca del tipo de financiación universitaria adecuada para facilitar el acceso a los grupos menos favorecidos, acerca de la relevancia para la formación de pasar un tiempo fuera de España, o respecto de la conveniencia de un único modo de gobierno para todas las universidades públicas.¹³

13 Véase Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Opiniones de los españoles sobre sus universidades: algunas perspectivas* (Madrid, Studia XXI, Fundación Europea Sociedad y Educación, 2014).

NO TANTA DIVERSIDAD DE OPINIONES DENTRO DE CADA PÚBLICO

Para entender mejor los resultados obtenidos en los cinco sondeos, hemos intentado verlos no solo desde las perspectivas de estudiantes, profesores y PAS, sino de distintas categorías dentro de cada público. Hemos tenido en cuenta el sexo del entrevistado, su edad, el campo de estudios de las carreras de estudiantes y profesores, la región de sus universidades, la titularidad de estas, el que se tratase de universidades presenciales o a distancia, y el tamaño por número de estudiantes.

En realidad, apenas hemos obtenido perspectivas distintas en lo tocante a actitudes y opiniones, salvo que aquellas estuvieran muy ligadas a la experiencia práctica de los entrevistados. Esas opiniones quizá varíen con cierta coherencia en la comunidad universitaria española, pero apenas lo hacen según esas variables, que son las que hemos podido utilizar.

Por el contrario, esas variables sí parecen tener efectos en los resultados de las respuestas que miden comportamientos (del entrevistado o de otro actor universitario) o rasgos idiosincrásicos de las universidades. Así, por ejemplo, como era esperable, en las universidades no presenciales se apuesta algo más por la formación *online*, que alcanza a más tipos de actividades, el PAS dedica menos tiempo a la investigación, y es mayor el porcentaje de profesores que se formaron en otra universidad (algo lógico teniendo en cuenta que las universidades no presenciales son pocas). En términos de la titularidad,

pública o privada, de las instituciones, tampoco extraña que en las privadas los profesores dediquen algo menos de su tiempo a investigar, que haya una menor presencia de la investigación básica, sus alumnos estén algo menos inclinados a hacer cursos de doctorado, se cuente menos con oficinas dedicadas a la gestión de la investigación o sea mayor el porcentaje de profesores formados en otra universidad (de nuevo, algo lógico teniendo en cuenta no solo que las universidades privadas son pocas, sino que son más recientes, por término medio, que las públicas). Por acabar con los ejemplos, el campo de estudios también se asocia con los comportamientos (o las actitudes muy ligadas a comportamientos) y resultados esperables: profesores y estudiantes de ciencias médicas valoran mejor la inserción laboral de los titulados de su campo; los profesores de ciencias naturales dedican más tiempo a la investigación y en su investigación tiene el peso relativamente más alto la investigación básica (y la aplicada en los de ciencias sociales); los estudiantes de ingeniería tienen menos planes de convertirse en doctores y de dedicarse a la investigación; en paralelo a lo anterior, los estudiantes de ciencias naturales tienen la mejor opinión sobre la formación como investigadores que les proporciona su universidad; y, entre otras cosas, los profesores de ciencias naturales están entre los más partidarios de vincular remuneración y resultados de investigación.

Estas asociaciones no han sido especialmente reveladoras, pero sí han servido para comprobar que los cuestionarios medían suficientemente la realidad que pretendían medir.

LAS LÍNEAS BÁSICAS DEL CONSENSO SOBRE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Por tanto, descontando esas variaciones idiosincrásicas que no influyen en los puntos de vista y los juicios fundamentales acerca de la universidad española, podríamos hablar de un cierto consenso en la comunidad universitaria española, cuyas líneas (provisionales) serían las siguientes.

En primer lugar, se coincide en que las universidades son muy relevantes para el desarrollo económico y social de España, lo cual debe de ser una de las razones (además de las ligadas a argumentos de equidad) por las que también se coincide en la necesidad de que sean suficientes (y crezcan) los fondos públicos que se destinan a ellas. Con todo, las opiniones medias son un tanto incoherentes, pues que se reconozca un papel relevante a las universidades en el crecimiento económico no implica que se les reconozca un papel tal en la capacidad de innovación, que sería uno de los motores de ese crecimiento.

En segundo lugar, está extendido un juicio medio positivo, pero no demasiado, en general, sobre cómo cumplen sus funciones las universidades y su profesorado. Como los encuestados evaluaron con frecuencia esas materias en escalas del 0 al 10, no es difícil mostrar las líneas básicas de dichas evaluaciones recordando las puntuaciones medias aproximadas en los temas más sustantivos.

El cumplimiento de los fines de las universidades obtuvo medias entre el 5,5 y el 7,5. Su aportación a la capacidad de innovación de España quedó puntuada con un 6,5.

.....
LOS TRES
PÚBLICOS
COINCIDEN
EN QUE LAS
UNIVERSIDADES
SON MUY
RELEVANTES PARA
EL DESARROLLO
ECONÓMICO Y
SOCIAL DE ESPAÑA
.....

Obtuvieron un 7 en el fin de la formación de profesionales, precisamente la meta a la que se concede más importancia. La calidad de la enseñanza recibió una puntuación cercana al 7. La evaluación de los profesores como conocedores de su materia fue relativamente alta (casi de 8), pero no lo fue tanto al tener en cuenta sus capacidades pedagógicas o su vocación (6,5) y, especialmente, lo innovador de sus métodos de enseñanza (5,5). Tampoco fue muy alta la importancia que otorgaban las universidades a la movilidad de estudiantes y profesores (6,5) o su apuesta por la formación *online* (6).

Quizá las dudas sean mayores en lo tocante al funcionamiento de las universidades como organizaciones y como parte de un sistema. Respecto de lo segundo, un elemento fundamental de un sistema competitivo es una auténtica libertad de elección de centro por parte de los estudiantes, lo que se vería facilitado por disponer de buena información. Sin embargo, la información con que cuentan los estudiantes para elegir universidad fue evaluada con una media de 6,5. En cuanto al funcionamiento de las universidades (públicas) como organizaciones, los encuestados mostraron bastantes dudas sobre si el sistema de acceso al profesorado es adecuado para seleccionar a los mejores docentes (puntuación inferior a 4), sobre el grado de autonomía con que cuentan las universidades públicas (5), sobre sus modelos de gobierno (5) y sobre la eficacia de su gestión administrativa (5).

En definitiva, a ojos de la comunidad universitaria, hay un margen relativamente amplio de mejora en el funcionamiento de las universidades.

.....
LA INFORMACIÓN
CON QUE CUENTAN
LOS ESTUDIANTES
PARA ELEGIR
UNIVERSIDAD FUE
EVALUADA CON
UNA MEDIA DE 6,5
.....

En tercer lugar, ese apoyo, moderado, a las universidades realmente existentes y el amplio margen de mejora potencial encajan con una extendida propensión a explorar posibilidades de cambio. Nos referimos, por un lado, a la buena acogida que tienden a dar los tres públicos encuestados a muchas medidas concretas, extraídas directa o indirectamente de la Agenda de Guadalajara, orientadas, entre otros fines, a favorecer la movilidad de profesores y estudiantes, mejorar la calidad de la enseñanza, contribuir a generar conocimiento o prestar un servicio más eficiente. Téngase en cuenta, de todos modos, que, debido a los límites de tiempo de los sondeos *online* y a la necesidad de obtener opinión sobre una colección amplia de medidas, no hemos contrastado esas opiniones con una disposición a afrontar los costes que muchas de ellas implican, y que, en la única ocasión en que la hemos medido, ha sido escasa en estudiantes y PAS, pero relativamente abundante entre los profesores.

Creemos que es apropiado interpretar el acuerdo con esas medidas como deseo de cambio, de adaptación a nuevas circunstancias, de renovación..., sobre todo, porque, por otro lado, ese deseo de transformación también se refleja en una predisposición no menor a favorecer medidas de reforma de mayor calado. Nos referimos, en parte, a la mejora de la información disponible que implicaría el contar con los adecuados *rankings* de universidades. O a las demandas de mayor formación *online*, o de incorporar decididamente la movilidad internacional de los estudiantes en los planes de estudio. O a medidas para mejorar la capacidad de innovación de las universidades

.....
LOS ENCUESTADOS
REFLEJAN UNA
PREDISPOSICIÓN
A FAVORECER
REFORMAS
DE CALADO
INSTITUCIONAL
Y DE MEJORA
SUSTANTIVA
.....

que implicarían cambios sustanciales en el esquema de incentivos al que se enfrentan los profesores. Pero nos referimos, sobre todo, a la disposición a explorar cambios institucionales mayores, en la línea de una financiación más diversa, en la que cabe un mayor peso de la empresa privada, de una mayor autonomía universitaria, en general y en el manejo de sus recursos humanos, acompañada de una mayor rendición de cuentas ante el público en general, y no solo ante las autoridades administrativas, y de una apertura a una mayor profesionalización de la gestión en sus distintos niveles (sobre todo, los superiores). Todo ese potencial de cambio habría que entenderlo en el marco de un entendimiento de la oferta universitaria como algo diverso, que pueda atender a una demanda diversa, no solo de tipos de enseñanza, sino de combinaciones de enseñanza e investigación.

Que esas disposiciones al cambio y hacia una mayor apertura al exterior coincidan todavía con una sensación relativamente extendida de que el gobierno de la universidad (pública) ha de ser, principalmente, cosa de *insiders*, de que no conviene experimentar demasiado con modelos de gobierno, o de que no está claro que haya que abandonar el modelo del profesor funcionario, entre otras muestras de resistencia al cambio, puede ser comprensible, como ancla de seguridad y como reacción ante un entorno cambiante que, a veces, puede parecerles a los estudiantes y, sobre todo, a profesores y personal de administración y servicios, como invasor del mundo universitario. Puede ser comprensible, pero no es del todo compatible con el resto de los cambios a los que, parece,

están algo o bastante dispuestos los miembros de la comunidad universitaria española ni, especialmente, con la necesidad de mejora sustantiva que ellos mismos, explícita o implícitamente (mediante sus "calificaciones"), reconocen.

Ficha técnica de los sondeos

UNIVERSO. Miembros (estudiantes, profesores, personal de administración y servicios) de las universidades adscritas a Universia en España.

MUESTREO. No probabilístico, autoseleccionado a través de internet. El acceso al sondeo tuvo lugar a través de vínculos en correos electrónicos enviados a listados de varios tipos, entre ellos listas de correos de estudiantes, PDI y PAS de universidades seleccionadas, y listas de correo de estudiantes y profesores propiedad de Universia, vínculos en redes sociales, y anuncios en páginas o portales destinados al público universitario.

TÉCNICA DE ENTREVISTA. Encuesta *online*, a través del proveedor Encuestafacil.com.

MUESTRAS DEFINITIVAS DE LOS CINCO SONDEOS. Hemos analizado el número de cuestionarios válidos que se indica a continuación.

	ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS
Sondeo 1	8.421	3.326	1.859
Sondeo 2	6.856	2.187	1.176
Sondeo 3	4.589	1.745	976
Sondeo 4	3.371	1.442	616
Sondeo 5	2.374	1.459	725

Estos datos resultan de someter los cuestionarios inicialmente registrados por su vinculación actual a una universidad española a los filtros: 1) no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo); 2) cuestionarios poco cumplimentados en la sección de opiniones. El detalle de la aplicación de estos filtros puede verse en *La comunidad universitaria opina. III Encuentro Internacional de Rectores Universia. Sondeos de opinión* (Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación / Banco Santander, 2014).

PONDERACIÓN DE LOS DATOS. La cifra de estudiantes utilizada resulta de ponderar los datos de cuestionarios válidos según el tamaño de su universidad (número de estudiantes, tanto de Grado como de Máster y equivalentes, en el curso 2013-14, según las estadísticas del Ministerio de Educación) y sexo (número de alumnas de una universidad para las encuestadas, número de alumnos para los encuestados varones). La ponderación de los datos de profesores y PAS utiliza el tamaño de la universidad (número de estudiantes).

FECHAS DEL TRABAJO DE CAMPO DE LOS CINCO SONDEOS

	INICIO	FIN
Sondeo 1	20/09/2013	21/10/2013
Sondeo 2	05/11/2013	09/12/2013
Sondeo 3	17/02/2014	26/03/2014
Sondeo 4	27/03/2014	04/05/2014
Sondeo 5	03/05/2014	01/06/2014

ELABORACIÓN DE LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS

GRUPOS DE EDAD

ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS
1. Menos de 20 años	1. Menos de 30 años	1. Menos de 30 años
2. 20-24 años	2. 30-44 años	2. 30-44 años
3. 25-29 años	3. 45-59 años	3. 45-59 años
4. Más de 29 años	4. 60 años o más	4. 60 años o más

CAMPO DE ESTUDIOS

De las carreras de estudiantes y profesores.

1. Ciencias naturales: Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...
2. Ingeniería y tecnología...: Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología... + Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...).
3. Ciencias médicas: Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...
4. Ciencias sociales: Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...
5. Humanidades: Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...

REGIONES

Se trata de las comunidades autónomas en que se asientan las universidades.

1. Cornisa cantábrica: Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco y Navarra.
2. Antiguo Reino de Aragón: Aragón, Cataluña, Valencia y Baleares.
3. Meseta norte + Madrid: Castilla y León, Madrid y la Rioja.
4. Mitad sur: Andalucía, Extremadura, Murcia, Castilla-La Mancha, Canarias, Ceuta y Melilla.

La UNED no se incluye en los análisis regionales.

TITULARIDAD DE LA UNIVERSIDAD

1. Privada
2. Pública

TIPO DE UNIVERSIDAD

1. No presencial (a distancia)
2. Presencial

TAMAÑO DE LA UNIVERSIDAD

1. Grande: por encima de 40.000 alumnos (7 universidades, unos 495.000 alumnos).
2. Mediano: entre 20.001 y 40.000 alumnos (21 universidades, unos 595.000 alumnos).
3. Pequeño: menos de 20.001 alumnos (51 universidades, unos 445.000 alumnos).

uni>ersia



Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education



Santander
UNIVERSIDADES