

INFORME FINAL DEL ESTUDIO

REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

CONSORCIO:

Pedro Chacón Fuertes (UCM)
Carlos Conde Lázaro (UPM)
Francesc Esteve i Mon (UJI)
Carmen Fenoll Comes (UCLM)
Manuel Galán Vallejo (UCA)
Raúl González Luciano (UAH)
David López Fernández (UNIOVI)
Francisco Michavila Pitarch (UPM)
José Ginés Mora (UPV)
José Luis Pino Mejías (US)
Gemma Rauret Dalmau (UB)
Flor Sánchez Fernández (UAM)
Benjamín Suárez Arroyo (UPC)
Miguel Valcárcel Cases (UCO)
Miguel A. Zabalza Beraza (USC)
Rafael Zorilla Torras (UC3M)

Coordinador

Córdoba, diciembre de 2006

ÍNDICE DEL ESTUDIO

RESUMEN DEL ESTUDIO (Ficha MEC)	4
RESUMEN EJECUTIVO DEL ESTUDIO	5
CONSORCIO RESPONSABLE DEL ESTUDIO Y EXPERTOS EXTERNOS INVOLUCRADOS	8
CAPÍTULO 1: Marco Introdutorio	
1.1 Contextualización del estudio	11
1.2 Objetivos del estudio	12
1.3 Carencias del estudio	12
CAPÍTULO 2: Resultados de la encuesta de opinión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas	
2.1 Introducción	15
2.2 Descripción de la situación de implantación del EEES	15
2.3 Diagnóstico de la transición hacia el EEES	20
2.4 Definición de propuestas de mejora	32
2.5 Resumen de los resultados más significativos	34
CAPÍTULO 3: Resultados del grupo de trabajo sobre el liderazgo en el proceso	
3.1 La labor del liderazgo en los agentes responsables (MEC, Autonomías y Universidades)	39
3.2 La coordinación de los agentes responsables (MEC, Autonomías y Universidades)	41
3.3 La orientación general del proceso (estrategias <i>versus</i> reformas, soporte intelectual e implicación social)	42
3.4 Las críticas al proceso de transición hacia el EEES: su significación e integración	43
CAPÍTULO 4: Resultados del grupo de trabajo sobre los principales agentes involucrados en el proceso	
4.1 El papel de los agentes e instituciones no académicas en el desarrollo en España del EEES	45
4.2 El papel del PAS en el proceso de transición hacia el EEES	51

CAPÍTULO 5: Resultados del grupo de trabajo sobre los cambios en la gestión académica y organizativa en las universidades

5.1 Tendencias del entorno	61
5.2 Factores que facilitarían	62
5.3 Factores que dificultarían	62
5.4 Iniciativas a desarrollar	62

CAPÍTULO 6: Resultados del grupo de trabajo sobre la oferta educativa y cualificación profesional

6.1 Introducción	64
6.2 Diagnóstico	66
6.3 Temáticas abordadas	68
6.4 Conclusiones	69

CAPÍTULO 7: Análisis de la situación actual del proceso de transición hacia el EEES en España

- Definición de fortalezas	73
- Definición de debilidades	74
- Propuestas de mejora en la segunda fase de la transición	76

ANEXOS:

I. Desarrollo del estudio	79
II. Descripción de la encuesta enviada a los Vicerrectorados relacionados con el proceso de Convergencia	81

RESUMEN DEL ESTUDIO**CONVOCATORIA ESTUDIOS Y ANÁLISIS 2005
Ficha resultados proyectos EA****Título:** Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas.**Refª:** EA2006-0038**Línea:** 1.3**Investigador responsable:** Miguel Valcárcel Cases**Metodología utilizada:**

- Encuestas
- Entrevistas
- Seguimiento y observación (págs. Web, informes, procesos...)
- Reuniones grupales (grupos de enfoque, de debate, seminarios...)
- Otros – (especifíquese)

Palabras clave: (max. 200 caracteres)

EEES, proceso de transición, España, liderazgo, cambios institucionales, factor humano, cambios educacionales.

Keywords: (max. 200 caracteres)

EAHE, transition process, Spain, leadership, institutional changes, human factors, educational changes.

Resumen: (max. 2.000 caracteres)

Se ha analizado el proceso de transición hacia el establecimiento del EEES en el año 2010 en España, con el objetivo de que la segunda etapa (2007-2010) se oriente adecuadamente para que la implantación sea una realidad lo más ampliamente extendida, fundamentada y que represente un auténtico cambio. Para ello, se ha realizado una encuesta a los responsables universitarios de Convergencia Europea y se han desarrollado cuatro grupos de trabajo que han abordado cuatro temáticas: el liderazgo en el proceso, el rol de los agentes involucrados en el cambio, los cambios en la gestión académica y administrativa de las universidades, así como la oferta educativa y cualificación profesional. La integración de los resultados de estas acciones ha permitido realizar un diagnóstico de la situación (definición de fortalezas y debilidades), así como proponer un amplio abanico de acciones de mejora para lograr el propósito tanto de una renovación profunda de las instituciones como de la armonización con las universidades europeas.

Abstract: (max. 2.000 caracteres)

The transition process of the incorporation of Spain to the European Area of Higher Education in 2010 has been studied. The main objective has been the right, founded and fruitful orientation of the second step (2007-2010) in order to achieve a real change needed in the Spanish universities. Five sources of information have been used. First, the opinion poll of the responsible of the process in the Spanish Universities. Second, the results of four working groups of experts which have deal with the four following topics: leadership of the process, the role of different stakeholders involved in the transition, the academic and management changes in the universities as well as the education offer and the professional qualifications. The results of these different actions allow to make a realistic diagnostic of the situation and to propose a variety of improvement actions to achieve the dual purpose of the necessary renewal of the Spanish Universities as well as their harmonization with the European Institutions of Higher Education.

RESUMEN EJECUTIVO DEL ESTUDIO

*A finales de 2005, diversos indicadores pusieron de manifiesto que existía una necesidad acuciante de reconducir el proceso de transición hacia la Convergencia Europea que, teóricamente, debe culminar en 2010. Dado que el curso 2005-2006 dividía en dos etapas el período que se inicia con la Declaración de Bolonia (1999 hasta 2010), el objetivo principal del estudio ha sido realizar una reflexión crítica de las realidades hasta la fecha para definir unas líneas de acción orientadas a conseguir el éxito en la Convergencia Europea en Educación Superior en España. Para realizar el trabajo planificado se ha desarrollado este estudio según se muestra en el **Anexo I**. La contextualización, la oportunidad y los objetivos del mismo, así como las carencias, se encuentran en el **Capítulo 1**, que constituye el marco introductorio.*

*En una primera fase se realizó una encuesta de opinión a los responsables de la Convergencia Europea en las universidades españolas, en la que se solicitaba la descripción de la situación actual de la implantación del EEES en cada institución, la valoración y priorización de las principales amenazas al proceso de transición y la definición de propuestas de mejora del proceso. Al obtener una respuesta del 70% (43 universidades), puede afirmarse que las conclusiones sobre estos tres aspectos son fiables. Los resultados comentados de las encuestas se encuentran en el **Capítulo 2**. En el **Anexo II** se especifican los detalles técnicos de la encuesta (modelo, listado de personas consultadas, etc). Las opiniones debidamente procesadas han permitido concluir importantes facetas para el objetivo final del estudio.*

El consorcio del estudio, en su reunión inicial, decidió dividir el desarrollo del proyecto en cuatro grupos de trabajo, con la inclusión en cada uno de expertos

externos respecto a la propuesta inicial. En las páginas 8 y 9 de este documento se encuentra la relación de todos los participantes en los cuatro encuentros. Así, pues, han participado un total de 24 expertos procedentes de 18 universidades españolas que, unido a las 43 opiniones de responsables universitarios sobre la Convergencia Europea reflejadas en los encuentros, confiere al estudio una garantía de diversidad participativa, así como de combinación de diversas sensibilidades, que fue también una directriz para la selección de los miembros del consorcio.

*En el **Capítulo 3** del estudio se aborda el papel crucial del liderazgo del proceso. Se analiza críticamente (enfaticando fortalezas y debilidades) la labor de liderazgo de los agentes responsables (MEC, Gobiernos Autonómicos y Universidades) y su coordinación entre sí. Se discute también la orientación (estrategias versus reformas puntuales, soporte intelectual e implicación social), así como la significación e integración de las críticas al proceso de transición hacia el EEES.*

*En el **Capítulo 4** de este estudio se trata del papel de los principales agentes implicados (o que deberían estarlo) en el proceso de Convergencia. Se hace especial énfasis en agentes e instituciones no académicas (políticos, empleadores, organizaciones profesionales y sindicales), así como en personal de administración y servicios en las instituciones. El papel del profesorado y de los estudiantes ha sido abordado en estudios anteriores (EA2003-0040, EA2004-0036 y EA2005-0073).*

*En el **Capítulo 5** se aborda un tema de gran relevancia: los cambios en la gestión académica y organizativa en las universidades para que el EEES sea una realidad y el fruto de una estrategia institucional, más que la suma de acciones individuales. Mediante la técnica metaplán se definieron las tendencias del entorno, los factores que facilitarían y dificultarían el proceso y las principales iniciativas a desarrollar.*

*En el **Capítulo 6** el grupo de trabajo abordó la doble temática de la oferta educativa y la cualificación profesional. Después de un diagnóstico amplio sobre la situación actual, se abordaron temáticas tales como: posible pérdida de la oportunidad histórica de renovar la docencia universitaria, la excesiva preocupación por los cambios estructurales en detrimento de los cambios profundos que implica el EEES, el equilibrio entre la formación profesionalizante y la académico-científica, la información necesaria para tomar decisiones y la infraestructuras necesarias, entre otros. Se concluyeron aspectos muy relevantes que pueden contribuir significativamente al éxito en la implantación del EEES y, por ende, a la renovación de las metodologías docentes en las universidades españolas.*

*A modo recopilatorio, el **Capítulo 7** resume y unifica los resultados de la encuesta y de los grupos de trabajo, que se articulan y compilan para realizar un análisis de la transición hacia el EEES mediante la definición de fortalezas, debilidades, de las cuales se derivan propuestas para que el EEES sea implantado plena y definitivamente en las universidades españolas.*

CONSORCIO RESPONSABLE DEL ESTUDIO Y EXPERTOS EXTERNOS INVOLUCRADOS

COORDINADOR:

Miguel Valcárcel Cases (Universidad de Córdoba)

RESPONSABLE DE LA ENCUESTA:

José Luís Pino Mejías (Universidad de Sevilla)

Experta Externa:

Teresa Gómez Gómez (Universidad de Sevilla)

GRUPO DE TRABAJO 1 (Liderazgo del proceso)

Responsable:

Pedro Chacón Fuertes (Universidad Complutense de Madrid)

Miembros:

David López Fernández (Universidad de Oviedo)

Flor Sánchez Fernández (Universidad Autónoma de Madrid)

Miguel Valcárcel Cases (Universidad de Córdoba)

Expertos Externos:

Mercedes Doval (Universidad Complutense de Madrid)

Luciano Galán (Universidad Autónoma de Madrid)

Vicente Ortega (Universidad Politécnica de Madrid)

Rafaella Pagani (Universidad Complutense de Madrid)

GRUPO DE TRABAJO 2 (Agentes involucrados)

Responsable:

Benjamín Suárez Arroyo (Universidad Politécnica de Catalunya)

Miembros:

Carmen Fenoll Comes (Universidad de Castilla – La Mancha)

Raúl González Luciano (Universidad de Alcalá de Henares)

Gemma Ruret Dalmau (Universidad de Barcelona)

Experta Externa:

Macarena López de San Román (Universidad de Valladolid)

GRUPO DE TRABAJO 3 (Cambios de gestión en las universidades)

Responsable:

Manuel Galán Vallejo (Universidad de Cádiz)

Miembros:

Carlos Conde Lázaro (Universidad Politécnica de Madrid)

José Ginés Mora Ruiz (Universidad de Valencia)

Rafael Zorilla Torrás (Universidad Carlos III de Madrid)

Expertos Externos:

Ignacio Extremiana Aldana (Universidad de La Rioja)

José Ramón Repeto Gutiérrez (Universidad de Cádiz)

GRUPO DE TRABAJO 4 (Oferta educativa y cualificación profesional)

Responsable:

José Luís Pino Mejías (Universidad de Sevilla)

Miembros:

Francesc Esteve i Mon (Universidad Jaume I)

Manuel Galán Vallejo (Universidad de Cádiz)

José Ginés Mora Ruiz (Universidad de Valencia)

Francisco Michavila Pitarch (Universidad Politécnica de Madrid)

Miguel Ángel Zabalza Beraza (Universidad de Santiago de Compostela)

Expertos Externos:

Teresa Gómez Gómez (Universidad de Sevilla)

Eva Ferreira (Universidad Politécnica de Valencia)

Juan del Ojo (Universidad de Sevilla)

Francisco J. Fernández Trujillo (Universidad de Cádiz)

CAPÍTULO 1

MARCO INTRODUCTORIO

MARCO INTRODUCTORIO

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En el momento de diseñar el proyecto (diciembre de 2005) la situación de la transición hacia el EEES en las universidades españolas era descorazonadora, salvo excepciones notables. Como botones de muestra pueden mencionarse: el proceso de definición del catálogo de titulaciones originó una pésima imagen de la Convergencia a la sociedad por los cambios de rumbo y el sinfín de artículos y contra-artículos en la prensa de difusión nacional sobre la desaparición de algunas titulaciones; el diseño a contrarreloj de los Másteres y Posgrados oficiales, con un tratamiento muy desigual por parte de los Gobiernos Autonómicos ha configurado las enseñanzas universitarias de grado superior sobre las arenas movedizas de unos estudios de grado sin definir; sólo se manifestaba preocupación por las estructuras de las enseñanzas sin la debida atención prioritaria hacia el factor humano involucrado; no existía una apuesta definida, salvo excepciones, sobre los imprescindibles cambios de la organización y gestión en las instituciones para adaptarse al nuevo modelo que implica el EEES. Los objetivos del estudio estaban más que justificados en aquel momento. Se pretendían abordar los siguientes tópicos:

- 1) Liderazgo para el cambio.
- 2) Situación casi generalizada de desconcierto en la comunidad universitaria.
- 3) Desconfianza general de las Universidades sobre la financiación del proceso.
- 4) Excesiva preocupación por los cambios estructurales (ej. ECTS, catálogo de titulaciones) *versus* escasa preocupación por los cambios profundos que implica el EEES (ej. factor humano, financiación, cambio de paradigmas educativos y de gestión, etc).
- 5) Reducido soporte intelectual a la transición (ej. importancia de la coherencia con la sociedad del conocimiento).
- 6) Escasa asunción de las críticas constructivas al proceso de transición. No se aborda el creciente malestar, la mayoría de las veces, bien fundamentado.
- 7) Falta de criterio sobre el equilibrio entre la formación profesionalizante y la académico-científica.
- 8) Mensaje negativo a la sociedad de lo que es y comporta el EEES.
- 9) Escasa atención a los actores principales del cambio: responsables académicos, profesores, estudiantes, PAS y empleadores.
- 10) Escasa evolución de la gestión en las universidades para adaptarse al nuevo modelo.
- 11) Posible pérdida de la oportunidad histórica de renovar la docencia universitaria, montando fachadas de adaptación.
- 12) Definición de la interfase entre las acciones de los Gobiernos Central y Autonómicos.
- 13) Excesivo énfasis en reformas a corto plazo *versus* las estrategias a medio y largo plazo, que son las que realmente pueden transformar los sistemas educativos.

El cambio de orientación de la política universitaria que ha propiciado en nuevo equipo de la Ministra Mercedes Cabrera ha supuesto una inflexión de relevancia en el enfoque de transición hacia el EEES. En el ámbito de las modificaciones de la LOU, actualmente en trámite parlamentario, el documento-propuesta del MEC sobre la

“Organización de las Enseñanzas Universitarias en España”, de 26 de septiembre de 2006 y aprobado “no por unanimidad” en el Consejo de Coordinación Universitaria, supone una reorientación de relevancia. Es evidente que otros cambios sólo establecidos sucintamente en la nueva LOU, y que se materializarán en Reales Decretos y Resoluciones Ministeriales, supondrán también cambios concretos sustanciales en la universidad española en los próximos años.

Por otra parte, en mayo de 2006 se culminó el estudio sobre “Renovación de las Metodologías Docentes” en las universidades españolas, auspiciado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y el Consejo de Coordinación Universitaria, y que ha sido desarrollado por la Cátedra UNESCO (UPM) bajo la dirección del Prof. Francisco Michavila. Este documento guía, que se presentó formalmente a los miembros del Consejo de Coordinación Universitaria en el Pleno de este organismo en septiembre de 2006, contiene directrices básicas y prácticas para que la docencia sea revalorizada en las universidades españolas con el triple enfoque de formación, evaluación y reconocimiento/estímulo. Este es un pilar básico para que culmine con éxito el proceso de Convergencia.

En este contexto cambiante, se ha realizado este estudio. Sus resultados pueden adaptarse a la nueva situación y son, por tanto, válidos a efectos prácticos. Se pretende evitar los cambios aparentes de fachada para soslayar que “todo cambie para que no cambie nada”.

1.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivos genéricos

- Realizar un estudio transversal y amplio que recoja la situación de la transición hacia el EEES en las universidades españolas, recogiendo y contrastando las diferentes posiciones sobre el tema.
- Proponer cambios de rumbo respecto a la aproximación actual de preparación de las universidades españolas hacia el EEES con el horizonte del 2010.

Objetivos específicos

- Analizar y contrastar las diferentes posturas colectivas e individuales sobre la transición hacia el EEES a través de los documentos indicados en el apartado 2 de este proyecto.
- Definir fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (análisis DAFO) sobre esta transición de forma global y discriminada por las temáticas expuestas en el apartado 3 de este proyecto.
- Hacer propuestas de mejora genéricas y específicas por temática, temporalizadas y dirigidas para que la fase final de implantación del EEES (2006-2010) sea coherente con el fin previsto.

1.3 CARENCIAS DEL ESTUDIO

El consorcio responsable de este estudio es consciente de que se han alcanzado los objetivos previstos inicialmente, pero un período de realización temporal más amplio hubiese dado lugar a un informe final más riguroso y detallado. Un valor que

contrarresta este defecto es la amplia y variada representación de expertos de la mayoría de las universidades españolas.

El grado de respuesta de las encuestas ha sido estadísticamente aceptable (70%), pero siendo una población reducida y bien definida podría haber alcanzado cuotas de mayor representatividad.

Por último, debe constatar que el cambio de rumbo de la política universitaria en España desde el mes de junio de 2006 no ha podido tener un reflejo en este informe final, ya que las líneas de trabajo del proyecto se encontraban en plena realización y, además, todavía es prematuro hacer un análisis del impacto del nuevo enfoque que, sin duda, influirá en la segunda etapa de transición hacia el EEES.

CAPÍTULO 2

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE LA TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

2.1 INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de recabar información sobre el estado del proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas, así como conocer opiniones, sobre algunas cuestiones, de personas que están trabajando en dicho proceso, se ha pedido a las universidades españolas que cumplimenten una encuesta cuyos resultados se analizan a continuación. En el **Anexo II** se describen los detalles técnicos más significativos de la encuesta.

Se han recibido 43 encuestas cumplimentadas, de un total de 62 envíos, (69.4% de respuestas). En más del 80% de las universidades responde al cuestionario el Vicerrector, o comisionado adjunto, encargado de coordinar el proceso de Convergencia.

El cuestionario está dividido en 3 partes. La primera parte trata de recoger información que nos permita describir la situación de la implantación del EEES en las universidades españolas. La segunda intenta determinar posibles debilidades del proceso de transición. En la tercera parte, se solicitan a los encuestados propuestas de mejora para la segunda fase de la implantación.

En el presente informe se analizan las respuestas recibidas para cada uno de los temas tratados.

2.2 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE IMPLANTACIÓN DEL EEES

I.1 ¿Existe un plan específico para la implantación del EEES en la Universidad?

I.2 ¿Existe una Comisión específica encargada del seguimiento del proceso de implantación del EEES en la Universidad?

En 40 de las universidades (93%) existe un plan específico para la implantación del EEES y, de estas, en 31 hay creada una comisión de seguimiento de dicho proceso.

I.3 ¿Se han desarrollado acciones de formación específicas para el EEES entre el

- Profesorado
- Estudiantes
- PAS
- Equipos directivos?

En caso afirmativo, indique el % de individuos que han recibido formación.

De las 43 universidades que responden el cuestionario, en 42 de ellas se están desarrollando acciones de formación para el EEES para el profesorado, sin embargo para los equipos directivos, estudiantes y PAS el número de universidades que

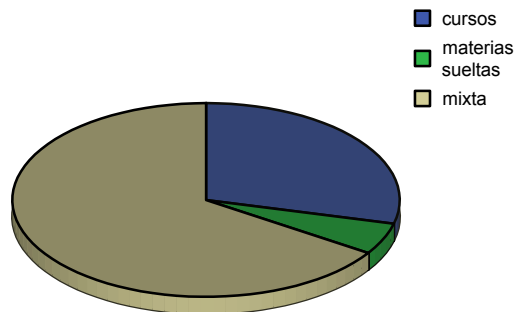
desarrolla acciones de formación es bastante menor 27, 23 y 27 respectivamente. En 13 universidades se desarrollan acciones de formación para todos los estamentos.

Acerca del tanto por ciento de individuos que han recibido formación son pocas las universidades que conocen este dato. En la tabla se muestra un resumen de la información obtenida,

	% de profesorado que ha recibido formación.	% de alumnado que ha recibido formación.	% de PAS que ha recibido formación.	% de directivos que ha recibido formación:
Nº Respuestas	26	12	17	17
Media	47,5	17,7	39,6	78,8

I.4 Indicar la orientación de los Planes Piloto.

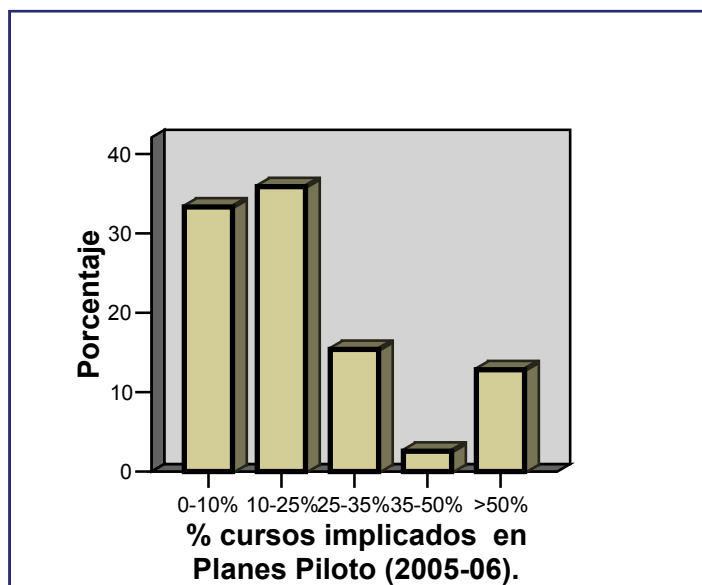
El diagrama que se adjunta permite observar que en más de la mitad de las universidades (65%) la orientación de los planes piloto es mixta.



I.5 En su caso, ¿qué porcentaje de cursos (enseñanza reglada) respecto al total están implicados en el curso 2005-2006 en los Planes Piloto?

En el 70% de las universidades, menos del 25% de los cursos están implicados en los planes piloto. Solo en 5 universidades hay más del 50% de los cursos implicados en los planes piloto.

El siguiente diagrama muestra la distribución del porcentaje de cursos implicados en los planes pilotos:

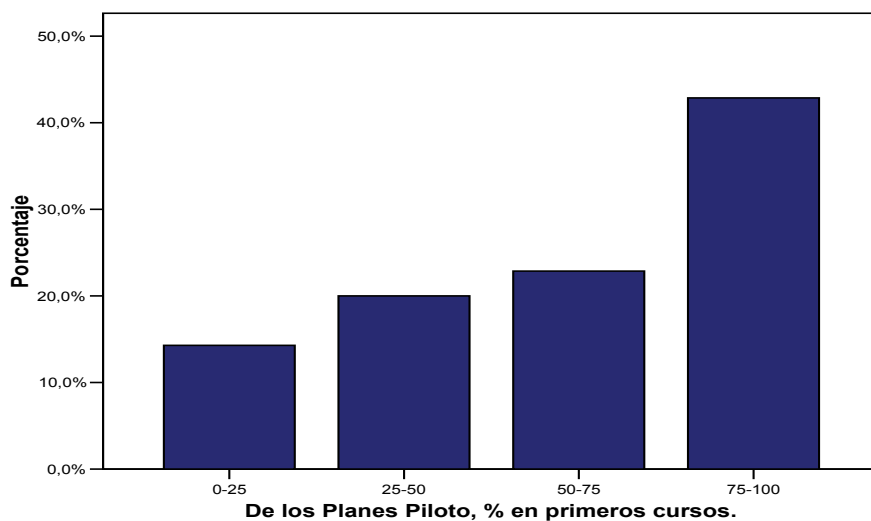


I.6 De los Planes Piloto, ¿qué porcentaje corresponde a primeros cursos?

Aproximadamente en el 65% de las universidades, más del 50% de los primeros cursos están trabajando con planes piloto. Este hecho puede comprobarse en la tabla y en el diagrama de barras.

De los Planes Piloto, % en primeros cursos

% de Planes Piloto en primeros cursos.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0 – 25	5	14,3	14,3
25 – 50	7	20,0	34,3
50 – 75	8	22,8	57,1
75 - 100	15	42,9	100,0



I.7 ¿En la planificación de los Planes Piloto se incluye la evaluación sistemática de los resultados de cada experiencia, a través de informes del profesorado, encuestas específicas de satisfacción, valoración de las tasas de éxito, etc?

La evaluación sistemática de los resultados de cada experiencia se realiza en el 95% de las universidades.

Evaluación sistemática de los resultados de cada experiencia.

	Frecuencia	Porcentaje
no	2	5,0
si	38	95,0

Hay universidades que aunque no tienen plan piloto si evalúan los resultados

I.8 ¿Cuántos Masters Oficiales de su Universidad han sido aprobados por su Comunidad Autónoma en el año 2006 respecto a los solicitados por la Universidad?

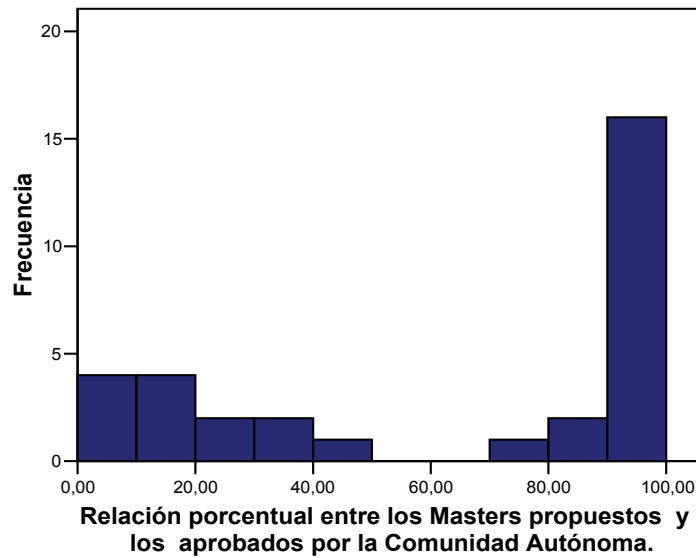
Casi la totalidad de las universidades tiene más del 20% de sus masters oficiales aprobados por su Comunidad Autónoma.

	Frecuencia	Porcentaje
1-5%	3	7,5
5-10%	2	5,0
>20%	35	87,5

I.9 ¿Cuál es la relación porcentual entre las propuestas de la Universidad de Masters y los Masters aprobados por la Comunidad Autónoma?

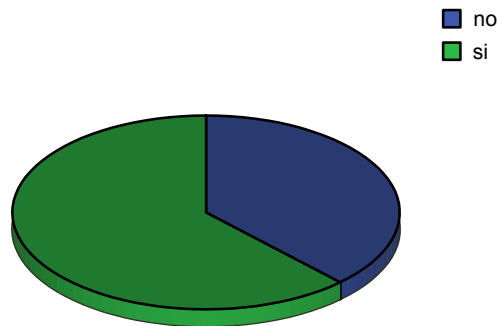
En el 50% de las universidades, que responden a este ítem, las propuestas de Masters de la Universidad coinciden con los aprobados por la Comunidad Autónoma. La información sobre dicha relación porcentual viene resumida en la siguiente tabla y representada en el histograma.

Propuestos – Aprobados	Frecuencia	Porcentaje
0-10 %	4	12,5
10-20 %	4	12,5
20-30 %	2	6,25
30-40 %	2	6,25
40-50 %	1	3,125
50-60 %	0	0
60-70 %	0	0
70-80 %	1	3,125
80-90 %	2	6,25
90-100 %	16	50,0



I.10 ¿Ha existido algún tipo de acción preparatoria (ej. talleres, seminarios) para los potenciales proponentes de Masters Oficiales?

Podemos visualizar, en el siguiente diagrama, que aproximadamente en el 60% de las universidades se han realizado acciones preparatorias para las posibles propuestas de Masters



I.11 ¿Existe un plan de incentivos para los profesores que se implican en el proceso?

De 39 universidades que responden a esta pregunta, sólo en un 35% de ellas se incentiva al profesorado que se implica en este proceso.

	Frecuencia	Porcentaje
no	25	64,1
si	14	35,9

I.12 Indicar su grado de satisfacción de las acciones de difusión del EEES en la comunidad universitaria.

En más del 90% de los casos el grado de satisfacción de las acciones de difusión del EEES es aceptable o alto.

	Frecuencia	Porcentaje
bajo	4	9,3
aceptable	24	55,8
alto	15	34,9

I.13 Como implicado en la implantación del EEES en su Universidad, indique el grado de receptividad de sus propuestas según el equipo de gobierno, profesores, estudiantes.

En la tabla de frecuencias podemos observar que los equipos de gobierno son los que mejor aceptan las propuestas que se realizan para la implantación del EEES

Grado de receptividad de sus propuestas en:	Equipo de Gobierno	Profesores	Estudiantes
muy bajo	0	1	7
bajo	1	4	13
aceptable	11	20	14
alto	11	13	5
muy alto	20	5	1

Las respuestas a este ítem han sido codificadas de 1 (para el valor muy bajo) a 5 puntos (para el valor muy alto). La siguiente tabla nos muestra las medias y desviaciones típicas de las valoraciones del grado de receptividad para cada uno de los colectivos. Los resultados corroboran la afirmación anterior.

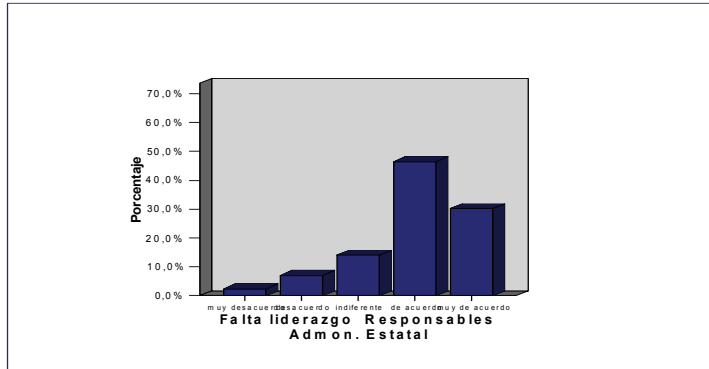
	Grado de receptividad de sus propuestas en Equipo Gobierno	Grado de receptividad de sus propuestas en profesores.	Grado de receptividad de sus propuestas en estudiantes.
Media	4,16	3,40	2,50
Desv. típ.	,898	,903	1,013

2.3 DIAGNÓSTICO DE LA TRANSICIÓN HACIA EL EEES

En el segundo bloque se enumeran una serie de posibles puntos débiles del proceso de transición y se solicita que los encuestados valoren cada una de estas afirmaciones.

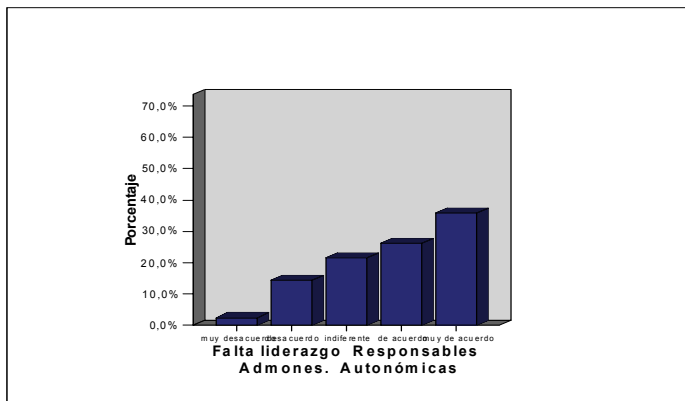
Las siguientes gráficas nos muestran las distribuciones de las valoraciones de cada una de las posibles amenazas al proceso de transición:

II.1. Falta liderazgo de los responsables de la Administración Estatal.

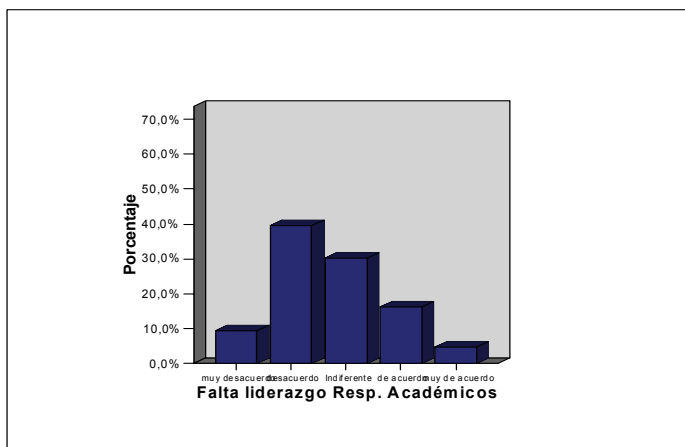


Más del 75% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo que la falta de liderazgo de los responsables de la Administración Estatal es una debilidad del proceso de transición y, según observamos en el siguiente gráfico, más del 60% opinan lo mismo acerca de los responsables de las Administraciones Autonómicas.

II.2. Falta liderazgo de los responsables de las Administraciones Autonómicas.

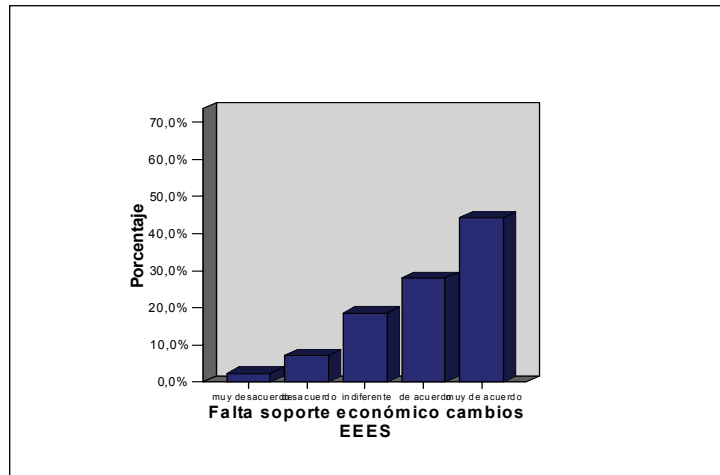


II.3 Falta liderazgo de los responsables académicos.



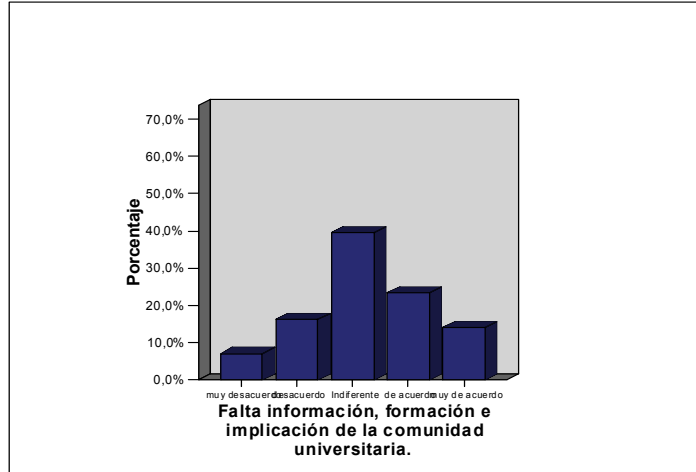
Casi un 40 % de los encuestados están en desacuerdo con que la falta de liderazgo de los responsables académicos sea una amenaza en el proceso de transición.

II.4 Falta soporte económico a los cambios que implica la implantación del EEES.



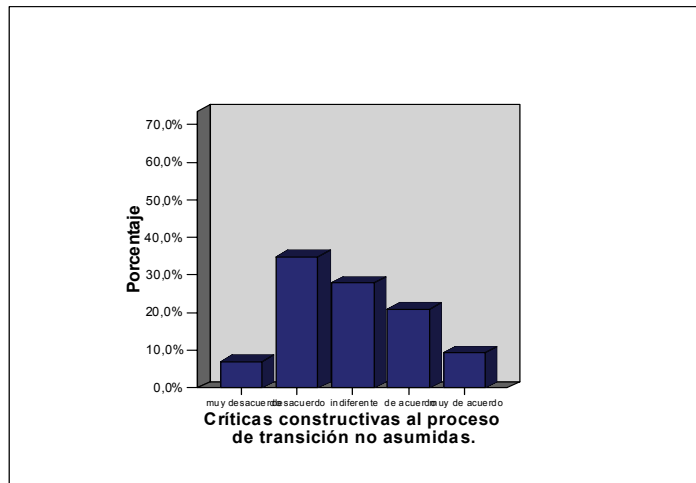
Más del 72% están de acuerdo o muy de acuerdo en la importancia que el soporte económico tiene para la implantación del EEES.

II.5 Falta información, formación e implicación de la comunidad universitaria



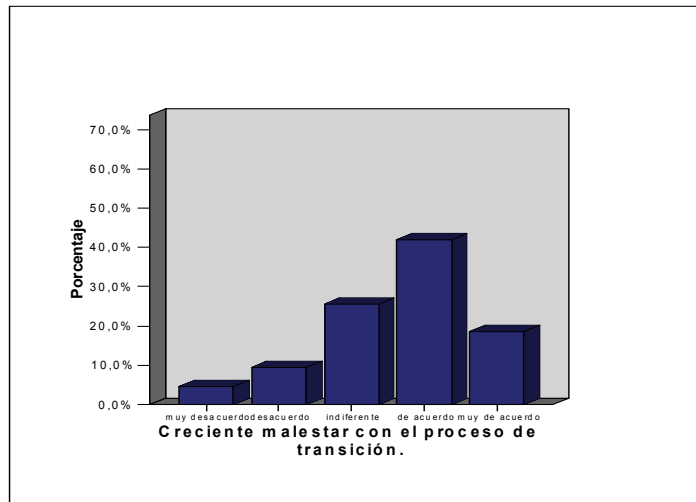
Casi el 40 % de los encuestados valoran como indiferente el hecho de que la falta información, formación e implicación de la comunidad universitaria sea una amenaza para el proceso.

II.6 No se asumen las críticas constructivas al proceso de transición.



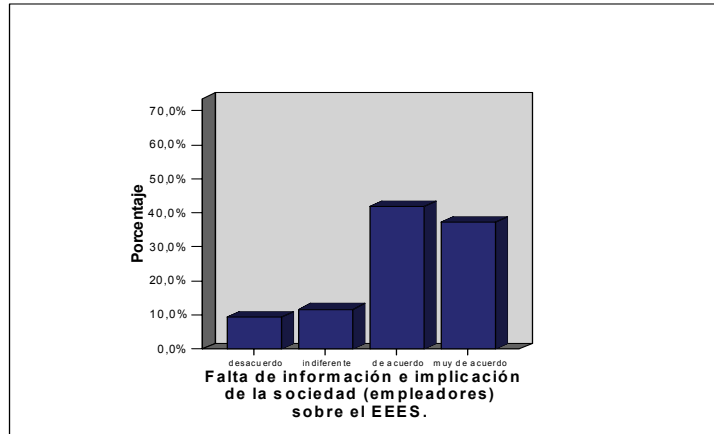
Las valoraciones extremas son las que presenta menor frecuencia.

II.7 Existe un creciente malestar con el proceso de transición.



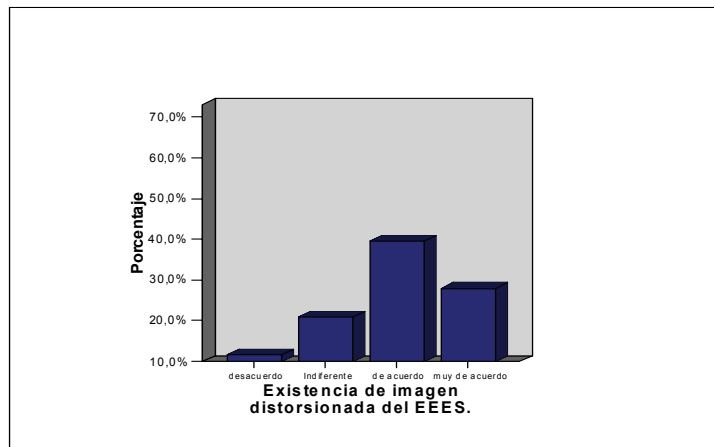
Más del 60% de las opiniones están de acuerdo o muy de acuerdo en que existe un creciente malestar con el proceso de transición.

II.8 Falta de información e implicación de la sociedad, en general, y empleadores, en particular, sobre lo que es o supone el EEES.



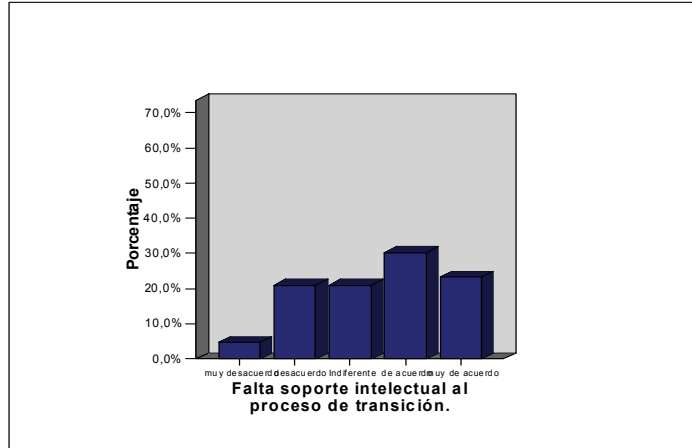
Algo más del 20% se muestra indiferente o en desacuerdo con que este punto sea una amenaza para el proceso.

II.9 Actualmente existe una imagen distorsionada bastante extendida (ej. el EEES sólo se relaciona con supresión de Títulos).



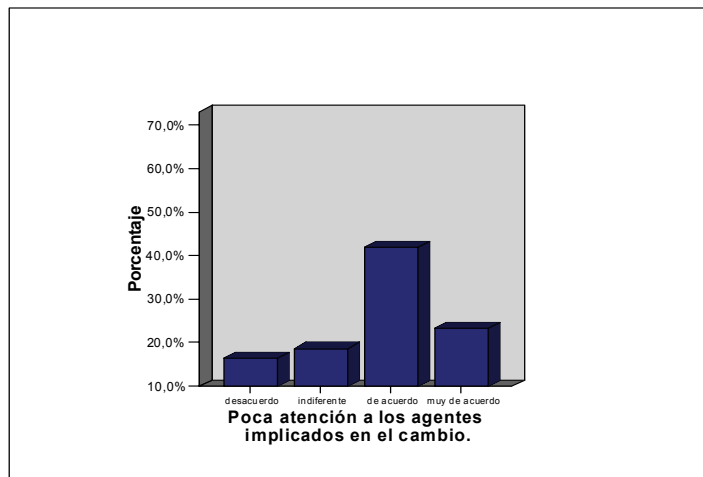
Casi el 70% son opiniones a favor de que existe una imagen distorsionada del EEES.

II.10 Falta soporte intelectual al proceso de transición (ej. No se tiene a la sociedad del conocimiento como referencia),



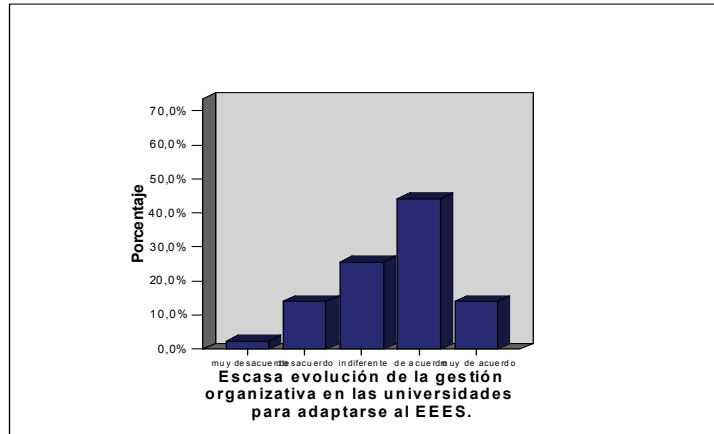
Para este punto, exceptuando la más negativa, las valoraciones presentan frecuencias similares.

II.11 No se atiende suficientemente a los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES): responsables académicos, profesores, estudiantes, PAS y empleadores.



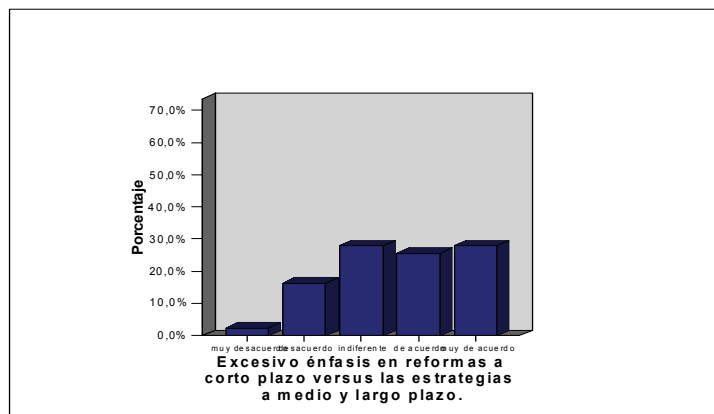
La valoración “de acuerdo” presenta una frecuencia bastante superior al resto de las opciones.

II.12 La evolución de la gestión organizativa en las universidades para adaptarse al EEES. es escasa.



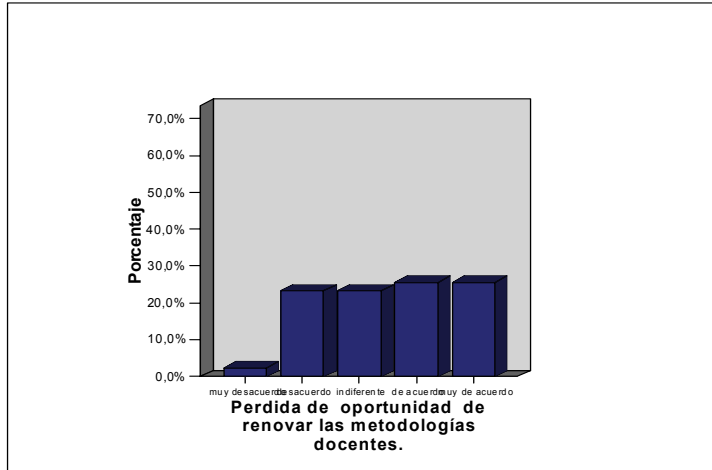
El 44.2% de los encuestados están de acuerdo con que la escasa evolución de la gestión organizativa en las universidades sea una amenaza para el proceso.

II.13 Se otorga excesivo énfasis en reformas a corto plazo *versus* las estrategias a medio y largo plazo, que son las que verdaderamente pueden transformar los sistemas educativos.

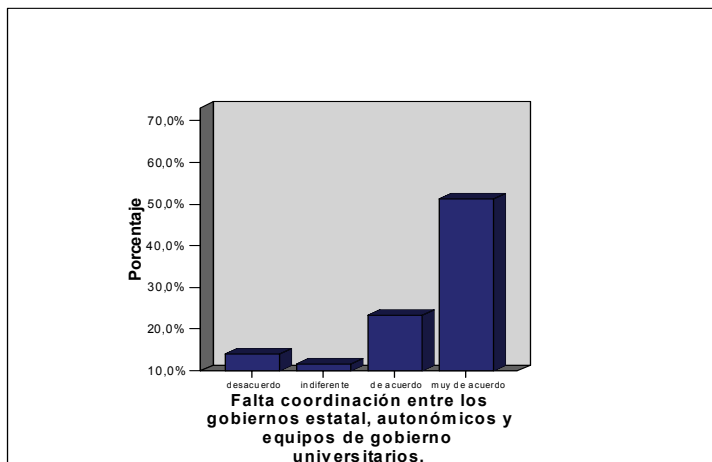


Excepto la opción “muy en desacuerdo”, el resto de las valoraciones tienen una frecuencia muy similar. Este hecho puede apreciarse también en el gráfico de la siguiente propuesta.

II.14 Se está perdiendo la oportunidad histórica de renovar las metodologías docentes montando “fachadas” de adaptación.

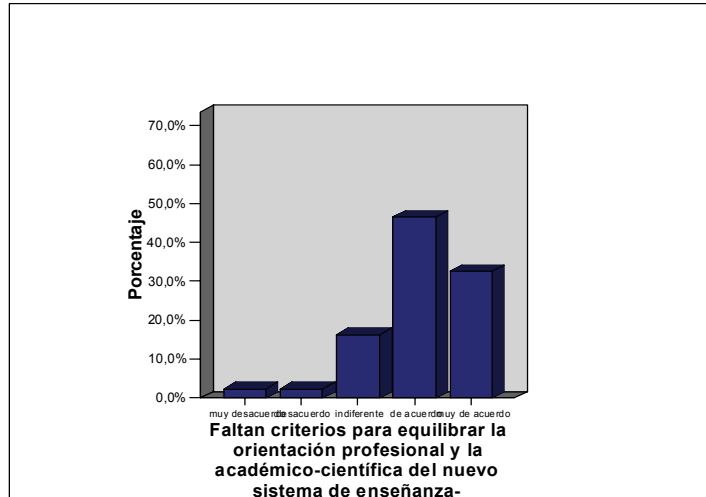


II.15 Falta coordinación entre los gobiernos estatal y autonómicos y, a su vez, de éstos con los equipos de gobierno universitarios.



Más de la mitad de los encuestados están “muy de acuerdo” con esta afirmación.

II.16 Faltan criterios genéricos y orientadores sobre el equilibrio entre la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.



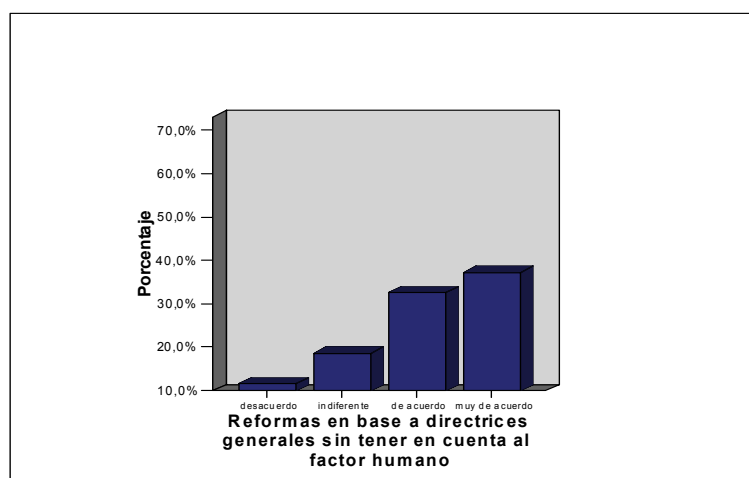
Casi el 80% de las opiniones están de acuerdo o muy de acuerdo con que este punto es una amenaza para el proceso.

II.17 Faltan reglas de juego (ej. Real Decreto, Estatuto del Profesorado) para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS.



Destacar que el 65.1% de los encuestados está “muy de acuerdo” con que la falta de reglas de juego es una amenaza para el proceso de implantación del EEES. Es la afirmación con la que está más de acuerdo la mayoría.

II.18 Planteamiento de las reformas en base a directrices generales que no tienen en cuenta al factor humano (profesorado, estudiantes, etc).



El 30% de las opiniones es indiferente o está en desacuerdo con que esta propuesta pueda ser una amenaza.

La siguiente tabla nos muestra la distribución de las valoraciones de las potenciales amenazas al proceso de transición:

POTENCIALES AMENAZAS	GRADO DE ACUERDO				
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Falta liderazgo responsables Admón.. Estatal	2,3	7,0	14,0	46,5	30,2
Falta liderazgo responsables Admones. Auton.	2,4	14,3	21,4	26,2	35,7
Falta liderazgo responsables académicos.	9,3	39,5	30,2	16,3	4,7
Falta soporte económ. cambios implant. EEES.	2,3	7,0	18,6	27,9	44,2
Falta inform., form., implic. Com. Universitaria.	7,0	16,3	39,5	23,3	14,0
Críticas constructivas al proceso no asumidas.	7,0	34,9	27,9	20,9	9,3
Creciente malestar con el proceso de transición.	4,7	9,3	25,6	41,9	18,6
Falta inform., form., implic. sociedad y empleadores.	0	9,3	11,6	41,9	37,2
Imagen distorsionada bastante extendida.	0	11,6	20,9	39,5	27,9
Falta soporte intelectual al proceso de transición.	4,7	20,9	20,9	30,2	23,3
No se atiende suf. a los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES)	0	16,3	18,6	41,9	23,3
La evolución de la gestión organizativa en las universidades para adaptarse al EEES. es escasa	2,3	14,0	25,6	44,2	14,0
Excesivo énfasis en reformas a corto plazo <i>versus</i> las estrategias a medio y largo plazo.	2,3	16,3	27,9	25,6	27,9
Se pierde la oport. de renovar las metodologías docentes montando "fachadas" de adaptación.	2,3	23,3	23,3	25,6	25,6
Falta coord. Gobierno estatal, autonómicos y equipos de gobierno universitarios.	0	14,0	11,6	23,3	51,2
Faltan criterios gen. y orient. para equilibrar la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.	2,3	2,3	16,3	46,5	32,6
Faltan reglas de juego para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS.	0	7,0	4,7	23,3	65,1
Planteamiento reformas en base a directrices generales sin tener en cuenta al factor humano	0	11,6	18,6	32,6	37,2

ESTUDIO EA2006-0038

“Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas”

La falta de soporte económico a los cambios que implica la implantación del EEES y la falta de reglas de juego (ej. Real Decreto, Estatuto del Profesorado), para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS, son las propuestas que presentan una frecuencia más alta en la valoración muy de acuerdo. Por el contrario, la propuesta menos aceptada es la falta de liderazgo de los responsables académicos.

Las valoraciones han sido codificadas con la escala 1 (para muy en desacuerdo) a 5 puntos (para muy de acuerdo). La siguiente tabla nos muestra las medias, medianas y desviaciones típicas de las valoraciones para cada una de las propuestas, así como intervalos de confianza para dichas medias.

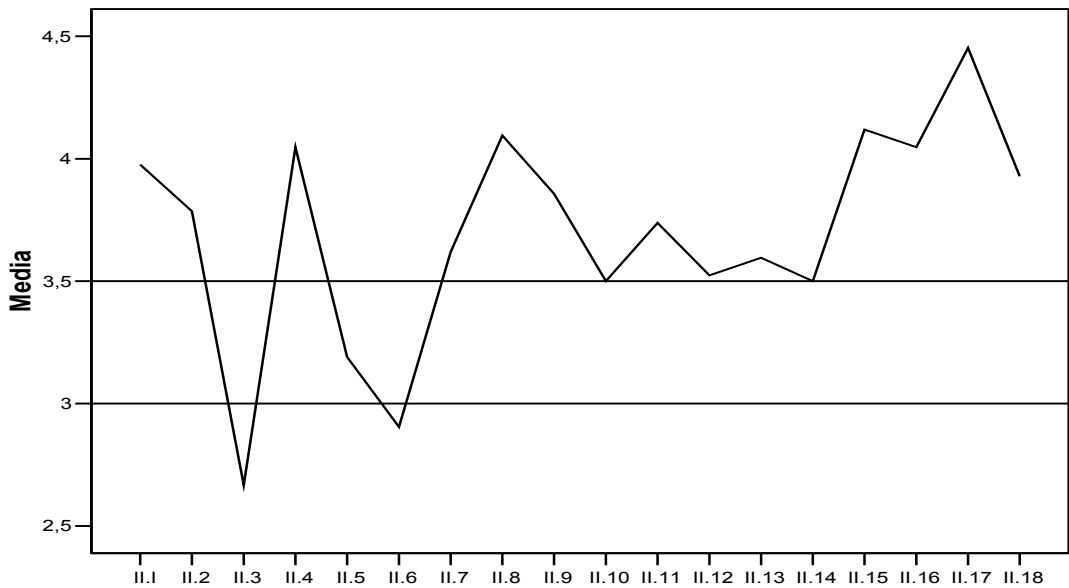
POTENCIALES AMENAZAS	GRADO DE ACUERDO				
	Media	Mediana	Desv. Típ.	Intervalo confianza para la media (95%)	
				Inferior	Superior
Falta liderazgo responsables Admón.. Estatal	3,95	4	0,975	3,67	4,28
Falta liderazgo responsables Admones. Auton.	3,79	4	1,159	3,42	4,15
Falta liderazgo responsables académicos.	2,67	3	1,017	2,35	2,99
Falta soporte económ. cambios implant. EEES.	4,05	4	1,068	3,71	4,38
Falta inform., form., implic. Com. Universitaria.	3,21	3	1,103	2,84	3,54
Críticas constructivas al proceso no asumidas.	2,91	3	1,109	2,56	3,25
Creciente malestar con el proceso de transición.	3,62	4	1,050	3,29	3,95
Falta inform., form., implic. sociedad y empleadores.	4,10	4	0,932	3,80	4,39
Imagen distorsionada bastante extendida.	3,86	4	0,977	3,55	4,16
Falta soporte intelectual al proceso de transición.	3,50	4	1,194	3,13	3,87
No se atiende suf. A los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES)	3,74	4	1,014	3,42	4,05
La evolución de la gestión organizativa en las universidades para adaptarse al EEES. es escasa	3,53	4	0,984	3,21	3,83
Excesivo énfasis en reformas a corto plazo versus las estrategias a medio y largo plazo.	3,6	4	1,137	3,24	3,95
Se pierde la oport. de renovar las metodologías docentes montando “fachadas” de adaptación.	3,5	4	1,183	3,13	3,87
Falta coord. Gobierno estatal, autonómicos y equipos de gobierno universitarios.	4,12	5	1,096	3,77	4,46
Faltan criterios gen. y orient. para equilibrar la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.	4,05	4	0,899	3,76	4,33
Faltan reglas de juego para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS.	4,47	5	0,882	4,18	4,73
Planteamiento reformas en base a directrices generales sin tener en cuenta al factor humano	3,95	4	1,022	3,61	4,25

En ella podemos observar que casi todas las medias son superiores a 3,5 lo que nos lleva a concluir que los encuestados están de acuerdo con que las propuestas planteadas son posibles amenazas al proceso de transición. La falta de liderazgo de los responsables académicos y el que no se asuman las críticas constructivas al proceso de transición son las propuestas con las que están más en desacuerdo (medias menores que 3).

A partir de las medidas calculadas se han ordenado las propuestas planteadas de mayor a menor grado de acuerdo de los entrevistados, obteniendo la siguiente tabla:

POTENCIALES AMENAZAS	GRADO DE ACUERDO		
	Media	Mediana	Desv. Típ.
Faltan reglas de juego para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS.	4,47	5	0,882
Falta coord. Gobierno estatal, autonómicos y equipos de gobierno universitarios.	4,12	5	1,096
Falta inform., form., implic. sociedad y empleadores.	4,10	4	0,932
Faltan criterios gen. y orient. para equilibrar la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.	4,05	4	0,899
Falta soporte económ. cambios implant. EEES.	4,05	4	1,068
Falta liderazgo responsables Admón.. Estatal	3,95	4	0,975
Planteamiento reformas en base a directrices generales sin tener en cuenta al factor humano	3,95	4	1,022
Imagen distorsionada bastante extendida.	3,86	4	0,977
Falta liderazgo responsables Admones. Auton.	3,79	4	1,159
No se atiende suf. a los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES)	3,74	4	1,014
Creciente malestar con el proceso de transición.	3,62	4	1,050
Excesivo énfasis en reformas a corto plazo <i>versus</i> las estrategias a medio y largo plazo.	3,6	4	1,137
La evolución de la gestión organizativa en las universidades para adaptarse al EEES. es escasa	3,53	4	0,984
Se pierde la oport. de renovar las metodologías docentes montando "fachadas" de adaptación.	3,5	4	1,183
Falta soporte intelectual al proceso de transición.	3,50	4	1,194
Falta inform., form., implic. Com. Universitaria.	3,21	3	1,103
Críticas constructivas al proceso no asumidas.	2,91	3	1,109
Falta liderazgo responsables académicos.	2,67	3	1,017

En el gráfico siguiente hemos representado los valores medios para cada una de las valoraciones de las posibles amenazas al proceso, pudiendo observar de forma visual que dichos valores son superiores a 3 menos en las propuestas "II.3: Falta liderazgo de los responsables académicos" y "II.6: No se asumen las críticas constructivas al proceso de transición.



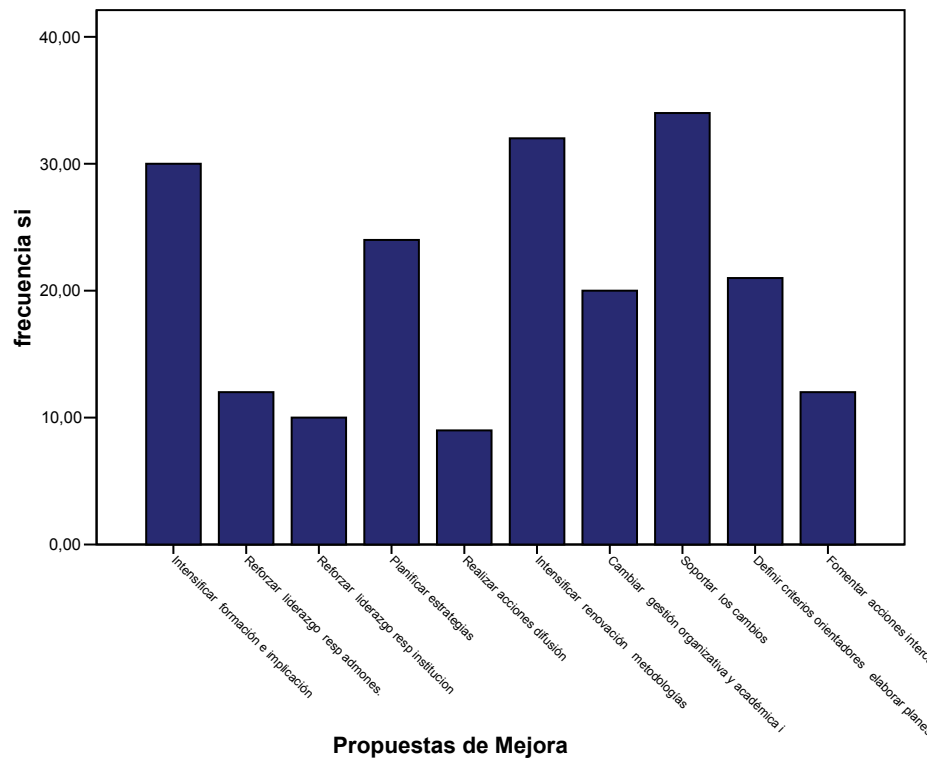
En este apartado se permitía a los encuestados incluir otras cuestiones que ellos consideraran como posibles amenazas al proceso. Citamos las propuestas aportadas:

- El proceso tiene un alto grado de improvisación.
- Ausencia de una estrategia en la Comunidad Autónoma para afrontar la reforma.
- Dificultades de financiación importantes.

2.4 DEFINICIÓN DE PROPUESTAS DE MEJORA

En la tercera parte del cuestionario, se enuncian una serie de propuestas de mejora para que el encuestado marque las que considere más decisivas para que el proceso de Convergencia se consiga con éxito.

En el siguiente gráfico se muestran las frecuencias obtenidas para cada una de las propuestas:



La tabla nos muestra las propuestas ordenadas por frecuencia:

PROPUESTAS DE MEJORA	FRECUENCIA
Soportar económicamente y de forma progresiva los cambios implícitos (ej. infraestructuras educativas, incentivación del profesorado, etc).	34
Intensificar la renovación de las metodologías docentes mediante la formación, evaluación e incentivación del profesorado.	32
Intensificar la formación e implicación de los agentes involucrados en el cambio (responsables, profesorado, alumnado, PAS, empleadores).	30
Planificar estrategias genéricas y específicas en las universidades para el cambio, que abarquen una proyección integral de los objetivos.	24
Definir criterios orientadores genéricos y específicos para la elaboración de Planes de Estudio (Grado) y propuestas de Posgrado, enfatizando en las competencias del aprendizaje (ej. Equilibrios entre los enfoques profesionales y académico-científicos).	21
Cambiar progresivamente la gestión organizativa y académica de las universidades para su adaptación a los paradigmas que comporta el EEES.	20
Reforzar el liderazgo de los responsables de las administraciones.	12
Fomentar las acciones de intercambio de experiencias (benchmarking) en la implantación del EEES entre las universidades españolas.	12
Reforzar el liderazgo de los responsables de las instituciones.	10
Realizar acciones eficaces y eficientes de difusión para informar e implicar a agentes sociales (empleadores, Consejos Sociales, etc) en el proceso de Convergencia.	9

Además de las propuestas de mejora sugeridas, se solicitaba a los encuestados que incluyeran otras acciones que consideraran decisivas para que el proceso de Convergencia alcance un éxito razonable. Las acciones sugeridas son las siguientes:

- Planteamiento de las reformas en base a directrices generales que no tienen en cuenta al factor humano (profesorado, estudiantes, etc).
- Orientar el proceso de cambio al usuario directo.
- Escuchar a los estudiantes.
- Decreto regulador del Estatuto del Profesorado y de la incorporación de equipos docentes, contra la concepción individualista de la enseñanza.
- Investigación sistemática y rigurosa de las características de los estudiantes actuales (La Universidad es la organización que más poco conocimiento científico tiene de sus "clientes").
- Poner en marcha de una vez titulaciones nuevas. El camino (la formación, etc.) se hace al andar. Ya hay demasiada especulación y teoría etérea sobre el EEES.

2.5 RESUMEN DE LOS RESULTADOS MÁS SIGNIFICATIVOS

1ª Parte: Descripción de la situación de la implantación del EEES en la universidad

Innovación educativa

En 40 de las universidades (93% de las que responden), existe un plan específico para la implantación del EEES y, de estas, en 31 hay creada una comisión de seguimiento de dicho proceso.

De las 43 universidades que responden el cuestionario, en 42 de ellas se están desarrollando acciones de formación para el EEES para el profesorado. Sin embargo para los equipos directivos, estudiantes y PAS el número de universidades que desarrolla acciones de formación es bastante menor (27, 23 y 27%, respectivamente). En 13 universidades se desarrollan acciones de formación para todos los estamentos. Sin embargo, pocas tienen datos sobre el tanto por ciento de individuos que han recibido formación. Con los datos de las universidades que han respondido a esta pregunta, encontramos que reciben formación el 39,6% del PAS y apenas el 18% de los estudiantes.

En más de la mitad de las universidades (65%) los planes piloto incluyen tanto experiencias de cursos completos como de asignaturas individuales, y suponen una pequeña fracción de todos los cursos impartidos en la mayoría de las universidades. Sólo 5 universidades tienen más del 50% de los cursos implicados en los planes piloto.

La mayor parte de los planes piloto implica a los primeros cursos de las enseñanzas regladas (en el 65% de las universidades más del 50% de los primeros cursos tienen planes piloto)

La casi totalidad de los planes piloto en marcha (95%) evalúan sus resultados sistemáticamente, e incluso las universidades que no tienen planes piloto evalúan los resultados de la docencia.

Posgrados oficiales

En la mayoría de las universidades, la Comunidad Autónoma ha aprobado más del 20% de los posgrados oficiales presentados, y en la mitad de las universidades se aprobaron todos los solicitados. Este éxito podría asociarse a que aproximadamente en el 60% de las universidades se han realizado acciones preparatorias para las posibles propuestas de posgrados oficiales.

Incentivos y valoración

A la pregunta de si existe un plan de incentivos para los profesores que se implican en el proceso respondieron sólo 39 universidades y sólo en un 35% de ellas se incentiva al profesorado que se implica en este proceso.

La satisfacción del encuestado con las acciones de difusión del EEES en la comunidad universitaria es aceptable o alto en más del 90% de los casos, y perciben que el grado de receptividad de sus propuestas es variable según el colectivo. En la tabla de frecuencias podemos observar que los equipos de gobierno son los que mejor aceptan las propuestas que se realizan para la implantación del EEES

Grado de receptividad de sus propuestas en:	Equipo de Gobierno	Profesores	Estudiantes
muy bajo	0	1	7
bajo	1	4	13
aceptable	11	20	14
alto	11	13	5
muy alto	20	5	1

2ª Parte: Diagnóstico sobre la transición hacia el EEES en las universidades españolas

En el segundo bloque de preguntas se enumeran una serie de posibles puntos débiles del proceso de transición y se solicita que los encuestados valoren la amenaza que representa cada enunciado para el proceso de transición. La siguiente tabla nos muestra la distribución de las valoraciones de las potenciales amenazas más significativas al proceso de transición, priorizadas por su importancia relativa:

	Potenciales amenazas más valoradas	Total (%) de respuestas "de acuerdo" o "muy de acuerdo" (> 60%)
1ª	Faltan criterios genéricos y específicos para equilibrar la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje	79.1 %
2ª	Falta liderazgo responsables administración estatal	76.7 %
3ª	Falta soporte económico cambios implantación EEES	72.1 %
4ª	Planteamiento reformas en base a directrices generales sin tener en cuenta al factor humano	69.8 %
5ª	Imagen distorsionada bastante extendida	67.4 %
6ª	No se atiende suficientemente a los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES)	65.2 %
7ª	Falta liderazgo responsables administraciones autonómicas	61.9 %
8ª	Creciente malestar por el proceso de transición.	60.4 %

El equilibrio entre la formación de profesionales y de ciudadanos, la falta de soporte económico a los cambios que implica la implantación del EEES y la falta de reglas de juego para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS, son las propuestas que se perciben mayoritariamente como amenazas. Por el contrario, la propuesta menos aceptada es la falta de liderazgo de los responsables académicos.

En este apartado se permitía a los encuestados incluir otras cuestiones que ellos consideraran como posibles amenazas al proceso. Citamos las propuestas aportadas:

- El proceso tiene un alto grado de improvisación y validación.
- Ausencia de una estrategia en la Comunidad Autónoma para afrontar la reforma.
- Dificultades de financiación importantes.

3ª Parte: Definición de propuestas de mejora para la segunda fase de la implantación del EEES (2006-2010)

En la tercera parte del cuestionario, se enuncian una serie de propuestas de mejora para que el encuestado marque las que considere más decisivas para que el proceso de Convergencia se consiga con éxito. La tabla nos muestra las propuestas más relevantes ordenadas por frecuencia:

	PROPUESTAS DE MEJORA	FRECUENCIA
1ª	Soportar económicamente y de forma progresiva los cambios implícitos (ej. infraestructuras educativas, incentivación del profesorado, etc).	34
2ª	Intensificar la renovación de las metodologías docentes mediante la formación, evaluación e incentivación del profesorado.	32
3ª	Intensificar la formación e implicación de los agentes involucrados en el cambio (responsables, profesorado, alumnado, PAS, empleadores).	30
4ª	Planificar estrategias genéricas y específicas en las universidades para el cambio, que abarquen una proyección integral de los objetivos.	24
5ª	Definir criterios orientadores genéricos y específicos para la elaboración de Planes de Estudio (Grado) y propuestas de Posgrado, enfatizando en las competencias del aprendizaje (ej. Equilibrios entre los enfoques profesionales y académico-científicos).	21
6ª	Cambiar progresivamente la gestión organizativa y académica de las universidades para su adaptación a los paradigmas que comporta el EEES.	20
7ª	Reforzar el liderazgo de los responsables de las administraciones.	12
8ª	Fomentar las acciones de intercambio de experiencias (benchmarking) en la implantación del EEES entre las universidades españolas.	12
9ª	Reforzar el liderazgo de los responsables de las instituciones.	10
10ª	Realizar acciones eficaces y eficientes de difusión para informar e implicar a agentes sociales (empleadores, Consejos Sociales, etc) en el proceso de Convergencia.	9

Además de las propuestas de mejora sugeridas, se solicitaba a los encuestados que incluyeran otras acciones que consideraran decisivas para que el proceso de Convergencia alcance un éxito razonable. Las acciones sugeridas son las siguientes:

- Planteamiento de las reformas en base a directrices generales que no tienen en cuenta al factor humano (profesorado, estudiantes, etc).
- Orientar el proceso de cambio al usuario directo.
- Escuchar a los estudiantes.

- Decreto regulador del Estatuto del Profesorado y de la incorporación de equipos docentes, contra la concepción individualista de la enseñanza.
- Investigación sistemática y rigurosa de las características de los estudiantes actuales (La Universidad es la organización que más poco conocimiento científico tiene de sus "clientes").
- Poner en marcha de una vez titulaciones nuevas. El camino (la formación, etc.) se hace al andar. Ya hay demasiada especulación y teoría etérea sobre el EEES.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL LIDERAZGO EN EL PROCESO

RESULTADOS DEL EQUIPO DE TRABAJO SOBRE EL LIDERAZGO EN EL PROCESO

3.1 LA LABOR DEL LIDERAZGO EN LOS AGENTES RESPONSABLES (MEC, Autonomías y Universidades)

Debilidades

En el año 1999 arranca oficialmente el proceso, con la firma de la declaración de Bolonia por 29 países, pero encuentra escasa acogida en sus inicios en las autoridades ministeriales y en la comunidad universitaria española, que se encuentra finalizando el proceso de adaptación de los Planes de Estudio a la última reforma de las Directrices generales propias.

A finales del año 2001, se comienza a elaborar el Documento Marco que serviría de base para las reformas normativas que desarrollarían el proceso en España. Empieza el debate en las universidades propiciado por la CRUE y posteriormente ANECA con el Programa de Convergencia que dará lugar a los Libros Blancos.

Tras los años transcurridos, en estos momentos (2006), el escepticismo y un cierto desánimo están cobrando fuerza en la opinión del colectivo universitario. Causas:

1. El proceso está durando demasiado y sin una trayectoria clara. Los cambios en responsables del MEC asociados a cambios políticos, han inducido una falta de continuidad que ha dificultado y dificulta el proceso. Se dan directrices pero con revisiones sucesivas que ha impedido cerrar completamente los temas asociados (i.e. competencias profesionales en los distintos niveles)
2. Falta de liderazgo fuerte, tanto en los responsables políticos, como en los responsables universitarios. El proceso de creación del EEES no ha sido en rigor asumido por los responsables a más alto nivel gubernamental y académico más sensibles a los problemas que los cambios podrían plantear que a las soluciones que promovía.
3. La Ley de Educación, la LOU, la reforma de la LOU, y las cuestiones meramente electorales una vez más pueden frustrar el intento de aproximación de nuestro sistema universitario al europeo. Se ha convertido en una batalla política sin rigor en los planteamientos y en ausencia de un necesario acuerdo de Estado sobre el futuro de la educación superior en España.
4. El Grupo de Promotores de Bolonia, que ha desarrollado una buena labor de explicación del Proceso, ha actuado con escasa coordinación.
5. Las sesiones informativas, aunque numerosas, han lanzado mensajes poco homogéneos sin resaltar, suficientemente, las verdaderas claves del proceso: (todavía hoy no se comprende la diferencia entre un primer nivel o ciclo (*bachelor*) y un segundo nivel o ciclo (*master*) en términos de contenidos y competencias

Las Comunidades Autónomas, aunque de manera desigual, no se han comprometido adecuadamente con el proceso, que se inició en un momento en que no estaban claras sus competencias. En general, su preocupación ha girado sobre los hipotéticos gastos costes asociados a las reformas, con mensajes de a "coste cero", sin abordar la coordinación de las mejoras que en su ámbito territorial universitario el proceso podría

producir (ej. Una racionalización y adaptación social de la oferta educativa). En algunos casos, la cesión completa a las Autonomías de las competencias, como la de aprobación de la mayoría de los Postgrados oficiales, ha generado problemas de coordinación y/o dejación de sus responsabilidades.

Las Universidades tampoco han ejercitado en el proceso el liderazgo que cabía esperar de ellas. No especialmente cada universidad de forma individual, sino el Consejo de Coordinación Universitaria o Consejo de Universidades (quienes tuvieran la responsabilidad de su coordinación) y quienes desempeñaron las mismas funciones en la CRUE, al haber mostrado más interés en aspectos muy concretos de las reformas legislativas que en apoyar el debate de ideas orientadoras de las reformas. Esto se ha visto de forma clara en algunas de las propuestas de títulos de grado en los Libros Blancos o en los trabajos de las Comisiones para elaborar el Catálogo de Títulos donde han primado intereses corporativos más que las necesidades derivadas del cumplimiento de los objetivos de Bolonia.

Fortalezas

1. La publicación del Documento Marco en 2002, al que habría que añadir el reciente sobre la estructura de las enseñanzas. han tenido un amplio consenso y despertado en los universitarios una cierta conciencia de la necesidad de cambios en la organización y metodologías docentes. Se consideran textos importantes de reflexión.
2. La voluntad de dar mayor autonomía a las propias universidades puede representar una fortaleza (y también una amenaza si no existen incentivos claros, sobre todo de financiación para la calidad).
3. La pronta publicación de los RR.DD. del Crédito Europeo y del Suplemento Europeo al Título, aunque ha sido excesivamente largo su proceso de implementación en las universidades.
4. El inicio de foros de debate que incluyeron Jornadas con expertos extranjeros (Cursos de verano, Foros ANECA, etc.). Es importante destacar que el planteamiento de iniciar el proceso desde las propias universidades, siendo en principio un punto fuerte, se ha demostrado, a la larga, ineficiente, en algunos casos, por los intereses de colectivos específicos.
5. Los Programas Piloto propiciados por el MEC, Comunidades Autónomas, y las propias universidades para adaptar las titulaciones a créditos europeos y considerar la importancia de una formación sólida en competencias.

Amenazas

Las principales debilidades que el ejercicio de liderazgo encuentra son:

1. Fuerte implantación de intereses corporativos y resistencia al cambio en las universidades.
2. Saturación existente por la proliferación de discursos sobre aspectos pedagógicos y ausencia de criterios, ó criterios contradictorios en cuanto al tema de estructura y organización de las enseñanzas.
3. Estructura de poder en las universidades y sistemas de toma de decisiones por sus órganos de gobierno.
4. Falta de directrices claras en temas de competencias profesionales (acreditación al final de titulaciones con pruebas nacionales y Colegios profesionales)
5. Proceso demasiado largo y no convergente, puede plantear problemas en movilidad y equivalencia de estudios

Oportunidades

La propuesta planteada recientemente, de un escenario más flexible y de mayor autonomía, puede quitar presión al debate que se va a producir.

Sin embargo, seguirá siendo preciso un pacto sociopolítico de amplio espectro que elimine la confrontación en este tema y permita una continuidad de las actuaciones.

Se debería favorecer:

1. la implicación de los profesores y tratar de eliminar, mediante incentivos, la presión corporativa de Departamentos y Facultades
2. la implantación de cursos de formación de profesorado y PAS
3. la implantación de programas de jubilación voluntaria anticipada para que exista una renovación de plantillas.

3.2 LA COORDINACIÓN DE LOS AGENTES RESPONSABLES (MEC, Autonomías y Universidades)

Debilidades

1. La coordinación entre los distintos estamentos no ha sido adecuada, se ha potenciado el desarrollo de proyectos asociados a programas específicos en algunas autonomías y universidades.
2. El MEC ha realizado anualmente una convocatoria para Proyectos de Convergencia pero éstos se han desarrollado de forma individual sin tener la posibilidad de una puesta en común de resultados.
3. El Consejo de Coordinación Universitaria ha ejercido de modo insuficiente su labor coordinadora, de manera, que especialmente en los posgrados, la dispersión puede ser absoluta y la movilidad de alumnos y profesores puede ser más difícil entre las diferentes comunidades autónomas que entre distintos países.
4. Inexistencia, al día de hoy, de criterios aprobados por el Gobierno o consensuados por las CCAA para el obligatorio proceso de evaluación y acreditación de las titulaciones oficiales universitarias.

Fortalezas

Los esfuerzos que las distintas Consejerías y las Agencias de calidad dónde existen, están realizando para establecer criterios comunes, tanto para la evaluación de profesores como para la evaluación de programas.

Amenazas

La principal amenaza es el riesgo de conformar 17 sistemas universitarios diferentes y una proliferación de programas de Grado, Máster y de Doctorado que dificulten realmente la movilidad interuniversitaria, especialmente en los casos en que el Gobierno no tenga competencias para aprobar los títulos.

Oportunidades

Es necesario:

1. Establecer un órgano de coordinación o comisión reguladora de las políticas universitarias de las Comunidades Autónomas que oriente los criterios para la evaluación y autorización de los diferentes programas que permitan la obtención de títulos oficiales.
2. Avanzar en la armonización de criterios de financiación ligados a estándares de calidad reconocidos internacionalmente.

3.3 LA ORIENTACIÓN GENERAL DEL PROCESO (estrategias versus reformas, soporte intelectual e implicación social)

Debilidades

1. El desarrollo del proceso implica un mecanismo complejo y flexible que es de difícil asunción por un colectivo regulado como los funcionarios docentes
2. Los cambios producidos en las directrices a lo largo del proceso han producido una desorientación ya que no ha existido una estrategia clara de actuaciones
3. La existencia de mucha información pero con mensajes diferentes ha originado iniciativas voluntaristas sin ideas claras y con errores de concepto graves en puntos clave (créditos, planificación docente, metodología, docencia no presencial, etc)
4. Falta, con carácter general, un discurso intelectualmente sólido y compromiso por encima de los intereses puramente políticos y sectoriales. No se ha dejado claro que la transformación de los procesos educativos tiene como meta final alcanzar los objetivos de Lisboa 2002 (mejora de la competitividad y bienestar social en EU), se ha interpretado como una reforma meramente administrativo-académica.
5. Falta de grupos de trabajo capacitados que incorporen expertos de distintos ámbitos (universitarios, empresariales, colegios profesionales, etc.) nacionales e internacionales que realicen un estudio profundo de las necesidades de formación actuales de los titulados sin influencias sectoriales.

Fortalezas

1. Interés de una parte del profesorado y su implicación en múltiples experiencias piloto
2. Conciencia generalizada de necesidad de acometer reformas en la estructuración y en los sistemas de aprendizaje del sistema universitario español armonizándolos con los del resto de los países desarrollados.
3. Acuerdo extendido sobre la conveniencia de adoptar medidas que favorezcan la movilidad y faciliten el reconocimiento de los estudios y títulos.

Amenazas

1. Desencanto ante un proceso que se inició con muy buenas perspectivas y se está alargando demasiado.
2. Posibilidad de realizar un esfuerzo importante para introducir cambios que se limiten a reformas cosméticas o meramente formales sin que finalmente el sistema universitario no se modifique sustancialmente en sus estructuras y contenidos
3. Falta de implicación de los agentes sociales en los problemas de la universidad.

Oportunidades

1. Establecer un discurso único y claro
2. Realizar una política del "paso a paso" enmarcada en una estructura general clara y preestablecida

3.4 LAS CRÍTICAS AL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES: SU SIGNIFICACIÓN E INTEGRACIÓN

Debilidades

1. Las resistencias más fuertes y generalizadas han surgido de sectores asociados a áreas específicas que prefieren, por interés corporativo, no modificar esencialmente el sistema universitario
2. Las críticas al proceso se han fomentado por la inexistencia de un programa claro de actuaciones
3. Otro tipo de críticas, más minoritarias, relacionadas con acusaciones de mercantilismo se han visto favorecidas por un discurso poco riguroso del proceso.

Fortalezas

1. Toma de conciencia sobre la complejidad del proceso, en especial sobre la relación entre títulos académicos y ejercicio profesional, y sobre la necesidad de soporte económico para las reformas.
2. Promoción de un debate sobre el papel de las universidades en la formación de ciudadanos en la sociedad europea contemporánea.

Amenazas

1. Involución del proceso, en la que predominen las inercias del pasado sobre los necesarios cambios.
2. Divergencia en lugar de convergencia con los Sistemas universitarios europeos

Oportunidades

1. Mejora en la toma de decisiones y definición de un proceso integral, no parcial dejando temas abiertos que inducen a errores de interpretación
2. Las críticas pueden ser tomadas como un punto importante de reflexión para la mejora de los procedimientos en el futuro próximo
3. Planificación clara de actuaciones con un cronograma definido
4. Consulta con todos los agentes sociales implicados
5. Desarrollo de un estatuto del profesorado coherente con sus nuevas funciones.
6. Formulación de un escenario estable a medio plazo del sistema de enseñanzas universitarias soportado por un acuerdo no partidista sobre las cuestiones fundamentales y un horizonte claro de financiación ligada a objetivos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LOS PRINCIPALES AGENTES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LOS PRINCIPALES AGENTES INVOLUCRADOS EN EL PROCESO

4.1 PAPEL DE LOS AGENTES E INSTITUCIONES NO ACADÉMICAS EN EL DESARROLLO EN ESPAÑA DEL EEES

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una cuestión que afecta a los académicos y a las universidades pero también implica a los distintos agentes políticos, económicos y sociales, es decir a la sociedad en su conjunto. Y esto es así porque todos los planteamientos y propuestas más globales que se realizan en este contexto contemplan, incluyen o necesitan un cambio social, en unos países más que en otros, pero en todos los casos, una seria transformación de las reglas que regulan las relaciones entre los ciudadanos y la sociedad (la formación, el empleo, la democracia y demás aspectos relacionados, es decir el bienestar como se desprende de la Agenda de Lisboa).

Todo proceso de cambio, especialmente cuando es profundo o afecta a cuestiones cotidianas bien arraigadas, necesita de un liderazgo, fuerte y decidido en cualquier caso con respeto a la diversidad. Pero incluso cuando existe, este liderazgo precisa, para tener éxito, de complicidades y compromisos más o menos formales y explícitos de todos los agentes involucrados. Cuestiones todas ellas complejas que además están enlazadas entre sí en un puzzle del que se tienen las piezas pero del que no se conoce la figura final que puede construirse con ellas (la cuestión se complica más si cabe cuando la solución no es única).

Para hacer posible el cambio será necesario un compromiso e impulso político, adecuando los ordenamientos jurídicos y ejerciendo el liderazgo de todo el proceso. Generar más y mejores oportunidades de mercado para las empresas innovadoras tecnológica y socialmente, potenciar, estimular y reconocer la educación general y superior como un elemento más del proceso productivo y de desarrollo social y promover el acceso de todos los ciudadanos a las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones pueden ser algunos de los elementos claves.

Liderazgo, complicidad y compromiso de los agentes sociales, de los políticos como responsables y reguladores de los sistemas sociales, de los empleadores como ejecutores de las actividades económicas y de empleo, de los sindicatos como defensores de los derechos de los trabajadores y de los colegios profesionales como garantes de las *esencias* de las profesiones. Un conjunto de agentes diversos, complejos y muchas veces con intereses confrontados.

En este apartado se hace una reflexión acerca del papel que han jugado y están jugando en la construcción de la versión española del Espacio Europeo de Educación Superior estos agentes sociales haciendo especial hincapié en los niveles de información, estímulo y compromiso.

El EEES y los agentes políticos en España

El rol que deben jugar los políticos en este contexto es más diseñar y modular el tránsito del cambio social necesario para modernizar el país que regular los sistemas universitarios independientemente, sin una estrategia y un plan global general, sin saber muy bien hacia dónde, con peligros evidentes de quedar aislados o fuera de juego. Los políticos hablan mucho y muy frecuentemente de la Sociedad del Conocimiento y del Bienestar. Este discurso se viene produciendo desde hace varios años, con insistencia pero casi siempre con poco contenido.

Por suerte para el sistema de educación, ciencia y tecnología español todo parece indicar que la situación está cambiando y que se están tomando medidas al respecto (los presupuestos generales del estado para el año 2007 así parecen indicarlo). Pero la solución no sólo depende de los incrementos presupuestarios, sin financiación seguramente sería imposible un cambio pero sólo con ella no se garantizan. Es un primer paso importante pero no definitivo si no se crean nuevos caminos es difícil llegar a nuevos destinos recordando en cualquier caso que: lo fácil es falso pero lo complejo inútil.

Formación, productividad y empleabilidad son conceptos que están todos los días en boca de nuestros dirigentes políticos, económicos y sociales. Si el aumento de la productividad en las sociedades desarrolladas se relaciona más con el hecho de trabajar de manera más inteligente, que no de forma más dura, se entiende que no es posible aumentar la productividad de los sistemas productivos sin actuar sobre los sistemas educativos en todos sus niveles. La educación, especialmente la superior, es el único camino para transferir a los ciudadanos, en las distintas etapas de su vida joven y adulta, los atributos que reclama hoy una sociedad de ciudadanos comprometida con la democracia pero que navega con dificultades por la sociedad del bienestar.

La propuesta del EEES coloca a los estudiantes, a los ciudadanos, en el centro del sistema de educación superior (una universidad al servicio de los ciudadanos, de competencias personales) y no a los estudios (una universidad al servicio de la sociedad, de títulos y profesiones). Esto significa que los sistemas tienen que incorporar la flexibilidad necesaria para que el ciudadano se mueva en ellos con comodidad, de acuerdo con sus intereses y capacidades personales, laborales e intelectuales. Todo ello de forma competente (calidad y pertinencia) y competitiva (exigencia y profundidad), es decir formando a las personas en el sentido más amplio de la palabra, en definitiva facilitando el desarrollo intelectual, profesional, personal y social de los ciudadanos.

Todas estas cuestiones son difíciles de comprender bajo una visión clásica de la formación universitaria; por ello establecer procesos formativos orientados simultáneamente hacia la integración en el mercado laboral o para continuar ampliando o profundizando en los estudios, es un desafío con el que tienen que enfrentarse el sistema de educación superior español (la mayoría de los europeos se encuentran en una encrucijada similar). Todo parece indicar que algunas universidades y países europeos se resisten a ello, no quieren hacerlo o lo que es peor adoptan posturas e introducen cambios superficiales (aparentemente todo cambia pero en la práctica nada cambia) .

Los responsables de la política educativa de nuestro país deben enfrentarse con este dilema. Es evidente que están implicados (no era así, o tan así, en un pasado no muy

lejano) pero la legislación, la LOU no ayuda y todo parece indicar, al menos en la propuesta última del MEC en debate, que están dejando en manos de las universidades y de las comunidades autónomas el diseño de los estudios superiores, con el riesgo de que la visión más clásica de la universidad y los intereses más locales territoriales condicionen en demasía las propuestas y los planes de actuación.

Oportunidad o amenaza, como en el amor y el odio, del uno al otro solo hay un paso. Posiblemente desde el punto de vista político esto sea lo más recomendable o lo más rentable. Pero el peligro es evidente, de continuar así la situación el proceso de cambio podría no alcanzar sus objetivos más básicos y por tanto no dar respuesta a las demandas que la sociedad española de hoy necesita.

Aprendizaje, conocimiento, competencia, innovación y productividad son los eslabones de la cadena de la competitividad tan reclamada en Europa y con gran insistencia en nuestro país. Todos y cada uno de ellos son necesarios y deben estar siempre bien dispuestos para soportar con garantías las tensiones que la práctica cotidiana les reclama, no sólo desde las organizaciones económicas y sociales sino también desde las más personales e individuales. Debilitar alguno de estos eslabones es poner en peligro el conjunto. Los sistemas educativos están al principio y a lo largo de toda la cadena y por ello son determinantes; no prestarles atención suficiente es un riesgo que la sociedad española no se puede permitir.

El EEES y los empleadores en España

Se puede afirmar que los empleadores en España no conocen, o conocen poco, la mayoría de las cuestiones relacionadas con el EEES. Sólo hace falta entrar en la Web de la CEOE o de cualquier otra organización de tipo empresarial para contrastarlo. Como contrapunto hay que destacar que no ocurre así en algunos otros países de Europa. Por ejemplo la Confederación de Asociaciones de Empleadores Alemanes (BDA) hizo ya hace algunos años un manifiesto no sólo a favor de las medidas que se estaban tomando para cambiar el sistema de educación superior en Alemania sino que también se comprometió a ajustarse en las nuevas contrataciones a los nuevos títulos universitarios. Algunas otras organizaciones participan en los debates y asesoran a los promotores de las distintas propuestas más globales e institucionales promovidas desde la Comisión o instituciones relacionadas.

Sin embargo y en honor a la verdad en muchos otros países de Europa, incluso en aquellos que reiterativamente han ido dando soporte a las distintas declaraciones que se han ido generando en la construcción del EEES, los empleadores no juegan el papel que al menos conceptualmente se les asigna. Esto no quiere decir que individualmente algunos empleadores no estén participando en el proceso sino que colectivamente no lo están haciendo. El grado de implicación es diferente para cada sector de actividad y es mayor en aquellos más modernos, tecnológicamente más innovadores y más próximos a las universidades .

En España algunas Universidades, solas o en colaboración con Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación (ANECA) y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), han intentado con más o menos éxito dinamizar esta cuestión. Lo empresarial siempre ha tenido una componente peyorativa para los universitarios (modelo europeo de educación superior o espacio europeo de educación empresarial). En los libros blancos de ANECA se han hecho diferentes consultas a los empleadores sobre cuestiones relacionadas pero no es seguro que, incluso en los casos más bien intencionados, hayan sido útiles para una mejor comprensión de los conceptos

involucrados. Un paseo por las webs de la Universidades y demás instituciones activas en el proceso proporciona una idea más ajustada de todo ello.

Es fácil encontrar empleadores (responsables de recursos humanos o similar) dispuestos a participar como ponentes en debates al respecto pero pocos de ellos asisten o participan en las reuniones correspondientes. En general sus propuestas van más dirigidas a los académicos que a sus colegas empleadores. Por lo tanto la información no circula, o circula poco, entre los empleadores, pero además incluso aquellos más implicados conocen poco el asunto o profundizan poco en él a pesar de existir una cierta sintonía conceptual con otros foros dónde se dilucidan las políticas económicas y empresariales. En el fondo muchas de las reglas y buenas prácticas laborales y empresariales inciden o confluyen tanto con el mercado laboral como con la educación superior.

A pesar de que muchas voces reclaman jugar un papel en la educación, los empleadores no promueven ni reivindican ante las instituciones y universidades mecanismos para hacerlo realidad. Una parte de los empleadores todavía valoran más los estudios (títulos) que el conocimiento y sus consecuencias (capacidades y habilidades). Las empresas todavía no han incorporado el conocimiento a su sistema productivo a pesar de las oportunidades que las administraciones educativas y las relacionadas con la innovación les han ofrecido (contratación de doctores, doctorados en las empresas, etc.).

Para las empresas muchas veces la formación de sus empleados forma parte de su cuenta de resultados, es decir es más una actividad empresarial (vía subvenciones y desgravaciones de las administraciones públicas) que una estrategia para mejorar la competitividad. No obstante también es verdad que algunas otras veces no es así y que por ello se puede tener una cierta esperanza de un futuro más prometedor.

Algunas empresas españolas viven en una arcadia feliz (OPAs y explotación de las oportunidades que el buen momento económico les proporciona) mientras que otras sufren los avatares de la globalización (deslocalizaciones, regulaciones de empleo). Las más se encuentran en un equilibrio dinámico, muy influenciadas por el día a día, con luces y con sombras, es decir el status normal en una empresa. Esto sumado a la vieja tradición de la Universidad española de vivir de espaldas al mundo empresarial hace que la complicidad y el compromiso de los empleadores con el EEES sean escasos. Los Consejos Sociales a pesar de ser organismos clave para la conexión de la sociedad, de la empresa con la universidad no han contribuido, o lo han hecho de forma muy tibia, a dinamizar esta situación.

Recientemente ha aparecido una nota en la prensa (La Vanguardia 20 de Septiembre de 2006) con una noticia de gran alcance social relacionada con los empleos: *Estudiar es cada día menos rentable*. Los sueldos de los trabajadores con o sin estudios (secundarios y universitarios) se acercan, pierden 9 puntos los estudios de secundaria y 17 los universitarios. Esto sin duda constituye un gran avance social pero puede conducir a equívocos y en todo caso proporciona a los empleadores una gran oportunidad para comprometerse de nuevo con el conocimiento: valorándolo, potenciándolo y facilitando a sus empleados el acceso.

El EEES y las organizaciones sindicales

No hay duda que la sociedad del conocimiento va a influir de forma sustantiva sobre las actividades sindicales y de los sindicatos. Los instrumentos básicos de la actividad sindical, el conflicto y la negociación vendrán condicionados, si no lo están ya, por la formación y el conocimiento de los trabajadores que representan aunque de forma muy diferente o diferenciada dependiendo del sector de actividad que se considere.

Las organizaciones sindicales reivindican y hacen suyas las actividades de formación considerándolas un elemento clave para conservar y progresar en el empleo. Pero en la práctica muchas veces estas actividades son el origen mismo de alguno de los conflictos que se generan o bien confluyen con otros acentuándolos. Los departamentos de formación de las empresas y de las organizaciones sindicales deben trabajar cada vez más juntos acercando sus intereses y uniendo sus esfuerzos.

Las políticas públicas que subvencionan la formación hacen posible su generalización pero también pueden actuar de forma perversa. Existe una duda razonable sobre si es más útil financiar a las instituciones u organizaciones, incluso si son educativas, o más directamente al trabajador. Es muy posible que aquella formación más masiva de carácter general o genérico precise de elementos interpuestos más globales pero también lo es que aquella otra más concreta podría quedar bajo la responsabilidad directa del trabajador. De esta forma se estimularía el interés de las personas a la vez que el compromiso seguramente con una mejora considerable en los resultados de los procesos.

Las organizaciones sindicales, sobre todo aquellas que tienen secciones relacionadas con la educación superior, conocen el proceso y el EEES. No han intervenido mucho en su desarrollo, no se han opuesto a él (aunque han aparecido en estos años acontecimientos o declaraciones colectivas de dudosa procedencia) pero casi siempre realizan una lectura de las diferentes propuestas que se generan con un prisma sindical, es decir pensando más en los trabajadores de la educación (profesores y PAS) que en los modelos y las alternativas que plantean. Este posicionamiento, que es lógico teniendo en cuenta sus propios objetivos, conduce a reflexiones más de tipo laboral que social conceptual.

Como en otros muchos casos existe muy poca permeabilidad entre los distintos sectores de las organizaciones. Muchas veces los dirigentes sindicales lanzan mensajes que están muy en sintonía con los planteamientos del EEES, pero luego sus actuaciones, de día a día los contradicen. Parece inevitable que en los países desarrollados y en la Sociedad del Conocimiento los sindicatos también tendrán que cambiar o transformarse, pasar de sindicatos de clase a sindicatos del conocimiento. Es decir, en organizaciones sociales que promuevan la formación para hacer más competentes a las personas con independencia de otras circunstancias más reivindicativas.

Es muy posible que cada vez sean más y mayores los peligros para el trabajador en el nuevo modelo social que se está generando en el mundo desarrollado. Pero también lo es que la formación es el único camino para desactivarlos. Hoy resulta difícil pensar en un sólo trabajo para toda la vida, de un empleo para toda una vida se está pasando casi sin darnos cuenta a una vida con muchos empleos. Las carreras laborales y profesionales se están configurando en los países desarrollados en torno a tres/cuatro ocupaciones como mínimo a lo largo de la vida. La mayor parte de las personas con formación universitaria pasarán en un futuro no muy lejano por periodos profesionales

más o menos largos y exitosos en las empresas aunque en cualquier caso de forma compatible con fórmulas alternativas de autoempleo o de formación tanto en épocas de actividad como de desempleo. En este escenario es cada vez más evidente que la gestión de la vida profesional y del conocimiento de las personas es más responsabilidad de los propios individuos que de las organizaciones o instituciones empleadoras o sindicales.

El EEES y las organizaciones profesionales

El sistema profesional español es una singularidad en Europa. La Constitución española del 78 en su artículo 36 establece que la ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los Colegios Profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La cosa que ya tiene una cierta enjundia se complica con la incorporación al sistema de las profesiones reguladas como mecanismo para el reconocimiento profesional de los profesionales de otros países tras la entrada de España en la Unión Europea. La cuestión es más confusa todavía si cabe, cuando se identifica cuál es el órgano que lleva a cabo el reconocimiento en ambos casos.

Pero se debe constatar que la mentalidad de las profesiones (tituladas o no) en España es agruparse tras un órgano, fundamentalmente de defensa corporativa (colegio, asociación, etc..) y cuando no existe se crea. Esta cuestión va más allá de las profesiones y forma parte del orden nuevo que está penetrando en nuestra organización social (asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, de defensa de la naturaleza, etc..). Incluso en el caso de los colegios profesionales, entidades de derecho público, su función es confusa para un ciudadano normal. En realidad viene definida por ley como la *ordenación* del ejercicio de las profesiones, la *representación exclusiva* de las mismas y la *defensa de los intereses* profesionales de los colegiados, pero en contra de lo que pudiera pensarse no regulan el sistema competencial asociado (ley de atribuciones que asigna competencias profesionales a los títulos). Para complicar más las cosas las leyes de carácter general que regulan los colegios y el ejercicio de las profesiones, tituladas o no, son hoy día competencia de las Comunidades Autónomas en su territorio. Posiblemente sería necesario un tratado para describir con todo el detalle necesario para que esta situación fuera comprensible.

En este escenario es fácil suponer que los colegios y asociaciones profesionales se han sentido obligados a participar intensamente en los debates que ha provocado el EEES, con la pretensión de defender a sus afiliados y a unas profesiones muchas veces centenarias. En las profesiones tituladas para defender que los títulos actuales no pierdan contenidos y conocimientos para no poner con ello en peligro las competencias profesionales, en las otras profesiones, reguladas o no, para alcanzar un status quo equivalente.

La situación se complica con otra singularidad de nuestro sistema: existen titulaciones de ciclo corto y de ciclo largo que atribuyen competencias profesionales muy próximas, muchas veces en conflicto y con repercusiones laborales y administrativas casi siempre relevantes. Todo ello pone en marcha los *lobbies*, unos mecanismos de presión que en paralelo generan movimientos mediáticos y sociales de confrontación usando como arma arrojadiza todo aquello que signifique cambio de manera que al final los árboles (los intereses corporativos concretos) no dejan ver el bosque (el interés social general).

Es, sin embargo, lícita y comprensible la posición de estas organizaciones profesionales a pesar de que condicionan el cambio en muchos campos de estudio. Mientras permanezca la legislación profesional actual, poco margen de maniobra tienen los sistemas universitarios para dar una respuesta equilibrada y compatible, pero si se considera que esta regulación es una traba para el desarrollo de un sistema profesional más competitivo, moderno e innovador deberían darse los pasos necesarios para cambiarla.

En cualquier caso y a corto plazo la estructura genérica propuesta por el EEES resolverá algunos problemas de tipo competencial: los estudios equivalentes a los de ciclo corto de hoy pasarían a tener el rango de educación superior europea en el nivel de bachelor, con lo que al menos una vieja aspiración de homologación europea quedaría resuelta (diplomaturas e ingenierías técnicas).

A modo de resumen

Todos los agentes mencionados en este texto afirman, al menos en sus manifestaciones públicas, que el Espacio Europeo de Educación Superior es una gran oportunidad, pero

- La administración educativa española legisla y regula pero no explícita con la precisión requerida el modelo conceptual sobre el que pretende construir la educación superior del futuro.
- La empresa española crece, está explotando sus oportunidades pero no juega con decisión las cartas del conocimiento, la innovación y la competitividad.
- Los sindicatos españoles no acaban de encontrar el camino para organizarse *entorno al y con el trabajador del conocimiento* promoviendo con la formación la competencia de las personas.
- Los Colegios Profesionales y muchas profesiones no comprenden que ha llegado la hora de pasar de la atribución profesional genérica a la competencia de sus profesionales.

4.2 EL PAPEL DEL PAS EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES

Dentro del proyecto EA2006-0038 (MEC), este apartado presenta un análisis sobre el papel jugado en la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior por el personal de administración y servicios de las universidades.

Utilizando la técnica del DAFO, se analizan las principales amenazas y debilidades que afectan a este colectivo en relación con el cambio propuesto, así como las amenazas y oportunidades a las que se enfrenta en el desarrollo de la transición al nuevo modelo universitario.

Es conveniente tener en cuenta que este colectivo no debe considerarse solo como un agente pasivo del cambio, agente al que únicamente conviene mantener informado de los nuevos procesos, sino que su participación activa en la propuesta y desarrollo de sugerencias (desde su papel de técnicos y profesionales de la gestión universitaria) supondría una clara ayuda para el éxito del proyecto. Además, la propia filosofía subyacente al nuevo modelo de universidad en la que se resalta la exigencia de un nuevo “modo de aprendizaje” (que redundaría en un nuevo modo de ser profesional) así como la proyección social de las nuevas universidades que desean dirigirse al

conjunto de los ciudadanos, hace impensable dejar al margen del proyecto a un colectivo que, de hecho, pertenece ya a la propia comunidad universitaria.

Documentación utilizada para la realización del DAFO:

Para hacer el DAFO se han utilizado las sugerencias y aportaciones recogidas en un curso de formación para personal de administración y servicios con el título: “El Espacio Europeo de Educación Superior y su repercusión en la gestión”

Este curso exponía los conceptos claves del proceso de convergencia y analizaba los principales cambios. En una segunda parte y por medio de uno o varios grupos de trabajo, los asistentes analizaban las fortalezas y debilidades de su universidad para acometer dichos cambios. A partir de este análisis se elaboraba una relación de propuestas de mejora muy concretas dirigidas a los responsables institucionales de la universidad.

La documentación recoge la opinión de 189 personas de las siguientes universidades:

- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad Politécnica de Madrid
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad Rovira y Virgili

También se ha utilizado el documento “*Conclusiones de los evaluadores y coordinadores del “Seminario experimental de formación para responsables de gestión y administración de universidades para la adaptación al espacio europeo de educación superior”* Estas conclusiones pertenecen al Proyecto EA2004-0036: “Diseño y Validación de Actividades de Formación para Profesores y Gestores en el Proceso de Armonización Europea en Educación Superior” precursor del actual, también dirigido por Miguel Valcárcel, y forman parte de un Seminario desarrollado en la Universidad de Valladolid con la asistencia de 35 responsables de gestión y administración de las siguientes universidades:

- Universidad Autónoma de Madrid
- Universidad de Barcelona
- Universidad de Castilla - La Mancha
- Universidad de Córdoba
- Universidad de Valencia
- Universidad de Zaragoza
- Universidad de Valladolid

Finalmente, se ha utilizado la lectura de las encuestas correspondientes a este Proyecto

Análisis DAFO

- Análisis Interno:

Debilidades:

1. Falta de liderazgo entre los cargos de gestión y administración para impulsar el EEES
2. Desinterés en las universidades por incluir al PAS en el diseño de los cambios
3. Falta de análisis del cambio de organización necesario en la estructura de administración y servicios para implantar el EEES
4. Falta de mecanismos que promuevan la implicación del Personal de Administración y Servicios en la puesta en marcha del EEES

5. Falta información al Personal de Administración y Servicios sobre la política de los Equipos de Dirección en relación con el EEES en cada universidad
6. Falta de información- formación al PAS sobre el proceso a nivel global (objetivos, conceptos clave, etc.) y específico (nuevos procedimientos)
7. Estructura que no facilita la comunicación y coordinación entre los servicios
8. Falta de soporte económico para emprender nuevos proyectos de gestión
9. Falta de sistemas de garantía de calidad para los servicios
10. Organización rígida y burocrática, poco adecuada a los cambios
11. Desmotivación y escepticismo del PAS ante los cambios

Fortalezas:

1. Interés y disposición del PAS por formar parte activa y comprometida del proceso
2. Existencia de Gabinetes técnicos en las plantillas de las universidades
3. Disponibilidad de recursos para la formación del PAS
4. Plantilla cualificada
5. Determinados servicios (Biblioteca) pertenecen a Redes y Consorcios que fomentan el cambio
6. Algunas universidades impulsan sistemas de evaluación de los servicios
7. Existencia de recursos materiales para el desempeño de los puestos

• Análisis del Entorno:

Amenazas:

1. Escasa referencia al Personal de Administración y Servicios en los comunicados y documentos del EEES
2. Desinterés estatal, autonómico y académico por analizar la repercusión del EEES sobre la organización del PAS
3. Demanda de nuevos servicios que requieren un cambio en la organización de la gestión universitaria
4. Competitividad entre universidades
5. Los criterios y directrices europeas para la garantía de calidad no valoran una adecuada gestión del PAS
6. Falta de promoción por los responsables académicos de una cultura de calidad que englobe al PAS
7. Recorte progresivo de financiación a las universidades para el desarrollo de nuevos proyectos de gestión
8. Desinterés de las Agencias de Calidad por evaluar la gestión y servicios
9. Incertidumbre ante la profusión de cambios y la falta de información sobre ellos
10. No existen sistemas de reconocimiento del empleado público

Oportunidades

1. Interés por la mejora de la calidad de la Educación Superior a nivel internacional
2. Elaboración de proyectos piloto que sirven de referente a otras universidades
3. Creación de nuevas herramientas de gestión para la adaptación al EEES
4. Existencia de convocatorias, premios para proyectos de gestión relacionados con el EEES
5. Preocupación a nivel estatal y autonómico por la mejora de la Administración Pública
6. Competitividad entre universidades
7. Armonización Europea de la gestión universitaria

8. Inicio de Programas de Movilidad en algunas universidades
9. Preocupación por la mejora de la calidad de la gestión y los servicios universitarios
10. Existencia de planes de calidad y certificación de Servicios por la ANECA

MATRIZ DAFO: EL ROL DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS EN LA TRANSICIÓN AL EEES

Valoración de la relación:

- 0: Ninguna relación
- 1: Poca relación
- 2: Alguna Relación
- 3: Bastante relación
- 4: Mucha relación

		AMENAZAS										OPORTUNIDADES											
		Escasa referencia al Personal de Administración y Servicios en los comunicados y documentos del EEES	Desinterés estatal, autonómico y académico por analizar la repercusión del EEES sobre la organización del PAS	Demanda de nuevos servicios que requieren un cambio en la organización de la gestión universitaria	Competitividad entre universidades	Los criterios y directrices europeas para la garantía de calidad no valoran una adecuada gestión del PAS	Falta de promoción por los responsables académicos de una cultura de calidad que englobe al PAS	<u>Recorte progresivo de financiación a las universidades para el desarrollo de nuevos proyectos de gestión</u>	<u>Desinterés de las Agencias de Calidad por evaluar la gestión y servicios</u>	Incertidumbre ante la profusión de cambios y la falta de información sobre ellos	No existen sistemas de reconocimiento del empleado público	Interés por la mejora de la calidad de la Educación Superior a nivel internacional	Elaboración de proyectos piloto que sirven de referente a otras universidades	Creación de nuevas herramientas de gestión para la adaptación al EEES	Existencia de convocatorias, premios para proyectos de gestión relacionados con el EEES	<u>Preocupación a nivel Estatal y autonómico por la mejora de la Administración Pública</u>	<u>Competitividad entre universidades</u>	Armonización Europea de la gestión universitaria	<u>Inicio de Programas de Movilidad en algunas universidades</u>	<u>Preocupación por la mejora de la calidad de la gestión y los servicios universitarios</u>	<u>Existencia de planes de calidad y certificación de Servicios por la ANECA</u>	TOTAL	TOTAL
DEBILIDADES	Falta de liderazgo entre los cargos de gestión y administración para impulsar el EEES	2	3	3	4	2	3	0	2	3	3	4	2	2	2	3	4	3	2	4	3	25	29
	Desinterés en las universidades por incluir al PAS en el diseño de los cambios	4	3	3	3	4	4	2	3	4	3	4	3	2	2	4	3	3	3	4	3	33	31
	Falta de análisis del cambio de organización necesario en la estructura de administración y servicios para implantar el EEES	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	4	3	35	31
	Falta de mecanismos que promuevan la implicación del Personal de Administración y Servicios en la puesta en marcha del EEES	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	4	3	2	3	4	4	3	4	4	3	27	34
	Falta información al Personal de Administración y Servicios sobre la política de los Equipos de Dirección en relación con el EEES en cada universidad	0	3	2	1	0	1	0	0	4	0	2	0	2	3	2	2	1	0	3	0	11	15
	Falta de información- formación al PAS sobre el proceso a nivel global (objetivos, conceptos clave, etc.) y específico (nuevos procedimientos)	0	2	0	2	0	2	0	0	4	0	2	2	2	2	2	3	4	0	4	0	10	21
	Estructura que no facilita la comunicación y coordinación entre los servicios	0	0	3	4	2	2	0	2	0	0	2	2	2	2	4	4	3	0	3	3	13	25
	Falta de soporte económico para emprender nuevos proyectos de gestión	0	2	3	3	0	0	4	0	0	0	3	3	3	0	2	4	2	2	3	2	12	24
	Falta de sistemas de garantía de calidad para los servicios	0	3	3	4	4	4	0	4	0	2	4	1	0	1	3	4	2	0	3	4	24	22
	Organización rígida y burocrática, poco adecuada a los cambios	0	0	4	4	3	2	2	2	0	2	2	1	2	2	4	4	3	0	3	3	19	24
Desmotivación y escepticismo del PAS ante los cambios	4	4	0	0	4	4	3	4	4	4	4	2	2	3	4	4	2	4	4	4	31	33	
FORTALEZAS	Interés y disposición del PAS por formar parte activa y comprometida del proceso	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0	2	2	2	3	2	4	3	2	24	39
	Existencia de Gabinetes técnicos en las plantillas de las universidades	0	2	3	3	2	2	3	2	0	3	3	0	2	2	2	3	2	2	3	4	23	20

ESTUDIO EA2006-0038

"Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas"

Disponibilidad de recursos para la formación del PAS	3	4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	0	0	0	3	3	2	4	4	4	23	33
Plantilla cualificada	0	2	4	4	2	3	2	2	2	4	0	0	0	0	0	2	2	3	3	4	14	25
Determinados servicios (Biblioteca) pertenecen a Redes y Consorcios que fomentan el cambio	2	2	1	2	0	2	0	2	0	0	3	4	0	0	0	2	3	4	3	3	22	11
Algunas universidades impulsan sistemas de evaluación de los servicios	2	3	4	4	4	4	3	4	0	2	3	3	0	2	3	3	2	0	4	4	24	30
Existencia de recursos materiales para el desempeño de los puestos	0	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	4	3	0	2	0	13	7

En la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, el rol que ha jugado y juega el personal de administración y servicios es tan escaso que apenas tiene significación.

Desde el inicio del proceso de transición y en los diversos documentos y comunicados que se han generado hasta la fecha, solo se cita al personal de administración y servicios en tres ocasiones. En las tres se hace exclusivamente en relación con la movilidad y como final en frases del tipo: “fomento de la movilidad de “estudiantes, profesores y *personal de administración y servicios*” Ni siquiera como tal referencia aparece en todos los comunicados, en algunos solo se nombra a los dos primeros colectivos.

Este silencio contribuye a que no haya existido ni exista actualmente, y este es el principal aspecto crítico destacado por el PAS, interés a nivel estatal ni autonómico ni siquiera de las propias universidades, por profundizar en las consecuencias, incidencia o repercusiones que este proceso pueda tener para la organización y estructura de la administración y de los servicios. Es más, tampoco se ha reflexionado sobre la incidencia y la importancia que esta estructura pueda tener en la buena marcha del proceso si se considerase al PAS como agente activo en su desarrollo.

Esta ausencia de reflexión y análisis sobre el tema, repercute en un desinterés por parte de las universidades en implicar al personal de administración y servicios en el proceso de transición (segundo aspecto más remarcado como deficiencia por el propio PAS). Desinterés que a su vez se plasma en la falta de una información-formación específica y en la ausencia de mecanismos de participación para este colectivo en el diseño de propuestas para la transición de la gestión al nuevo modelo.

Los dos aspectos anteriores, llevan directamente a un tercero señalado como crítico: desmotivación y escepticismo del colectivo en relación con el EEES. Desmotivación que se acrecienta con la incertidumbre que producen los continuos cambios de directrices a nivel estatal y por la falta de liderazgo entre los responsables del PAS que impulsan el proyecto.

Como debilidad, que en este caso adquiere el carácter de una amenaza que no puede ser contrarrestada por el propio personal de administración y servicios, está la dependencia de una organización funcional, rígida y burocratizada de las universidades. Todos los participantes en los cursos señalan la imposibilidad de proporcionar respuestas adecuadas al cambio con la eficiencia y la eficacia necesaria si se mantienen las actuales estructuras organizativas. La verticalidad, compartimentación y falta de flexibilidad de los actuales “servicios” universitarios no facilitan la comunicación, coordinación y optimización de los recursos humanos necesarios para la puesta en marcha de este proceso y el desarrollo de las nuevas tareas.

Todas estas debilidades hacen crecer las amenazas a las que se enfrenta de un modo especial la universidad pública, poco acostumbrada a la cultura de calidad, en la que no existen sistemas de reconocimiento del trabajo ni se premia el desarrollo de nuevas habilidades y que cuenta con planes de formación poco adecuados para conseguir una mayor competencia de su personal de administración y servicios. En este sentido, no se debería olvidar que el concepto de “aprendizaje” cambia para todos, y que deberían revisarse los planes de formación del PAS desde la óptica del desarrollo de nuevas habilidades (trabajo en equipo, creatividad, resolución de problemas, etc.) que

propugna Bolonia. Junto a estas habilidades, fomentar el intercambio de experiencias a nivel nacional y europeo (y para ello facilitar el aprendizaje de idiomas) es básico si se quiere conseguir una gestión más armonizada y moderna. Son muy pocas las universidades que cuentan con programas de movilidad para el PAS, y este debería ser un objetivo importante para las Gerencias de las Universidades.

Frente a estos factores, existe sin embargo para la casi totalidad de los encuestados, una gran disponibilidad y deseo de participar de forma más activa en el proceso de transición. Cada vez más, las plantillas de PAS se articulan entorno a un personal joven, con buena preparación académica y profesional, y que desea participar más en la mejora universitaria. Sin embargo los sistemas no saben aprovechar esta disponibilidad y ponerla al servicio de la institución. Tampoco se impulsa ni subvenciona el diseño y desarrollo de nuevos proyectos de gestión y administración.

Otra característica es la falta de preocupación a nivel estatal y autonómico por contar con sistemas de garantía de calidad para los servicios universitarios. Algunas universidades potencian proyectos de mejora en la gestión, pero no existen por parte de la Agencia Nacional (con excepción del programa de evaluación de las Bibliotecas) y de las Agencias Autonómicas, programas de evaluación sistemática de los servicios universitarios. Tampoco dentro de los “Criterios y Directrices de Calidad para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” elaborado por la ENQA se tiene en cuenta el desarrollo de indicadores para este colectivo. Por poner un ejemplo del alcance de este olvido, dentro del programa diseñado por ANECA para evaluar la “internacionalización” de las universidades, no existe un indicador que valore o haga referencia a los programas de movilidad para el personal de administración y servicios.

En estos momentos, cuando todo parece indicar que el Ministerio está tomando conciencia de la importancia de hacer confluir calidad y EEES, la ausencia de mecanismos que estimulen en las universidades proyectos de evaluación y mejora de la calidad de los servicios, viene a ser un handicap de un proceso que en cualquier caso no puede olvidarse de un colectivo tan numeroso como el PAS si quiere tener éxito.

Para terminar, se reproducen las conclusiones del Seminario que sobre “El Espacio Europeo de Educación Superior y su repercusión en la gestión” se celebró en Valladolid en 2004. En él los evaluadores y coordinadores señalaban lo siguiente:

- El proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una oportunidad que se brinda a las universidades para avanzar en el proceso de mejora institucional.
- El factor clave para que se alcancen los objetivos expuestos en las declaraciones que han ido configurando las bases del EEES es la implicación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria
- La experiencia adquirida en las reformas que ha experimentado el sistema universitario español, pone de manifiesto la necesidad de proceder, con carácter previo a la generalización de los cambios, a un amplio proceso de información y formación.

- El Personal de Administración y Servicios es un elemento fundamental en una universidad moderna y de su capacidad de adaptación dependerá que puedan superarse muchos de los retos que el EEES reclamará en áreas tales como:
 - Gestión de calidad
 - Gestión académica
 - Servicios de información
 - Gestión de infraestructuras
 - Servicios de apoyo al aprendizaje y la investigación
 - Apoyo a la inserción laboral
 - Formación a lo largo de toda la vida

En base a todo ello consideraron que:

- Es preciso realizar una amplia campaña de información dirigida al P.A.S. sobre el EEES y sus previsibles consecuencias sobre la gestión y los servicios universitarios.
- Es conveniente diseñar seminarios formativos dirigidos a los equipos e dirección, que contemplen de forma integrada las diferentes áreas que se verán afectadas por la puesta en marcha del EEES para liderar el cambio
- Es importante que los planes de formación de cada universidad prioricen los aspectos relevantes para la adaptación al EEES entre ellos:
 - Trabajo en equipo
 - Liderazgo
 - Gestión del tiempo
 - Gestión del cambio
 - Creatividad
 - Habilidades directivas
- La organización en su conjunto debe facilitar el avance hacia sistemas de gestión más:
 - Flexibles
 - Coordinados
 - Horizontales
 - Transversales
 - Profesionales
- Deben de tenerse en cuenta otras actividades formativas hasta ahora no aplicadas al PAS como son:
 - Movilidad e intercambios por periodos de semana/semana y media entre distintas Universidades españolas para “benchmarking”.
 - Intercambios con universidades extranjeras. Estancias en Universidades extranjeras. Bolsas para viajes a otros países ya avanzados en éste área.
 - Intercambios (“prácticas”) en otros departamentos de la propia universidad

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN ACADÉMICA Y ORGANIZATIVA EN LAS UNIVERSIDADES

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN ACADÉMICA Y ORGANIZATIVA DE LAS UNIVERSIDADES

El Grupo de Discusión utilizó para desarrollar su trabajo la técnica de metaplan entorno a las siguientes preguntas:

- Cuáles son las **tendencias del entorno** que afectarán a la gestión académica y organizativa de las universidades en el desarrollo del EEES durante los próximos años.
- Considerando las tendencias del entorno, ¿cuáles son las **circunstancias y factores actuales facilitarán** la gestión académica y organizativa de las universidades en el desarrollo del EEES durante los próximos años?.
- Considerando las tendencias del entorno, ¿cuáles son las **circunstancias y factores actuales dificultarán** a la gestión académica y organizativa de las universidades en el desarrollo del EEES durante los próximos años?.
- ¿Qué **iniciativas** se podrían desarrollar para pasar de la situación actual al futuro deseable?

Las respuestas a las preguntas planteadas dadas y consensuadas por el grupo de discusión han sido:

5.1 TENDENCIAS DEL ENTORNO

- El desarrollo por los Estados de la aplicación en las Universidades de la Declaración de Bolonia.
- El avance de la economía del conocimiento.
- El cambio de las condiciones del mercado laboral (edad del egresado).
- Estructuras y condiciones organizativas internas muy consolidadas
- Las presiones sociales sobre la universidad para que actúe como agente del cambio.
- La demanda de la sociedad de formación de los profesionales a lo largo de la vida.
- La tendencia a la implantación de sistema de garantía de calidad
- La demanda y desarrollo y de la formación presencial frente a la no presencial.
- La demanda de una nueva forma de enseñar, cambiar "transmitir conocimientos por enseñar a ser".
- La tendencia a la rendición de cuenta por parte de las universidades a los agentes que la financian de los recursos que les aportan.
- La demanda de mayor eficacia y eficiencia de los procesos para la consecución de los objetivos y en el empleo de los recursos.
- Necesidad de disponer de estructuras flexibles y de equipos de gobiernos con un elevado componente de profesionalidad para la gestión.
- La demanda de la sociedad de organizaciones responsables con la consecución de sus objetivos.

5.2 FACTORES QUE FACILITARÍAN

- Los equipos rectorales tienen oportunidad de cambiar “status” establecido dentro de la universidad.
- La tendencia a constituir equipos docentes para el desarrollo de las materias.
- Valor de “España” para “Europa” como intangibles.
- El desarrollo e impulso por los equipos de gobierno de los procesos de evaluación de forma integral de las actividades del profesorado.
- Los sistemas de financiación ligados a objetivos que se están estableciendo por parte de las administraciones.
- El desarrollo y aplicación de las TIC para disponer de eficaces y eficientes sistemas de información para la toma de decisiones.
- La tendencia a establecer sistemas documentados para la gestión, pasando la información de las personas a la organización.

5.3 FACTORES QUE DIFICULTARÍAN

- La existencia de sistemas de información débiles
- El bajo nivel de preparación para la gestión de los equipos de gobierno.
- La dificultad para romper los paradigmas actuales de gestión: no tratar de resolver el presente con paradigmas del pasado.
- El sistema de gobierno de las universidades no facilita el liderazgo de los equipos de gobierno.
- La “pereza” institucional de las universidades en Europa que contrasta con la “actividad” de las universidades del continente americano.
- La falta de políticas universitarias autonómicas y estatales.
- La adaptación de las plantillas del PAS a las necesidades de la gestión (información y competencias).

5.4 INICIATIVAS A DESARROLLAR

- Formación para la gestión de los miembros que van a formar parte de los equipos de gobierno como requisito previo.
- Redefinir las responsabilidades de las diferentes estructuras internas de la universidad: departamento, centro y o rectorado en la nueva organización de demanda del desarrollo del grado y el postgrado en el EEES.
- Potenciar el papel determinante en las decisiones del consejo social.
- Definir y evaluar los nuevos productos (master u doctorados) de acuerdo con los estudios previos de mercado (necesidades) y la política y estrategia de la universidad.
- Diseñar planes documentados que permitan alcanzar los objetivos y provean el sistema de información.
- Analizar plantillas en base a competencias y asignar recursos en función de las necesidades y capacidades.
- Constituir equipos docentes responsables de las materias.
- Reforzar el papel del coordinador de titulación en el plano docente.
- Mejorar los procesos de gestión de aspectos como: selección y movilidad de alumnos; convalidaciones; servicios asistenciales; etc.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

RESULTADOS DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

6.1 INTRODUCCIÓN

Antes de abordar la incidencia que el proceso de construcción del EEES está teniendo sobre la oferta educativa y la cualificación profesional en las universidades españolas, es conveniente, dada la diversidad de acepciones de los términos educación, formación y cualificación, delimitar el uso que de los mismos se realiza en el presente estudio.

La **educación**, como acción y efecto de educar (del latín "educare") puede definirse como:

- El proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar
- El proceso de inculcación / asimilación cultural, moral y conductual. Así, a través de la educación las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos.
- El proceso de socialización de los individuos de una sociedad.

Por tanto la educación se entiende como el resultado de un proceso formativo que genera y desarrolla en el individuo actitudes y valores para la convivencia en su mundo familiar y social.

La **enseñanza** como acción y efecto de enseñar (del latín "insignare"), tiene como objetivo facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades mentales o físicas que son necesarias para incorporarse a la sociedad.

Con independencia de las acepciones que el diccionario de la Real Academia Española da a la palabra **formación** (acción y efecto de dar forma a una cosa, o resultado de criar, educar o adiestrar), ésta se utiliza como sinónimo de formación profesional, que puede definirse como el proceso teórico práctico sistemáticamente realizado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal y a la competitividad de la economía.

Por ello en el presente estudio por formación entendemos el conjunto de enseñanzas directamente orientadas al mundo laboral.

Finalmente, una **cualificación profesional** (o simplemente cualificación) es el conjunto de competencias profesionales, con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación, así como a través de la experiencia laboral.

Por tanto el presente estudio pretende reflexionar sobre en que forma los cambios propiciados por el proceso de Bolonia se están realizando teniendo en cuenta las demandas de cualificación profesional de los estudiantes y la sociedad en general.

La preocupación sobre la inserción laboral de los graduados no es un fenómeno reciente, sino que surge en el momento en que se inicia el proceso de expansión de los sistemas educativos.

Son muchos los países e instituciones internacionales que a partir de los años 60 del pasado siglo XX comienzan a abordar esta cuestión.

Al analizar los informes de la OCDE se constata que en los años 70 la atención se centró en los mecanismos para garantizar la igualdad de oportunidades mientras que ya en los 80 ocupó el primer lugar los cambios curriculares orientados a favorecer las posibilidades profesionales.

En España el año 1983 en que se promulga la LRU representa un hito de referencia.

La creación del grupo GEFE (Grupo sobre educación, formación y empleo) en el Centro de Investigación y Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia es un ejemplo del interés que cobran para los responsables educativos los estudios sobre inserción laboral.

Casi una década después, el seminario “La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa” organizado en 1992 por el Consejo de Universidades y el Forum universidad-empresa aborda una evaluación de los efectos de las nuevas directrices generales de los planes de estudio y de la ampliación del catálogo de titulaciones.

Si se repasan los informes de mediados de los ochenta e incluso de principio de los noventa, se constata que las expectativas sobre la expansión del sistema universitario y los cambios sociales derivados de la revolución tecnológica han sido ampliamente superadas por la realidad. Por ello, en los últimos años, se está produciendo un nuevo debate sobre la necesidad de rediseñar los sistemas educativos para adaptarlos a la nueva sociedad del conocimiento. Los debates suelen basarse más en opciones ideológicas que en datos, debido a la falta de información estructurada sobre la relación entre la formación de los egresados y la situación profesional. De ahí que se hayan comenzado algunos intentos de abordar integralmente esta cuestión.

Como ejemplo de estos intentos, a finales de 1998 y principios de 1999 alrededor de 3,000 graduados universitarios en cada uno de 9 países de la Unión Europea (Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, España, Suecia, Reino Unido), un país de la EFTA (Noruega), uno de los países de Europa Central y del Este en transición (la República Checa) y un país económicamente desarrollado fuera de Europa (Japón) proporcionaron información a través de un cuestionario escrito sobre la relación entre la educación superior y el empleo cuatro años después de licenciarse. Este proyecto denominado CHEERS (Careers after Higher Education – a European Research Survey) fue financiado por la Unión Europea a través del programa TSER.

Actualmente se está terminando el trabajo de campo de otro gran proyecto europeo denominado REFLEX (The Flexible Professional in the Knowledge Society), cuyo

objetivo es el de conocer las competencias que son demandadas por el mercado laboral y las que son adquiridas en el sistema educativo

En estos y otros trabajos además de los aspectos curriculares se analizan aspectos tales como el impacto de la tecnología en el trabajo de los egresados; los nuevos empleos y la actualización de las capacidades adquiridas; la importancia del conocimiento general, las actitudes y las habilidades sociales en el rendimiento laboral de los titulados; o el efecto de los cambios en las condiciones de empleo.

El ritmo con que avanzan los conocimientos y cambian las tecnologías hace muy complicada la tarea de determinar los contenidos de las enseñanzas, por ello, cuando se realizan estudios que pueden servir para la elaboración de planes en cualquier nivel educativo, es preciso compaginar los dos objetivos de la educación, el desarrollar las facultades y valores de los alumnos y el satisfacer las diversas necesidades sociales, y, por tanto, no caer en la tentación de diseñar sistemas de formación exclusivamente dirigidos a uno de ellos.

Las dificultades de inserción profesional de determinados colectivos han generado un campo multidisciplinar que suele denominarse “transición a la vida activa”, que cuenta con tradición universitaria en países como el Reino Unido, Alemania, Canadá o Estados Unidos, sin embargo en España el desarrollo de esta materia es muy reciente y está más centrada en los aspectos de orientación a los demandantes de empleo.

En los estudios sobre educación y empleo es determinante el enfoque que se emplee para el análisis de la realidad. No es la misma perspectiva del problema la que tienen los formadores y los empleadores, ni la de la persona que, tras completar su formación no logra acceder a un puesto de trabajo acorde con sus expectativas, ni menos aún la del que no ha logrado acceder a ningún empleo.

De ahí que no sea extraño la diversidad de teorías que tratan de construir un modelo explicativo de las relaciones educación – empleo.

A modo de ejemplo, podemos citar desde el enfoque socioeconómico: las teorías neoclásicas basadas en la relación entre oferta y demanda, las de capital humano, centradas en la importancia de los recursos humanos o las credencialistas que ven al sistema educativo como un filtro selectivo. Son muchas más las teorías incluidas en el que hemos denominado enfoque socioeconómico que no es sino uno de los posibles, ya que hay que añadir las teorías psicológicas o de base individual y los diversos intentos de integración de los modelos propuestos.

La existencia de una gran variedad de modelos contrapuestos, es suficiente evidencia de la dificultad de los estudios sobre los procesos de transición a la vida activa y la inserción laboral. Esta dificultad es independiente del nivel educativo, el ámbito territorial o el intervalo temporal que sea objeto de estudio.

6.2 DIAGNÓSTICO

Con independencia del modelo teórico subyacente, parece existir un elevado consenso sobre que los empleadores necesitan egresados mucho mejor preparados en capacidades (por ejemplo, trabajo en equipo, capacidades de análisis y resolución de problemas, iniciativa, formación en TIC, etc.) que los actuales.

Pese a la importancia que tiene el conocer las demandas actuales y la prospección sobre su evolución, la mayor parte de los esfuerzos que se realizan en España en relación con el EEES se han centrado y se centran en la nueva estructura de las enseñanzas (graduado-master-doctorado), la evolución del crédito "español" al ECTS, el aprendizaje por objetivos y competencias, los contenidos de los nuevos planes de estudio, etc. Ejemplo de estos trabajos son los que se han llevado a cabo por colectivos tales como los Promotores(as) de Bolonia, los Consejeros/as ECTS, el grupo de trabajo de la CRUE , o por iniciativas institucionales como el Programa de Convergencia de la ANECA.

Con independencia de las características del proceso europeo de armonización en materia de educación superior, para la planificación de la oferta de todos los niveles educativos, debe tenerse presente que el desarrollo científico y tecnológico constituye el motor del proceso de cambio acelerado que experimenta la sociedad desde mediados del pasado siglo XX. Los sistemas de producción o los de prestación de servicios no son los únicos que se ven afectados por el avance de los conocimientos, son todos y cada uno de los aspectos de la actividad cotidiana de las personas y las organizaciones los que se ven directamente influidos.

Este proceso de cambio se acelera continuamente gracias a la interrelación entre todas las áreas científicas y tecnológicas. Se suele decir que lo que es específico del nuevo “circulo virtuoso” es la velocidad con la que los resultados de la investigación y el desarrollo tecnológico, obtenidos en cualquier rama del conocimiento, son aprovechados por las restantes áreas científicas y técnicas. Una consecuencia directa de esta situación es que provoca una creciente necesidad de formación y exige la adaptación continua a las empresas, administraciones públicas y trabajadores.

Desde el punto de vista del mercado, la globalización es uno de los principales elementos que obligan a incrementar los niveles de cualificación de los trabajadores, ya que para países como España, no son sostenibles las actividades económicas basadas en un uso intensivo de mano de obra de baja retribución.

Son muchos los dictámenes que ponen de manifiesto la necesidad de establecer mecanismos que faciliten la adaptación permanente de las estructuras educativas a las necesidades derivadas de estos procesos de cambio.

Una de las principales preocupaciones en todos los países es evitar que la consecuencia inmediata de los procesos de globalización y desarrollo científico tecnológico sea el incremento del desempleo y la inadecuación entre las competencias profesionales de los trabajadores y las requeridas por las empresas. Esta preocupación ha llevado a la realización de estudios cuyos ámbitos van desde el mundial hasta el local, pasando por todos los niveles territoriales.

Son bien conocidos los estudios de la OCDE, o los informes de la Unión Europea. Desde el, ya clásico, libro blanco de 1993 sobre crecimiento, competitividad y empleo de la Comisión Europea, es evidente el papel determinante que la Unión Europea otorga a la educación y la formación como instrumentos para conseguir unos adecuados niveles de empleo y cohesión social.

La asunción de las recomendaciones recogidas en estos dictámenes se ha plasmado en la Unión Europea en los acuerdos de la cumbre de Lisboa. La meta de convertir a Europa en la sociedad más competitiva basada en el conocimiento, sólo puede

alcanzarse mediante la continua mejora de los sistemas de educación, formación e I+D+I y de los mecanismos mediante los cuales estos sistemas satisfacen las necesidades del tejido empresarial y el mercado de trabajo.

Entre los objetivos explícitos del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) está el que los estudiantes pasen a ser el eje del nuevo sistema enseñanza-aprendizaje, orientado a facilitarles el acceso a una formación integral que les facilitará su inserción laboral.

Algunos ejemplos de esta preocupación por el empleo de los graduados son los siguientes:

- En la declaración de la Sorbona se resalta la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.
- En la declaración de Bolonia se señala: “A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo: La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo”.
- En la Declaración de Graz (2003) de la European University Association se afirma que “Los estudiantes son miembros esenciales de la comunidad académica. Las Reformas de Bolonia permitirán: facilitar la introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para todos los estudiantes; mejorar la capacidad de obtención de empleo de los titulados y hacer nuestras instituciones atractivas para estudiantes de Europa y de otros continentes”.
- En la Declaración de Bergen (2005) se señala que “...hay una necesidad de mayor diálogo, que implique a los Gobiernos, las instituciones y los agentes sociales, para mejorar el empleo de los graduados de primer ciclo, incluyendo los puestos apropiados en los servicios públicos”

6.3 TEMÁTICAS ABORDADAS

En este marco, la metodología elegida para realizar la reflexión sobre el grado de consecución de los objetivos del proceso de Bolonia, y realizar propuestas para favorecer su alcance, ha sido la del grupo de discusión estructurada.

Los participantes y el guión de temas a tratar han sido los siguientes:

- Posible pérdida de la oportunidad histórica de renovar la docencia universitaria, montando fachadas de adaptación.
- Excesiva preocupación por los cambios estructurales (ej. ECTS, catálogo de titulaciones) versus escasa preocupación por los cambios profundos que implica el

EES (ej. factor humano, financiación, cambio de paradigmas educativos y de gestión, etc.)

- Falta de criterio sobre el equilibrio entre la formación profesionalizante y la académico-científica.
- Información necesaria para la toma de decisiones
- Relación entre metodologías educativas y cualificación profesional.
- Infraestructuras de seguimiento y apoyo a la inserción laboral.

6.4 CONCLUSIONES

Las principales conclusiones alcanzadas se exponen a continuación.

El proceso de construcción del espacio europeo de educación superior va a permitir realizar grandes cambios en muchos aspectos de nuestro sistema universitario.

Este proceso conlleva una serie de cambios estructurales como pueden ser la estructura de las titulaciones, la definición del crédito académico, el sistema de acreditación de las enseñanzas, etc, sin embargo, no debemos restar importancia a otras cuestiones más profundas, que intervienen en el proceso, en las cuales también se producirán grandes cambios como por ejemplo son el factor humano, la financiación, la gestión, etc.

Uno de los aspectos más importantes del proceso es el de la renovación de la docencia universitaria, que afectará tanto a los contenidos como a los métodos de enseñanza y evaluación que se utilicen. No debemos conformarnos con hacer una adaptación de la situación actual ya que la reforma nos brinda una clara oportunidad para renovar la docencia universitaria en profundidad, Es un buen momento para equilibrar la formación profesionalizante y la académico-científica y que exista una relación entre la oferta educativa y la cualificación profesional con el fin de conseguir mejorar la capacidad de inserción laboral de los egresados.

Por otro lado es conveniente crear las infraestructuras que ayuden a la inserción laboral de los egresados y permitan hacer un seguimiento de la situación laboral de los mismos.

¿Qué hacer para conseguir estos objetivos?

Propuestas para mejorar la capacidad de inserción laboral:

- Contemplar en los planes de estudio la realización de estancias obligatorias de todos los estudiantes en ámbitos profesionales.
- Diseñar el cuarto curso de las enseñanzas de grado con una mayor orientación hacia el aprendizaje por parte del alumno de la forma en que los conocimientos propios de la titulación se aplican en la actividad profesional.
- Suprimir cualquier tipo de catálogos oficiales y sustituir los mismos por mecanismos de garantía de calidad que aseguren el cumplimiento de los requisitos mínimos exigibles de duración, contenidos, etc.

- Vincular el modelo educativo de las titulaciones, en las que ello es posible, al entorno socioeconómico, de forma que se diversifiquen los perfiles de egreso.
- Sistematizar la realización de encuestas a egresados y empleadores.
- Aumentar la relación de la universidad y sus centros con los empleadores vía realización de prácticas, jornadas, seminarios etc.
- Potenciar las estructuras universitarias de fomento del empleo.
- Fomentar la participación activa de los agentes sociales en el diseño de los planes formativos.
- Favorecer la relación del profesorado con el mundo profesional mediante la realización de estancias de profesores en las empresas.
- Tomar en consideración los procesos de selección profesional a la hora de definir los currículos.
- Para la inserción en un mercado de trabajo cada vez más internacionalizado: reforzar el aprendizaje de idiomas, impartir títulos conjuntos con universidades extranjeras, inclusión de la dimensión internacional de forma transversal en todos los planes de estudio.
- Favorecer la participación de las empresas y administraciones en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Para la toma de decisiones: criterios de acreditación de agencias norteamericanas, tasas de ocupación, evolución de salarios,...

Ante la falta de información suficiente para la toma de decisiones se considera conveniente la mejora de los sistemas institucionales de información de forma que pueda disponerse de indicadores básicos, con suficiente nivel de desagregación, sobre cuestiones tales como:

- La formación recibida en la enseñanza universitaria en aspectos tales como los contenidos teóricos, los idiomas, la informática, las prácticas ¿ha incidido de forma relevante en el acceso a un empleo satisfactorio?.
- Al cabo de un periodo de tiempo (cinco o diez años):
 - ¿Cuántas veces ha cambiado de trabajo?.
 - ¿Cómo ha promocionado laboralmente?.
 - ¿Qué incremento ha experimentado su salario?.
 - ¿Qué tipo de formación adicional ha recibido y en qué tipo de institución la ha cursado?
- ¿Qué valoración retrospectiva realiza de
sus profesores,
el Plan de Estudios,
las infraestructuras y equipamientos,
la universidad en su conjunto?

- ¿Qué porcentaje de los egresados trabajan en un campo profesional relacionado directamente con los estudios realizados?.
- ¿Qué porcentaje de los egresados realizan un trabajo que exige un nivel de cualificación igual al de la titulación alcanzada?

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN ESPAÑA

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO DE TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN ESPAÑA

En este **Capítulo 7** se compilan y resumen las principales conclusiones de las cinco fuentes informativas del proyecto: resultados de las encuestas (**Capítulo 2**) y los resultados de los cuatro grupos de trabajo sobre liderazgo (**Capítulo 3**), agentes involucrados (**Capítulo 4**), cambios organizativos y académicos (**Capítulo 5**) y oferta educativa/cualificación profesional (**Capítulo 6**).

Se ha planteado la definición de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del proceso de transición hacia el EEES en el punto de inflexión (2005-2006) desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta el año 2010, en que teóricamente la Convergencia Europea debería estar implantada.

7.1 DEFINICIÓN DE FORTALEZAS

En la amplia información generada en el desarrollo del proyecto, pueden destacarse los siguientes puntos fuertes:

- El grado de implantación de los cambios educativos (cursos piloto, Másteres, etc.) en la mayoría de las universidades es aceptable, pero claramente mejorable. Es evidente que el sistema universitario se encuentra en una tímida evolución.
- El liderazgo de los responsables académicos de la Convergencia Europea no es considerado un obstáculo. Debe tenerse en cuenta que es una opinión sobre su propia labor, pero también debe reconocerse, en algunos casos, su esfuerzo muchas veces poco secundado en la comunidad universitaria.
- Documento sobre la “Renovación de las Metodologías Educativas” de la Cátedra UNESCO (UPM), que supone una guía de gran valor para la implantación de los cambios necesarios en el ámbito docente y discente.
- Documento-marco del MEC (2002), que desafortunadamente no ha tenido el desarrollo necesario.
- Una parte cada vez más significativa del profesorado se muestra receptivo a los cambios que implica el EEES, aunque la proporción todavía es alarmantemente baja.
- Algunas universidades han iniciado cambios en los paradigmas de gestión académica y administrativa, aunque la mayoría son tímidos y poco extendidos.

7.2 DEFINICIÓN DE DEBILIDADES

De la información generada en las cinco líneas de acción del proceso, se desprenden los siguientes puntos débiles más significativos al analizar la primera fase (1999-2005) del proceso de Convergencia Europea:

- Ausencia de un liderazgo incontestable de los responsables políticos estatales, autonómicos e institucionales, además de una falta de coordinación entre las administraciones públicas entre sí y de éstas con las instituciones.
- Olvido sistemático de la formación e implicación de los agentes involucrados (profesores, estudiantes, PAS, empleadores, responsables académicos), así como a organizaciones (sindicatos, colegios profesionales), en contraste con un excesivo énfasis en estructuras académicas.
- Escasa inversión económica para soportar un cambio de gran envergadura que implica el proceso de transición y que debería aplicarse a diversos “nichos”: desde el cambio/mejora de infraestructuras docentes hasta la formación adecuada e incentivación del profesorado y PAS.
- Ausencia de criterios genéricos y específicos para equilibrar las orientaciones profesional y científico-académica. Se ha detectado un enfoque sesgado hacia la empleabilidad, que debe corregirse en esta segunda fase.
- La docencia no es una actividad del profesorado plenamente reconocida y valorada. La dedicación del profesorado a la renovación es imprescindible para alcanzar el éxito en el proceso.
- Se ha transmitido una imagen distorsionada de lo que es e implica el EEES a la sociedad y a la comunidad universitaria. Se ha seguido insistiendo en presentaciones genéricas sobre la Convergencia Europea sin ser conscientes de que es necesario profundizar y entrenar en los cambios profundos que implica.
- Ausencia de equipos de trabajo mixtos (profesores, estudiantes, empleadores, sindicatos, etc.) que realicen una labor orientativa y de implicación con un enfoque integral.
- Planteamientos iniciales excesivamente inflexibles que no tienen en cuenta la realidad. Un buen ejemplo es la falta de consideración sistemática del estudiante a tiempo parcial que no encajó en el modelo genérico.
- La comunidad universitaria contempla el proceso hacia el EEES con un cierto desánimo y escepticismo debido a una amplia variedad de factores, tales como:
 - Cambios de rumbo en el proceso que han dificultado la continuidad. No ha existido una estrategia estable, sino que han predominado medidas puntuales, a veces contradictorias, y muchos temas ni se han cerrado cuando son de nuevo cambiados con nuevas directrices. Un botón de muestra es la duración real que van a tener los Decretos sobre Grado y Posgrado.
 - No se ha reaccionado adecuadamente a las críticas al proceso, alguna de las cuales tenían un enfoque constructivo.

- El grupo de Promotores de Bolonia ha hecho una buena labor divulgativa al inicio del proceso, pero ha actuado con una escasa coordinación y no ha sabido variar el discurso genérico hacia temáticas específicas clave.
- Ausencia de un discurso intelectualmente sólido y comprometido, por encima de los intereses políticos y corporativistas, teniendo como norte los objetivos de Lisboa 2002.
- El actual enfoque puede llevar a reformas cosméticas o meramente formales, es decir, que el proceso culmine sin que el sistema universitario se haya modificado sustancialmente.
- Influencia excesiva de intereses corporativistas en los planteamientos a nivel estatal, autonómico e institucional.
- Algunos ensayos piloto ha sido mal planteados y desarrollados, este fracaso da argumentos convincentes a los refractarios al cambio.
- No se han producido cambios sustanciales de los paradigmas de gestión académica y organizativa en las universidades. Es incompatible gestionar una nueva situación con referentes y estándares del pasado.
- El actual sistema de gobierno de las universidades no facilita el liderazgo y la imprescindible toma de decisión, que son imprescindibles para propiciar el cambio institucional adecuado. Estas decisiones son frecuentemente poco aceptadas por la comunidad universitaria y finalmente soslayadas para evitar problemas internos que afectan a la continuidad de los equipos de gobierno.
- Los sistemas de información son débiles y anticuados, lo que dificulta de forma considerable el proceso y su permanente mejora.
- No se ha emprendido, salvo excepciones, una reforma integral y sistemática de las metodologías docentes en las instituciones universitarias. Muchas medidas en este sentido han sido aisladas e inconexas, escasamente preparadas, poco profundas, coyunturales y planteadas sin convicción más para “cumplir” que para realmente cambiar.
- Escasa participación e implicación de la sociedad, en general, y de los empleadores, en particular, en el proceso. No se han establecido los “puentes” adecuados. El desconocimiento de lo que es e implica el EEES en el ámbito empresarial es casi total (conclusión del estudio EA2005-0073). La sociedad tiene una imagen distorsionada de la Convergencia Europea como consecuencia del denominado “Catálogo de Titulaciones”.
- Escaso énfasis en la transición de la enseñanza secundaria a la universidad. Con independencia del nivel de conocimientos con que llegan los estudiantes a la universidad, es preciso transmitir a los colegas de la enseñanza secundaria que el sistema de enseñanza-aprendizaje es distinto al que ellos conocen por haber pasado por las aulas universitarias.

- Escasa atención al mercado laboral y, en concreto, a los procesos de selección de personal de las empresas en la configuración de currículos.
- Escaso planteamiento sistemático, eso sí con notables excepciones, de un seguimiento laboral de los egresados.

7.3 PROPUESTAS DE MEJORA EN LA SEGUNDA ETAPA DE LA TRANSICIÓN

Todas las fuentes informativas generadas en este estudio contienen propuestas de acción orientadas a que se produzca un punto de inflexión en la evaluación y enfoques del proceso de Convergencia Europea en España. Se resumen y compilan en este apartado las más significativas enfocadas con el máximo realismo para que su viabilidad sea asequible:

- A) Fomentar un liderazgo incontestable entre los responsables políticos y académicos buscando coordinación y sinergia entre sus actuaciones.
- B) Establecer un plan progresivo de inversiones económicas para apoyar al cambio profundo que implica la plena incorporación de las universidades españolas al EEES, con una rendición de cuentas a través de los resultados alcanzados. Los “nichos” de inversión pueden ser muy variados: desde la modificación/ampliación de infraestructuras educativas hasta la incentivación de los agentes involucrados en el proceso.
- C) Intensificar la formación e implicación de los agentes involucrados (profesores, estudiantes, PAS, empleadores, equipos de gobierno) con un cambio de rumbo respecto a lo realizado en este contexto hasta la fecha. Deben finalizar los discursos genéricos para focalizar esfuerzos en los cambios profundos que implica el EEES.
- D) Definición clara y precisa de indicadores de seguimiento del proceso para la rendición de cuentas de los esfuerzos y las inversiones y, finalmente, para conocer el grado de implantación de la Convergencia Europea en las universidades españolas.
- E) Cambiar progresivamente los paradigmas imperantes sobre la gestión académica y organizativa de las universidades para que ésta sea coherente con el nuevo marco que implica el EEES. No puede presionarse al profesorado para que cambie con un inmovilismo alarmante en la gestión basada en el modelo que deberá desaparecer. En este contexto, se considera necesario formar a los equipos de gobierno para lograr una gestión moderna, eficaz y eficiente.
- F) Revitalizar la importancia de las actividades docentes en las universidades y soslayar la creencia bastante generalizada entre el profesorado de que dedicarse a esta actividad es sólo para cumplir, pero que es una pérdida de tiempo a efectos de promoción y reconocimiento. Es preciso un enfoque integral basado en el triángulo formación-evaluación-reconocimiento/incentivación. Este nuevo enfoque es imprescindible para que el proceso de transición hacia el EEES sea un éxito.
- G) El nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo debe orientarse a la formación de profesionales, sino también a la formación de ciudadanos.

- H) Evitar la superficialidad en las medidas de implantación, que deberán ser progresivas pero profundas, para soslayar los males endémicos que han atenazado a las instituciones universitarias en las últimas décadas. Además, éstas deberán ser flexibles para abarcar de forma realista todas las situaciones (ej. estudiantes “part time”).
- I) Para que algunas de las acciones de mejora anteriores sean una realidad, se considera de gran relevancia la publicación de los Estatutos del Profesorado y de los Estudiantes. Estos documentos deberán ser simples y explícitos, así como que tengan en cuenta la realidad.
- J) Fomentar intensamente la implicación de la sociedad, en general, y de los empleadores y otros agentes sociales, en particular, en la segunda fase de implantación del EEES. Es un aspecto crucial que debe abordarse sistemáticamente con una estrategia bien definida que comporte medidas coherentes puntuales.
- K) Diseñar sistemas de información sobre la Convergencia Europea eficaces y eficientes no sólo para la comunidad universitaria, sino también para la sociedad en general: profesores de enseñanzas medias, empleadores y organizaciones sindicales y profesionales, entre otros colectivos.

A N E X O S

Anexo I: Desarrollo del estudio

Anexo II: Descripción de la encuesta enviada a los Vicerrectorados relacionados con el proceso de Convergencia

ANEXO I

Desarrollo del estudio

■ Coordinación del Proyecto

- Miguel Valcárcel Cases, Catedrático de Química Analítica de la Universidad de Córdoba.
- José Manuel Membrives Obrero, Administrativo contratado. Universidad de Córdoba.

■ Consorcio del Proyecto

Profesores:

- | | |
|--------------------------------|---|
| - Pedro Chacón Fuertes (UCM) | Responsable del grupo de trabajo nº 1. |
| - José Luís Pino Mejías (US) | Responsable de las encuestas y del grupo de trabajo nº 2. |
| - Benjamín Suárez Arroyo (UPC) | Responsable del grupo de trabajo nº 3. |
| - Manuel Galán Vallejo (UCA) | Responsable del grupo de trabajo nº 4. |

Estudiantes:

- David López Fernández (UNIOVI)
- Raúl González Luciano (UAH)
- Francesc Esteve i Mon (UJI)

PAS:

- Rafael Zorilla Torrás (UC3M)

■ Expertos Externos (invitados a los grupos de trabajo):

- | | |
|---|-----------|
| - Teresa Gómez Gómez (US) | Profesora |
| - Mercedes Doval (UCM) | Profesora |
| - Luciano Galán (UAM) | PAS |
| - Vicente Ortega (UPM) | Profesor |
| - Raffaella Pagani (UCM) | Profesora |
| - Macarena López de San Román (UVA) | Profesora |
| - Ignacio Extremiana (UNIRIOJA) | Profesor |
| - José Repeto (UCA) | PAS |
| - Eva Ferreira (UPV) | Profesora |
| - Juan del Ojo (US) | Profesor |
| - Francisco J. Fernández Trujillo (UCA) | Profesor |

■ Plan de Trabajo

Se ha desarrollado entre los meses de marzo a diciembre de 2006, a partir de la comunicación del MEC en la que se concedía el proyecto y la aceptación del presupuesto propuesto. Se ha desarrollado en cinco fases:

Primera Fase

Después de un intercambio de opiniones por correo electrónico, el consorcio se reunió en Madrid el día 21 de marzo de 2006 para diseñar definitivamente el plan de trabajo y su temporalización y decidir la orientación del informe final, así como consensuar la realización de una encuesta (no prevista en el proyecto) y las temáticas de los cuatro grupos de trabajo y sus responsables.

Segunda Fase

Se diseñaron tanto la encuesta como la dinámica interna de los grupos de trabajo. Los responsables de los grupos invitaron a expertos externos en sus respectivos grupos.

Tercera Fase

Realización de la encuesta a los responsables de la Convergencia Europea en las universidades públicas y privadas españolas.

Tratamiento de los datos primarios recibidos y emisión del informe sobre las encuestas realizado en el Centro Andaluz de Prospectiva (Profesores Pino y Gómez). Este informe se distribuyó a todos los miembros del consorcio.

Cuarta Fase

Desarrollo de las sesiones de trabajo de los cuatro grupos:

- Grupo 1 (liderazgo): Madrid
- Grupo 2 (agentes involucrados): Barcelona
- Grupo 3 (cambios organizativos): Madrid
- Grupo 4 (oferta educativa): Sevilla

Quinta Fase

Compilación de la información generada en las fases 3ª y 4ª. Confección del informe final. Remisión al MEC.

A N E X O I I

Descripción de la encuesta enviada a los Vicerrectorados relacionados con el proceso de Convergencia

MODELO DE CARTA ENVIADA JUNTO CON LA ENCUESTA

Estimado(a) amigo(a),

Me es grato ponerme en contacto contigo, como coordinador del estudio EA2006-0038 titulado "Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas", subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Un resumen del proyecto se incluye en un fichero adjunto. Uno de los aspectos esenciales de este estudio es el diagnóstico de la situación actual, en la que la opinión de los responsables de la implantación de lo que comporta el EEES se ha considerado de gran importancia por los miembros del equipo de trabajo del mismo.

Por ello, me dirijo a ti para rogarte encarecidamente tu colaboración en la cumplimentación de la encuesta anónima adjunta. Se trata de un formato simple y breve, por lo que no te llevará mucho tiempo en contestarla. Puedes remitirla por e-mail (qa1meobj@uco.es) o por fax (957218616) antes del 30 de abril de 2006.

Una vez procesados y analizados los datos, te remitiremos las conclusiones más relevantes de la encuesta, así como el informe completo del estudio.

De antemano te agradezco tu cooperación.

Un cordial saludo.

Córdoba, 7 de abril de 2006.

MODELO DE ENCUESTA ENVIADA A LOS VICERRECTORADOS

CARGO DE LA QUIEN CUMPLIMENTA LA ENCUESTA (marcar el casillero correspondiente)

Vicerrector encargado de coordinar el proceso de Convergencia Europea Otro tipo de Vicerrector (especificar)

Comisionado/Adjunto encargado de coordinar el proceso de Convergencia Europea Otro (especificar)

(I) PRIMERA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL EEES EN LA UNIVERSIDAD

I.1 ¿Existe un plan específico para la implantación del EEES en la Universidad)

SÍ	NO

I.2 ¿Existe una Comisión específica encargada del seguimiento del proceso de implantación del EEES en la Universidad?

SÍ	NO

I.3 ¿Se han desarrollado acciones de formación específicas para el EEES? En caso afirmativo, indique el % de individuos que han recibido formación:

	SÍ	NO	%
- Profesorado			
- Estudiantes			
- PAS			
- Equipos directivos			

I.4 Indicar la orientación de los Planes Piloto

Cursos	Materias sueltas	mixta

I.5 En su caso, ¿qué porcentaje de cursos (enseñanza reglada) respecto al total están implicados en el curso 2005-2006 en los Planes Piloto?

0-10%	10-25%	25-35%	35-50%	>50%

I.6 De los Planes Piloto, ¿qué porcentaje corresponde a primeros cursos?

	%
--	---

I.7 ¿En la planificación de los Planes Piloto se incluye la evaluación sistemática de los resultados de cada experiencia, a través de informes del profesorado, encuestas específicas de satisfacción, valoración de las tasas de éxito, etc?

SÍ	NO

I.8 ¿Cuántos Masters Oficiales de su Universidad han sido aprobados por su Comunidad Autónoma en el año 2006 respecto a los solicitados por la Universidad?

1-5%	5-10%	10-15%	15-20%	>20%

I.9 ¿Cuál es la relación porcentual entre las propuestas de la Universidad de Masters y los Masters aprobados por la Comunidad Autónoma?

	%
--	---

I.10 ¿Ha existido algún tipo de acción preparatoria (ej. talleres, seminarios) para los potenciales proponentes de Masters Oficiales?

SÍ	NO

I.11 ¿Existe un plan de incentivos para los profesores que se implican en el proceso?

SÍ	NO

I.12 Indicar su grado de satisfacción de las acciones de difusión del EEES en la comunidad universitaria.

Muy bajo	Muy alto

I.13 Como implicado en la implantación del EEES en su Universidad, indique el grado de receptividad de sus propuestas según los siguientes colectivos:

	Muy bajo	Aceptable	Muy alto
- Equipos de Gobierno			
- Profesorado			
- Estudiantes			

PROYECTO EA2006-0038
“Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas”

(II) SEGUNDA PARTE: DIAGNÓSTICO SOBRE LA TRANSICIÓN HACIA EL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

POTENCIALES AMENAZAS AL PROCESO DE TRANSICIÓN

Por favor, con la escala 1 a 5, donde el 1 corresponde a muy en desacuerdo y el 5 a muy de acuerdo, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

		Muy en desacuerdo				Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5
II.1	Falta liderazgo de los responsables de la Administración Estatal	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.2	Falta liderazgo de los responsables de las Administraciones Autonómicas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.3	Falta liderazgo de los responsables académicos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.4	Falta soporte económico a los cambios que implica la implantación del EEES.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.5	Falta información, formación e implicación de la comunidad universitaria.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.6	No se asumen las críticas constructivas al proceso de transición.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.7	Existe un creciente malestar con el proceso de transición.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.8	Falta de información e implicación de la sociedad, en general, y empleadores, en particular, sobre lo que es o supone el EEES.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.9	Actualmente existe una imagen distorsionada bastante extendida (ej. el EEES sólo se relaciona con supresión de Títulos).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.10	Falta soporte intelectual al proceso de transición (ej. No se tiene a la sociedad del conocimiento como referencia),	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.11	No se atiende suficientemente a los agentes implicados en el cambio (factor humano del EEES): responsables académicos, profesores, estudiantes, PAS y empleadores.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.12	La evolución de la gestión organizativa en las universidades para adaptarse al EEES. es escasa	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.13	Se otorga excesivo énfasis en reformas a corto plazo <i>versus</i> las estrategias a medio y largo plazo, que son las que verdaderamente pueden transformar los sistemas educativos.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.14	Se está perdiendo la oportunidad histórica de renovar las metodologías docentes montando “fachadas” de adaptación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.15	Falta coordinación entre los gobiernos estatal y autonómicos y, a su vez, de éstos con los equipos de gobierno universitarios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.16	Faltan criterios genéricos y orientadores sobre el equilibrio entre la orientación profesional y la académico-científica del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.17	Faltan reglas de juego (ej. Real Decreto, Estatuto del Profesorado) para adaptar la dedicación del profesor al nuevo perfil que supone el ECTS.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.18	Planteamiento de las reformas en base a directrices generales que no tienen en cuenta al factor humano (profesorado, estudiantes, etc).	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.19	Otra (indicar):	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
II.20	Otra (indicar):	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

PROYECTO EA2006-0038
“Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas”

(III) TERCERA PARTE: DEFINICIÓN DE PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA SEGUNDA FASE DE LA IMPLANTACIÓN DEL EEES (2006-2010)

PROPUESTAS DE MEJORA

Por favor, marque los **5 cambios de rumbo respecto a la aproximación actual de preparación hacia el EEES**, que considere más decisivos para que el proceso de Convergencia alcance un éxito razonable.

III.1	Intensificar la formación e implicación de los agentes involucrados en el cambio (responsables, profesorado, alumnado, PAS, empleadores).	
III.2	Reforzar el liderazgo de los responsables de las administraciones.	
III.3	Reforzar el liderazgo de los responsables de las instituciones.	
III.4	Planificar estrategias genéricas y específicas en las universidades para el cambio, que abarquen una proyección integral de los objetivos.	
III.5	Realizar acciones eficaces y eficientes de difusión para informar e implicar a agentes sociales (empleadores, Consejos Sociales, etc) en el proceso de Convergencia.	
III.6	Intensificar la renovación de las metodologías docentes mediante la formación, evaluación e incentivación del profesorado.	
III.7	Cambiar progresivamente la gestión organizativa y académica de las universidades para su adaptación a los paradigmas que comporta el EEES.	
III.8	Soportar económicamente y de forma progresiva los cambios implícitos (ej. infraestructuras educativas, incentivación del profesorado, etc).	
III.9	Definir criterios orientadores genéricos y específicos para la elaboración de Planes de Estudio (Grado) y propuestas de Posgrado, enfatizando en las competencias del aprendizaje (ej. equilibrios entre los enfoques profesionales y académico-científicos).	
III.10	Fomentar las acciones de intercambio de experiencias (benchmarking) en la implantación del EEES entre las universidades españolas.	
III.11	Otra (indicar):	
III.12	Otra (indicar):	
III.13	Otra (indicar):	

Muchas gracias por su colaboración

POR FAVOR, REMITA LA ENCUESTA CUMPLIMENTADA POR E-MAIL (ga1meobj@uco.es) O POR FAX (957218616) **ANTES DEL 30 DE ABRIL DE 2006.**

LISTADO DE RESPONSABLES A LOS QUE SE HA ENVIADO LA ENCUESTA

Responsable	Cargo	Universidad
Samuel González Mancebo	Vic. Ordenación Académica y Estudios	Internacional SEK
Amelia Caballero Borda	Vic. Estudios e Innovación Docente	Autónoma de Madrid
Juan José Iglesias Rodríguez	Vic. Ordenación Académica	Sevilla
Miguel Á. Comendador García	Vic. Convergencia Europea y Posgrado	Oviedo
Cástor Méndez Paz	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Santiago de Compostela
Águeda Benito Capa	Vic. Calidad Educativa y Conv. Europea	Europea de Madrid
Joaquín Esteban Ortega	Vic. Alumnos y Extensión Universitaria	Europea Miguel de Cervantes
Marcin Kazmierczak	Vic. Ordenación Académica y Alumnado	Abat Oliba CEU
José M. Ortiz Ibarz	Vic. Ordenación Académica	Antonio de Nebrija
Rosa M. Nonell Torres	Vic. Política Académica y Conv. Europea	Barcelona
Eduardo J. Osuna Carrillo	Vic. Calidad y Convergencia Europea	Murcia
Rafael Perea Carpio	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Jaén
Carmen Bertrán Noguera	Vic. Organización, Comunicación y Calidad	Girona
Ana Lozano Vivas	Vic. Ordenación Académica	Málaga
Carmen González Murua	Vic. Estudios de Grado y Posgrado	País Vasco
Miguel Requena Díaz	Vic. Relaciones Internacionales	UNED
Belén Urosa Sanz	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Pontificia de Comillas
Javier Vidal García	Vic. Planificación y Evaluación	León
Rosa M. Grau Gumbau	Vic. Calidad Educativa y Armonización	Jaime I
Tomás Santamaría Polo	Vicerrector	Católica Santa Teresa de Ávila
Miguel A. Gutiérrez Ortiz	Vic. Investigación	País Vasco
José A. Cascales Pujalte	Vic. Ordenación Académica	Politécnica de Cartagena
Luis Rico Romero	Vic. Planificación, Calidad y Eval. Docente	Granada
Asunción Gancía	Vic. Investigación, Calidad y Estudiantes	Católica San Vicente Mártir
Luis M. Villar García	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Deusto
María I. del Val Valdivieso	Vic. Alumnos y Asuntos Sociales	Valladolid
Pilar Laguna Sánchez	Vic. Títulos Propios y Posgrado	Rey Juan Carlos
Juan A. Jiménez Eguizábal	Vic. Ordenación Académica y C. Europea	Burgos
Carmen Fenoll Comes	Vic. C. Europea y Ordenación Académica	Castilla – La Mancha
Miguel Santamaría Lancho	Vic. Calidad e Innovación Docente	UNED
Enrique Fernández Redondo	Vic. Estudiantes	Camilo José Cela
María V. Sanagustín Fons	Adjunto al Rector para Conv. Europea	Zaragoza
Clemente López González	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Francisco de Vitoria
José Navarro Pedreño	Vic. Ordenación Académica y Estudios	Miguel Hernández
Manuel Rodríguez Sánchez	Vic. Doctorado y Títulos Propios	Complutense de Madrid
Zulima Fernández Rodríguez	Vic. Ordenación Académica y C. Europea	Carlos III de Madrid
Albert Corominas Subias	Vic. Ordenación Académica	Politécnica de Catalunya
Albert Arbós Bertrán	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Internacional de Catalunya
Antonio Calvo Bernardino	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	San Pablo – CEU
Antonio Ariño Villarroya	Vic. Estudios y Ordenación Académica	Valencia
Carles Sigalés Conde	Vic. Política Académica y Profesorado	Oberta de Catalunya
Mercé Gisbert	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Rovira i Virgili
Joan Prat Corominas	Vic. Calidad y Planificación	Lleida
José L. Iriarte Ángel	Vic. Convergencia Europea y Rel. Intern.	Pública de Navarra
José M. Roldán Nogueras	Vic. Profesorado y Ordenación Académica	Córdoba
José M. Hernández Díaz	Vic. Planificación e Innovación Docente	Salamanca
Josep Gallifa Roca	Vic. Académico y Secretario General	Ramón Llull
Manuel Peralbo Uzquiano	Vic. Calidad y Armonización Europea	A Coruña
Margarita Estévez Toranzo	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Vigo
María C. Maroto Álvarez	Vic. para el EEES	Politécnica de Valencia
María D. Riba Lloret	Vic. Asuntos Académicos	Autónoma de Barcelona
Miguel A. Sebastián Pérez	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	UNED
Sergio Alonso Oroza	Vic. Ordenación Académica	Illes Balears
Juan Fernández Valverde	Vic. Ordenación Académica y Posgrado	Pablo de Olavide
Antonio Fernández Rodríguez	Vic. Investigación, Desarrollo e Innovación	Las Palmas de Gran Canaria
María J. Martín Delgado	Vic. Docencia e Integración Europea	Extremadura
Olga Bolívar Toledo	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	Las Palmas de Gran Canaria
Rodolfo Salinas Zárate	Vic. Convergencia Europea	La Rioja
Beatriz Arizaga Bolumburu	Vic. Calidad e Innovación Educativa	Cantabria
José M. Rodríguez izquierdo	Vic. Ordenación Académica e Innov. Acad.	Cádiz
Marta Jiménez Jaén	Vic. Ordenación Académica y Profesorado	La Laguna
Joaquín A. Urda Cardona	Vic. Planificación e Infraestructura	Almería