RÍO DE JANEIRO

28–29 julio 2014

La comu-nidad universi-taria opina

III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE RECTORES
universia

Sondeos de opinión

universia | Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education | Santander UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN DEL PROYECTO Y COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN

Mercedes de Esteban Villar
Fundación Europea Sociedad y Educación

Ana Rey
Secretaría Técnica. Fundación Europea Sociedad y Educación

DIRECCIÓN CIENTÍFICA Y AUTORÍA

Víctor Pérez-Díaz*
Presidente de Analistas Socio-Políticos

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

EQUIPO TÉCNICO

José Manuel Segovia*
Técnico especializado en programación y gestión *online*

José Manuel Lacasa*
Analista y técnico especializado en estadística educativa
*Autores del estudio técnico y trabajo de campo.

PLATAFORMA INFORMÁTICA
Encuestafacil.com

ASESORES ACADÉMICOS
Federico Gutiérrez Solana
Ramón Capdevila
David Aguilar
Alberto Dibbern
José Jaime Rivera

DISEÑO GRÁFICO DEL INFORME Y MAQUETACIÓN
KEN / www.ken.es

ISBN
978-84-697-0802-6

© Banco de Santander

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

© Autores

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

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

Índice

Presentación 06

Introducción 10

1. Universidades comprometidas 16

Introducción 17

1. Los fines de la universidad y el impacto de esta 19

2. La cooperación con otros actores para el cumplimiento de los fines de la universidad 29

3. La implicación social de los universitarios 33

4. Hacia la igualdad de acceso a los estudios universitarios: situación y medidas 37

5. Programa iberoamericano de acción social 49

2. Universidades sin fronteras 51

Introducción 52

1. La movilidad interna de los estudiantes 55

2. Importancia de la movilidad internacional de los universitarios y de la internacionalización de las universidades 61

3. La universidad del encuestado y la movilidad nacional o internacional, y una breve nota sobre la formación *online* 67

4. La experiencia de movilidad internacional de profesores y estudiantes 73

5. Obstáculos a la movilidad y medidas para orientarla y mejorarla 77

3. Universidades formadoras 90

Introducción 91

1. Los fines de la formación universitaria 94

2. Las capacidades como enseñante del profesorado universitario 106

3. La formación *online* en general: juicios, expectativas y realidades 110

4. Un caso particular de la formación *online*: los MOOCS 119

5. La calidad de la enseñanza universitaria, medidas para mejorarla 123

4. Universidades creativas e innovadoras 128

Introducción 129

1. La innovación tecnológica como objetivo nacional 133

2. La investigación que se lleva a cabo en las universidades 139

3. Los futuros investigadores universitarios 152

4. La gestión de la investigación en las universidades 159

5. De vuelta al binomio investigación-formación 166

6. Políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades 170

5. Universidades eficientes 184

Introducción 185

1. Los recursos financieros 189

2. La contratación del profesorado 205

3. Autonomía y rendición de cuentas 212

4. El gobierno de las universidades 224

5. La gestión administrativa de las universidades 233

6. Medidas para mejorar la eficiencia de las universidades 243

Conclusiones 245

1. Los hallazgos principales de cada sondeo 247
    - Hallazgos principales del primer sondeo 247
    - Hallazgos principales del segundo sondeo 249
    - Hallazgos principales del tercer sondeo 253
    - Hallazgos principales del cuarto sondeo 257
    - Hallazgos principales del quinto sondeo 261
2. Consideraciones de carácter general 268

Estudio técnico y trabajo de campo 275

1. Planificación estratégica y muestras 276
2. Características de la herramienta y programación *online* 286
3. Trabajo de campo 291
    - Seguimiento de las tasas de respuesta 291
    - Periodos de exposición y frecuencia de respuestas 291
    - Redes sociales 294
4. Análisis de nulos 296
5. Ponderación de los datos 299
6. Bases de datos 300
7. Fichas técnicas de cada sondeo 301

Cuestionarios 308

Cuestionario 1. Universidades comprometidas 311

Cuestionario 2. Universidades sin fronteras 315

Cuestionario 3. Universidades formadoras 319

Cuestionario 4. Universidades creativas e innovadoras 325

Cuestionario 5. Universidades eficientes 334

Pre-
senta-
ción

La Secretaría Técnica del Comité Académico del III Encuentro de Rectores Universia encargó a la Fundación Sociedad y Educación (www.sociedadyeducacion.org), un centro de conocimiento especializado en la reflexión y el análisis socioeducativo, el diseño, aplicación y análisis de resultados de una serie de cinco sondeos de opinión, dirigidos a la comunidad universitaria de Universia y segmentados por audiencias –estudiantes, personal docente e investigador, y personal de administración y servicios.

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

Entre los objetivos del Comité Académico responsable de la convocatoria del *III Encuentro de Rectores Universia* en Río de Janeiro figuró el impulso de mecanismos de participación que permitieran disponer de opiniones cualificadas, reforzar los vectores de cambio en la institución universitaria iberoamericana, fortalecer su protagonismo social, promover una convergencia de perspectivas a través de una participación activa de la comunidad universitaria y contribuir a la consolidación de Universia. Un ambicioso objetivo cuyo cumplimiento incluyó, además de los sondeos de opinión, otros instrumentos, tales como los debates *Río 2014*, Consejos de Universia, entrevistas, encuestas, grupos de trabajo y presencia activa en redes sociales.

Los temas sobre los que se ha encuestado a los miembros de la comunidad universitaria entre septiembre de 2013 y mayo de 2014 se desarrollaron bajo el paraguas del lema del III Encuentro "La Universidad del siglo XXI, una reflexión desde Iberoamérica", tomando como referencia las conclusiones alcanzadas en el Encuentro de Rectores de

Guadalajara 2010, y versaron sobre distintos aspectos relacionados con el presente y el futuro de la Universidad: compromiso social, internacionalización, funciones de formación, investigación e innovación, y, finalmente, recursos, gobierno y organización. Con la información proporcionada por esta indagación se alimentarán y enriquecerán los debates del *III Encuentro de Rectores Universia*.

La elaboración de la *Carta de Río* constituye, sin duda, un importante objetivo para todos los implicados en este *III Encuentro de Rectores Universia*. La convergencia de perspectivas que permitan disponer de un documento de consenso exige establecer mecanismos que den cabida a la voz de la comunidad universitaria. Para ello, la serie de cuestionarios contestados por los miembros de la comunidad universitaria ha permitido reunir un conjunto de valoraciones de los temas a debate segmentadas por audiencias, conocer algo mejor la escala de prioridades que estudiantes, profesores e investigadores, y colaboradores en la tarea de administración y servicios atribuyen a sus universidades, y determinar la posible contribución de Universia a la construcción de un espacio iberoamericano de conocimiento.

El proyecto ha estado dirigido por el *Instituto de Estudios Educativos y Sociales*, departamento de investigación de la mencionada fundación. El equipo, coordinado por **Mercedes de Esteban Villar**, directora del Instituto, ha contado, para el diseño y desarrollo de los cuestionarios de cada sondeo, así como para el análisis de los datos obtenidos y la redacción de este informe, con la dirección científica de **Víctor Pérez-Díaz**, sociólogo, doctor por la

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

Universidad Complutense y por Harvard, catedrático de Universidad, y presidente de Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios, y con **Juan Carlos Rodríguez**, sociólogo, profesor de la Universidad Complutense e investigador de dicho gabinete.

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

Los contenidos y la idoneidad de las preguntas para el contexto iberoamericano ha sido sometida a la valoración de un grupo de expertos formado por **David Aguilar**, rector de la Universidad de Granada, **Federico Gutiérrez-Solana**, director de la Secretaría Técnica del III Encuentro y ex rector de la Universidad de Cantabria, **Ramón Capdevila**, adjunto al Consejero Delegado de Universia, **Alberto Dibbern**, rector de la Universidad de la Plata y Secretario de Educación Pública de Argentina, y **José Jaime Rivera**, rector de la Universidad Sagrado Corazón de Puerto Rico.

El equipo de trabajo que ha hecho posible la elaboración de este Informe agradece la confianza depositada por el Comité Académico y confía haber aportado un importante capital informativo que confirme tendencias, abra nuevas perspectivas y, sobre todo, suministre nuevas evidencias sobre las opiniones y expectativas de todos los implicados en el quehacer universitario.

Intro-duc-ción

En este informe presentamos un análisis de los resultados de los cinco sondeos a la comunidad universitaria iberoamericana diseñados como parte del proceso de participación de dicha comunidad en la preparación e implementación del III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro.

UN ANÁLISIS DE LOS CINCO SONDEOS DE OPINIÓN QUE DIERON CAUCE A LA VOZ DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Esos cinco sondeos se plantearon siguiendo de cerca la temática de la Agenda de Guadalajara 2010, es decir, el documento de conclusiones del II Encuentro Internacional de Rectores de Universia. Esas conclusiones se estructuraron en cinco ejes, a cada uno de los cuales correspondió un sondeo. Los cinco ejes fueron los siguientes: 1) universidades comprometidas (dimensión social de la universidad), 2) universidades sin fronteras (movilidad e internacionalización universitarias), 3) universidades formadoras (calidad docente y renovación de las enseñanzas), 4) universidades creativas, innovadoras y emprendedoras (investigación, transferencia del conocimiento y emprendimiento), y 5) universidades eficientes (recursos, organización y funcionamiento).

Cada uno de los capítulos centrales del informe se dedica a uno de esos ejes de actuación, analizando los resultados del sondeo correspondiente, segmentados según los tres públicos consultados (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios), y, en su caso, según las áreas geográficas, o "regiones Universia", en las que se han agrupado las universidades,[1] o según el ámbito del conocimiento en que desarrollan

1 Véase el capítulo "Estudio técnico y trabajo de campo".

su docencia e investigación los profesores. En las conclusiones resumimos los hallazgos principales de cada sondeo y presentamos unas consideraciones generales resultantes de tener en cuenta todos los sondeos en su conjunto. El informe se completa con un estudio técnico en el que se detallan las características de los sondeos, de las muestras estudiadas y del trabajo de campo.

Los datos analizados son resultado de un proceso arduo y laborioso de preparación de las herramientas de recogida y de organización de los contactos necesarios para que esas herramientas fueran eficaces (véase el estudio técnico). Dadas las dificultades metodológicas y económicas para llevar a cabo un muestreo aleatorio (simple o estratificado), se optó por diseñar un sondeo accesible por internet y por centrar los esfuerzos en facilitar el acceso al sondeo a mayor número posible de potenciales entrevistados. Para ello se aplicaron varias estrategias. Primero, se colocaron distintos *banners* en los portales de Universia, en la web del III Encuentro de Rectores y se instó a las universidades socias a colocar esos mismos *banners* en sus páginas web. Segundo, se solicitó a las universidades que anunciaran el sondeo a través de sus redes sociales. Tercero, Universia envió un correo electrónico solicitando la participación en la encuesta a su base de usuarios, y a los de la Red Innoversia, de las que desconocemos alcance y segmentación, pero que contienen alrededor de 600.000 correos, según los datos facilitados. Por último, instamos a una muestra de universidades elegidas por su mayor tamaño a que enviasen un enlace del sondeo a sus listas de e-mail: se-

leccionamos aleatoriamente 53, atendiendo a criterios de estratificación por países y por número de alumnos. El éxito de esta última estrategia fue desigual, pues la mayoría de las universidades que enviaron el e-mail estaban radicadas en España, país en el que, por otra parte y a partir del tercer sondeo, se intensificaron las gestiones directas para incitar la participación en los sondeos. Por último, el equipo técnico de la Fundación Sociedad y Educación puso en marcha múltiples iniciativas relacionadas con la difusión de los sondeos en redes sociales de universidades del entorno iberoamericano seleccionadas aleatoriamente.

En definitiva, los datos se recogieron mediante cinco encuestas *online*, que constaban de dos partes. En la primera se recogían preguntas que filtraban a los potenciales entrevistados, comprobando si mantenían un vínculo con una universidad iberoamericana y obteniendo información sobre sus características demográficas. La segunda parte recogía su opinión sobre los temas sustantivos del sondeo. Finalizado el trabajo de campo de cada sondeo, se aplicó un segundo filtro para prescindir de los cuestionarios insuficientemente cumplimentados y asegurar un mínimo de calidad en las respuestas. Las muestras definitivas obtenidas han alcanzado tamaños apreciables, de alrededor de varios miles de casos en cada sondeo.

Como ya hemos señalado, los sondeos no se han aplicado sobre una muestra aleatoria, estadísticamente representativa de los miembros de la comunidad universitaria iberoamericana. Sin embargo, los datos tienen la calidad suficiente como para que, entendidos adecua-

damente, nos ofrezcan pistas interesantes acerca de las posiciones básicas de la comunidad universitaria iberoamericana sobre los temas en cuestión. Por lo pronto, hemos procurado paliar en lo posible los desequilibrios territoriales en la tasa de respuesta ponderando los datos de los tres públicos de cada país según la cantidad de estudiantes universitarios en ese mismo país, un procedimiento habitual en los estudios de educación. A escala nacional, la autoselección de los entrevistados también ha dado lugar a que unas universidades estuvieran más presentes de lo debido y otras, menos. Sin embargo, para los países con tasas de respuesta más altas, siempre hemos contado con la suficiente diversidad de universidades de procedencia como para imaginar que estamos recogiendo la hipotética diversidad de opiniones y actitudes que pudiera estar asociada a aquella. Por último, quienes han contestado son, con bastante probabilidad, los estudiantes, los profesores y el PAS más implicados en la vida de la universidad, los más activos en la multiplicidad de discusiones públicas que conforman, en parte, esa vida. Si es así, tampoco es problemático. El objetivo último del estudio es escuchar la voz de esa comunidad, y si no puede ser según criterios de estricta representatividad estadística, mejor que sea la de quienes, efectivamente, están dispuestos a tomarse las mínimas molestias necesarias para que su voz sea escuchada.

EL OBJETIVO ÚLTIMO DEL ESTUDIO ES ESCUCHAR LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

La voz que escuchamos, claro está, resulta modulada por la herramienta de recogida de datos de la que hemos podido disponer, un cuestionario aplicado *online*. Lo hemos elaborado inspirándonos, más o menos directamen-

te, en el Documento de Conclusiones de la Agenda de Guadalajara 2010, traduciéndolas a fórmulas apropiadas para aquel tipo de cuestionario. Hemos procurado que las preguntas fueran, sobre todo, pertinentes, pero, a la vez, inteligibles, muy poco ambiguas y sencillas de responder, a pesar de la complejidad de algunos asuntos. Para que funcionaran correctamente en una encuesta *online*, se siguieron, además, los siguientes criterios: procurar que cada pantalla no contuviera muchas preguntas, evitar que los cuestionarios durasen más de 15 minutos, presentar distintos modelos de preguntas para evitar la monotonía y prescindir de preguntas abiertas, dada la mayor dificultad de contestarlas. Con los cuestionarios que se recogen al final de este informe, el lector puede comprobar cómo se han concretado esos criterios. Con las bases de datos definitivas, publicadas en internet, el estudioso interesado puede efectuar sus propios análisis.

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

Sondeo 1

Univer-sidades compro-metidas

Introducción

El primer sondeo de los cinco de los que consta la consulta a la comunidad universitaria preparatoria del **III Encuentro de Rectores Universia** se llevó a cabo *online* entre los días 20 de septiembre y el 21 de octubre de 2013. Se obtuvieron cuestionarios válidos de 13.049 estudiantes, 5.614 profesores (PDI) y 2.766 miembros del personal de administración y servicios (PAS) de universidades iberoamericanas mayoritariamente pertenecientes a Universia[1]. Lo cual supone un alcance probablemente sin precedentes, aunque con ciertos desequilibrios por áreas geográficas. Los datos que analizamos a continuación no reflejan ese desequilibrio, pues se presentan ponderados según el peso que tiene el alumnado universitario de cada país en el conjunto[2].

Cuestionarios válidos

13.049	5.614	2.766
ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS

Este primer sondeo se centró en el tema de "las universidades comprometidas", es decir, atendió a la dimensión

1. Para interpretar adecuadamente los gráficos y las menciones a las diferencias regionales, véase el *Estudio técnico y trabajo de campo*, en el que se describen los criterios de agrupación de las "Regiones Río 2014" o "Regiones Universia".
2. Teniendo en cuenta que solo hemos podido obtener datos suficientemente fidedignos del número de alumnos, también hemos ponderado los resultados correspondientes a profesores y PAS con los datos de alumnos, una práctica, por otra parte, relativamente común en estudios internacionales.

social de la universidad. A continuación mostramos sus resultados, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, alguna variación de interés relacionada con el área geográfica a la que pertenecen dichos públicos (Península Ibérica, Brasil y Resto de Iberoamérica).

En primer lugar, nos ocupamos de analizar la percepción que se tiene de los objetivos de carácter social en el marco del conjunto de **fines que persiguen las universidades**, comprobando las preferencias al respecto y midiendo el grado de cumplimiento percibido. Complementamos lo anterior intentando entender en qué medida es relevante, a los ojos de la comunidad universitaria iberoamericana, la universidad para la prosperidad de los países, comparándola con la relevancia percibida de otros actores, en principio, centrales para esa prosperidad.

En segundo lugar, estudiamos las percepciones acerca de la relevancia de la **cooperación de las universidades con otros actores sociales** (nacionales e internacionales) a la hora de conseguir sus objetivos.

En tercer lugar, analizamos otro aspecto de la dimensión social de las universidades, la **implicación social** de sus miembros.

En cuarto lugar, estudiamos los juicios de los entrevistados acerca de varias cuestiones relativas a las **desigualdades de acceso a la educación superior**.

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

1. Los fines de la universidad y el impacto de esta

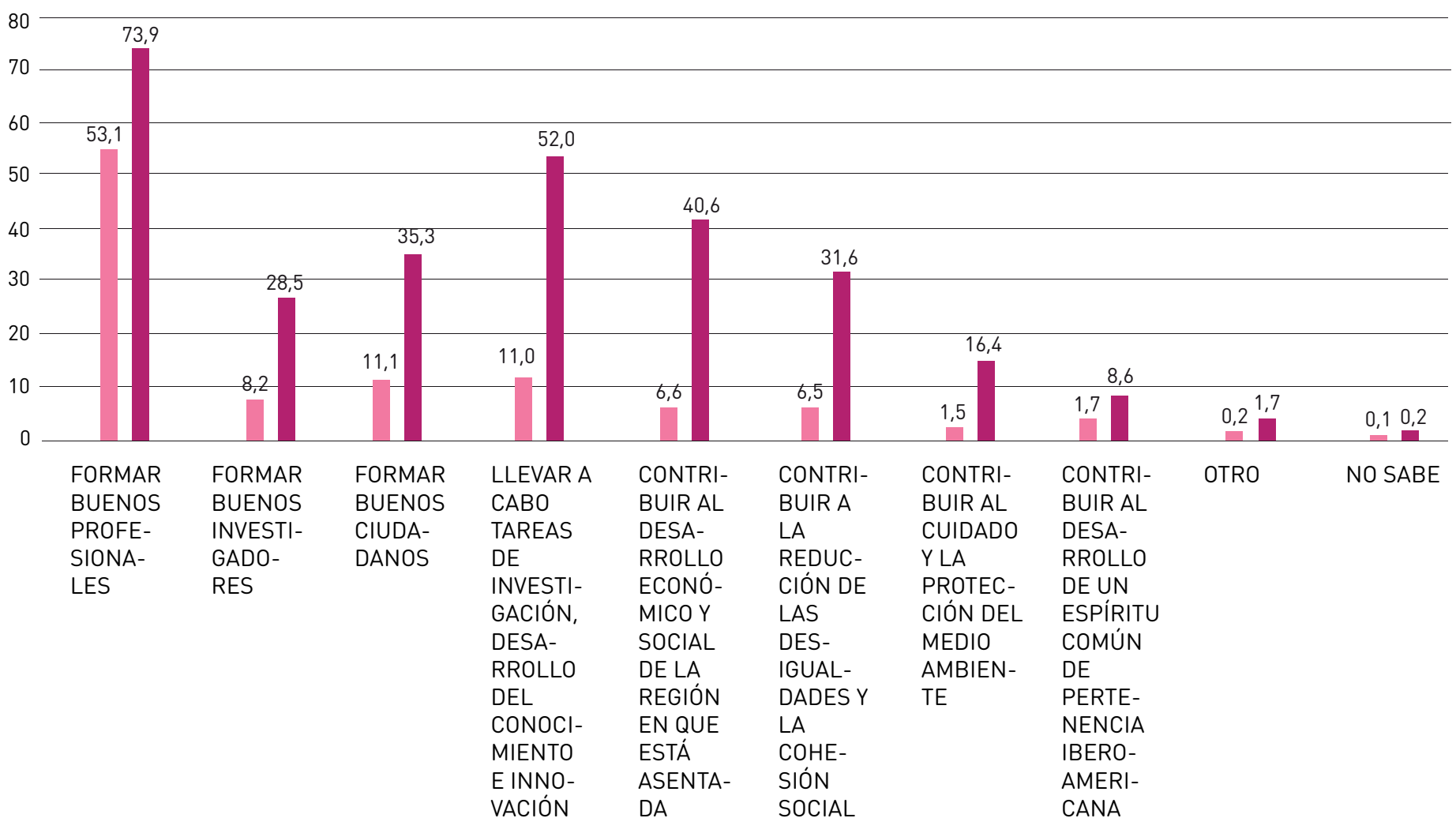
Para entender la importancia que la comunidad universitaria iberoamericana otorga a los fines de compromiso social de las universidades, es necesario situarlos en el marco del conjunto de fines que las sociedades suelen asignar a sus universidades. Estos incluyen, por una parte, **metas tradicionales de la universidad**, tales como la enseñanza de las profesiones o la investigación y la formación de científicos. Por otra parte, incluyen finalidades de nuevo cuño y de creciente importancia, sobre todo en la medida en que se extiende el entendimiento de que las universidades, como otras instituciones públicas o privadas, adquieren responsabilidades hacia la comunidad en que están asentadas más allá del cumplimiento eficaz y eficiente de sus fines específicos. Entre estas responsabilidades están el **contribuir al desarrollo económico y social, a la cohesión social y a la protección del medio ambiente**.

LA JERARQUÍA DE FINES DE LA UNIVERSIDAD

Hemos estudiado la jerarquía de esas finalidades solicitando de los encuestados que eligieran el objetivo prioritario para su universidad de una lista que cubría todas esas posibles misiones de la universidad, y en la que estaban especialmente representadas las relativas a su compromiso social. Eligieron tres objetivos, en orden de prioridad. Los resultados de sus opiniones se recogen en los gráficos 1 a 3.

En el gráfico 1 podemos comprobar cómo los estudiantes tienen muy clara cuál debería ser la máxima prioridad de sus universidades: la formación de buenos profesionales. Casi tres cuartos (73,9%) la citan como una de

GRÁFICO 1.
Estudiantes.
"¿Qué objetivo debería ser prioritario para la universidad del entrevistado?"



las tres primeras prioridades, pero quizá lo decisivo es que más de la mitad (53,1%) la cita en primer lugar. Esto último la hace destacar muy por encima de las demás.

En segundo lugar, a cierta distancia, se situarían las tareas de investigación, desarrollo del conocimiento e innovación, mencionadas por un 52% (11% en primer lugar).

Máxima prioridad para los estudiantes

53,1% | **FORMACIÓN DE BUENOS PROFESIONALES**

En tercer lugar encontraríamos un fin relacionado con el compromiso social de las universidades, esto es, su contribución al desarrollo económico y social de su región, mencionada por un 40,6% (6,6% en primer lugar).

En un cuarto lugar se sitúa una diversidad de finalidades, con porcentajes de mención cercanos al 30/35%: formar buenos ciudadanos, contribuir a la cohesión social y formar buenos investigadores.

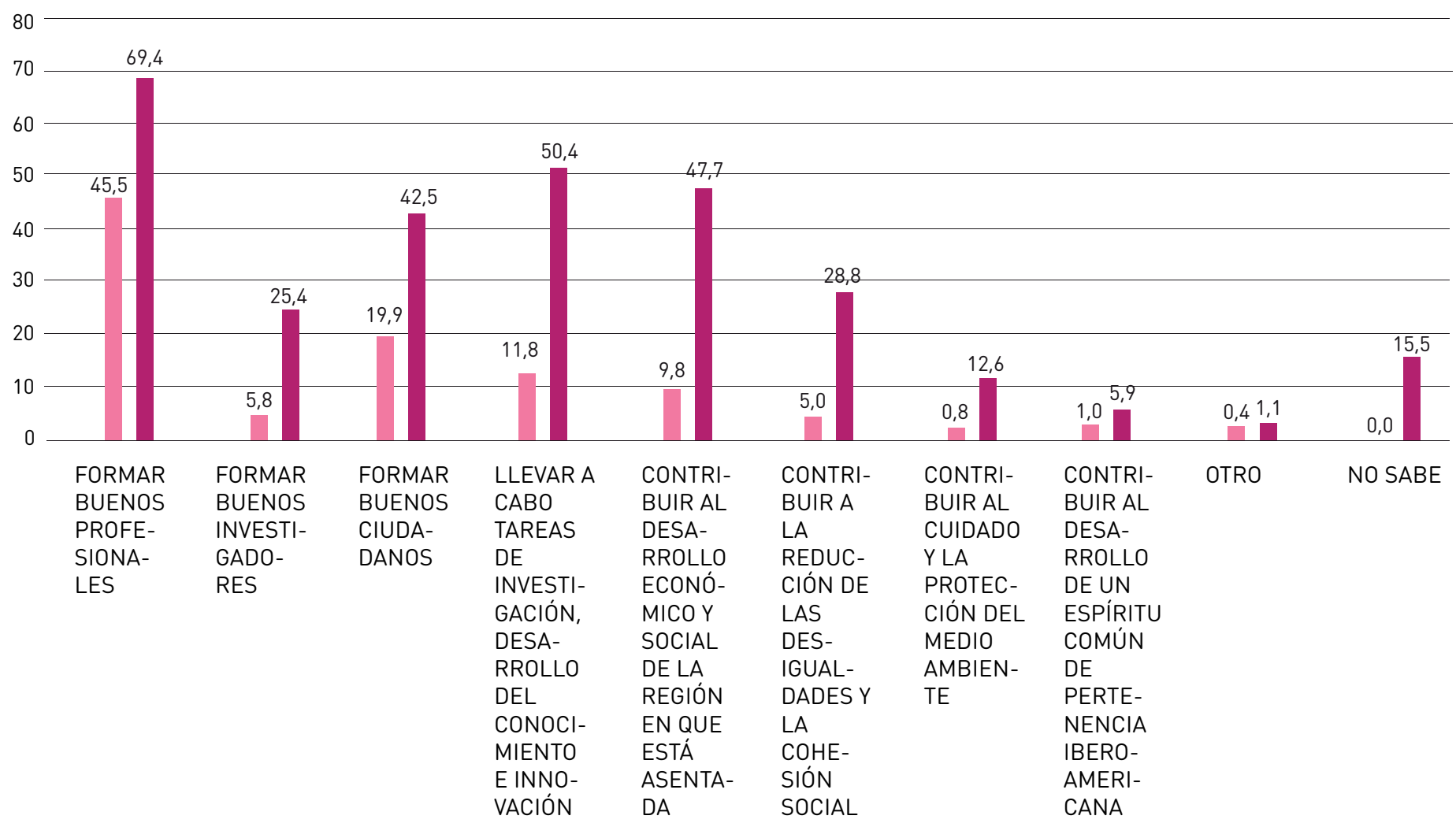
En las últimas posiciones se sitúan, como era esperable, dos fines. Por una parte, solo cita el cuidado del medio ambiente un 16,4% (1,5% en primer lugar). No es uno de los fines que más puedan asociarse específicamente con la institución universitaria. Por otra, apenas un 8,6% (1,7% en primer lugar) cita la posible contribución a un espíritu común de pertenencia iberoamericano, una finalidad universitaria que se planteó ante la discusión pública apenas hace un par de años.

En el gráfico 2 se observa cómo la jerarquía de prioridades del profesorado de las universidades iberoamericanas es bastante similar a la que mantienen los estudiantes. Destaca, de nuevo muy claramente, la formación de buenos profesionales, citada por más de dos tercios (69,4%, un 45,5% en primer lugar).

Y le acompañan como prioridades principales, a cierta distancia, otras tres también destacadas por los estudiantes: las tareas de investigación e innovación, mencionadas por un 50,4% (11,8% en primer lugar); la contribución al desarrollo regional, elegida por un 47,7% (9,8% en primer lugar); y la formación de buenos ciudadanos, apuntada por un 42,5% (19,9% en primer lugar).

Las prioridades del personal de administración y servicios son también bastante comunes con las de los otros

GRÁFICO 2.
Profesores.
"¿Qué objetivo debería ser prioritario para la universidad del entrevistado?"

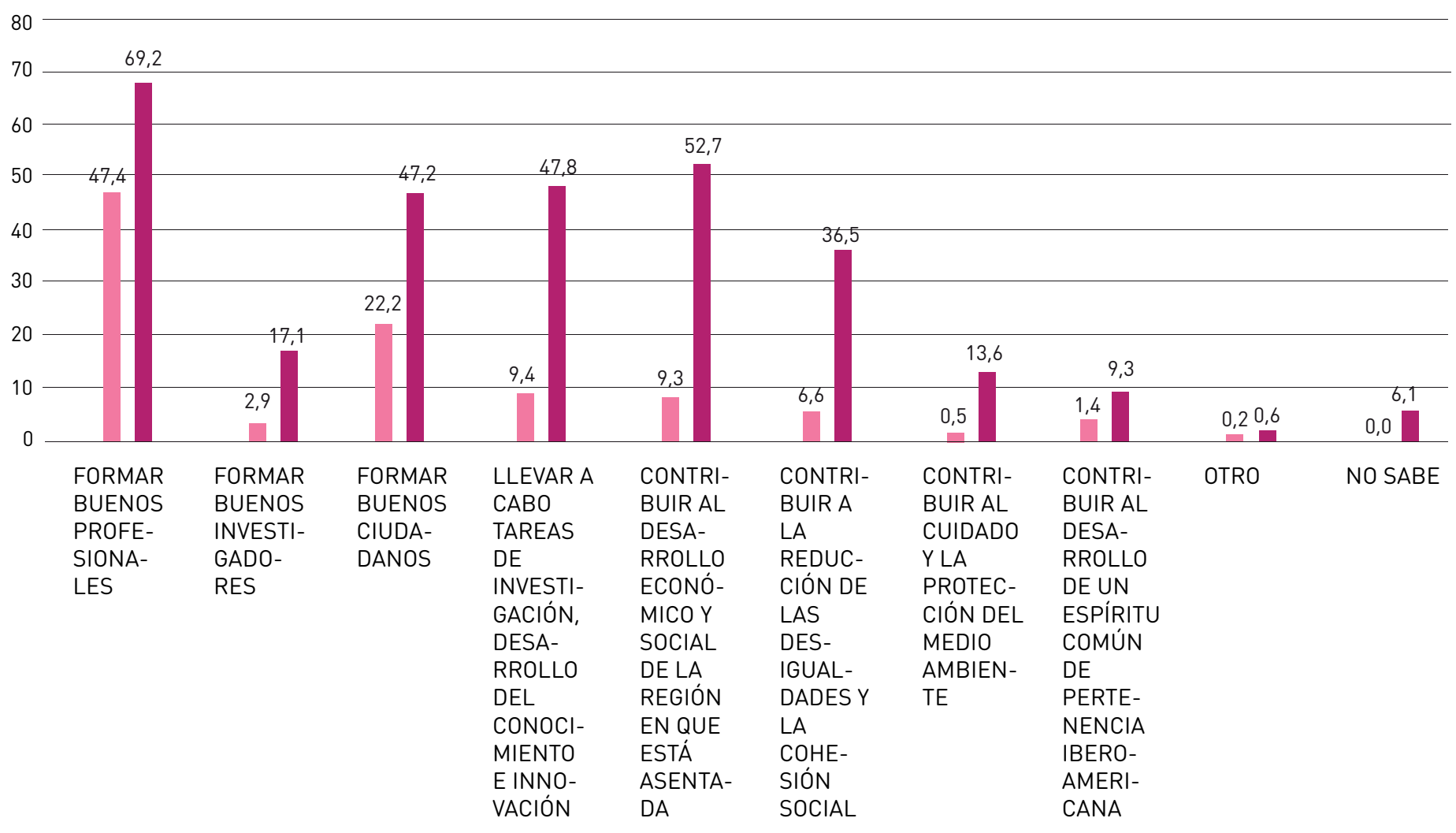


dos públicos, con algún matiz. Destaca muy claramente, de nuevo, la formación de buenos profesionales, mencionada por un 69,2% (47,4% en primer lugar).

Igualmente, le siguen a cierta distancia, menor que en el caso de los profesores y, sobre todo, que en el de los estudiantes, tres fines a los que se otorga un peso bastante parecido: la contribución al desarrollo regional (52,7%), las tareas de investigación e innovación (47,8%) y la formación de buenos ciudadanos (47,2%). Es decir, se distinguen de los estudiantes (no tanto de los profesores) por otorgar alguna mayor importancia al desarrollo regional y a la formación de ciudadanos.

También se distinguen porque su mención del fin de la contribución a la cohesión social (36,5%) parece la más alta de los tres grupos.

GRÁFICO 3.
PAS.
"¿Qué objetivo debería ser prioritario para la universidad del entrevistado?"

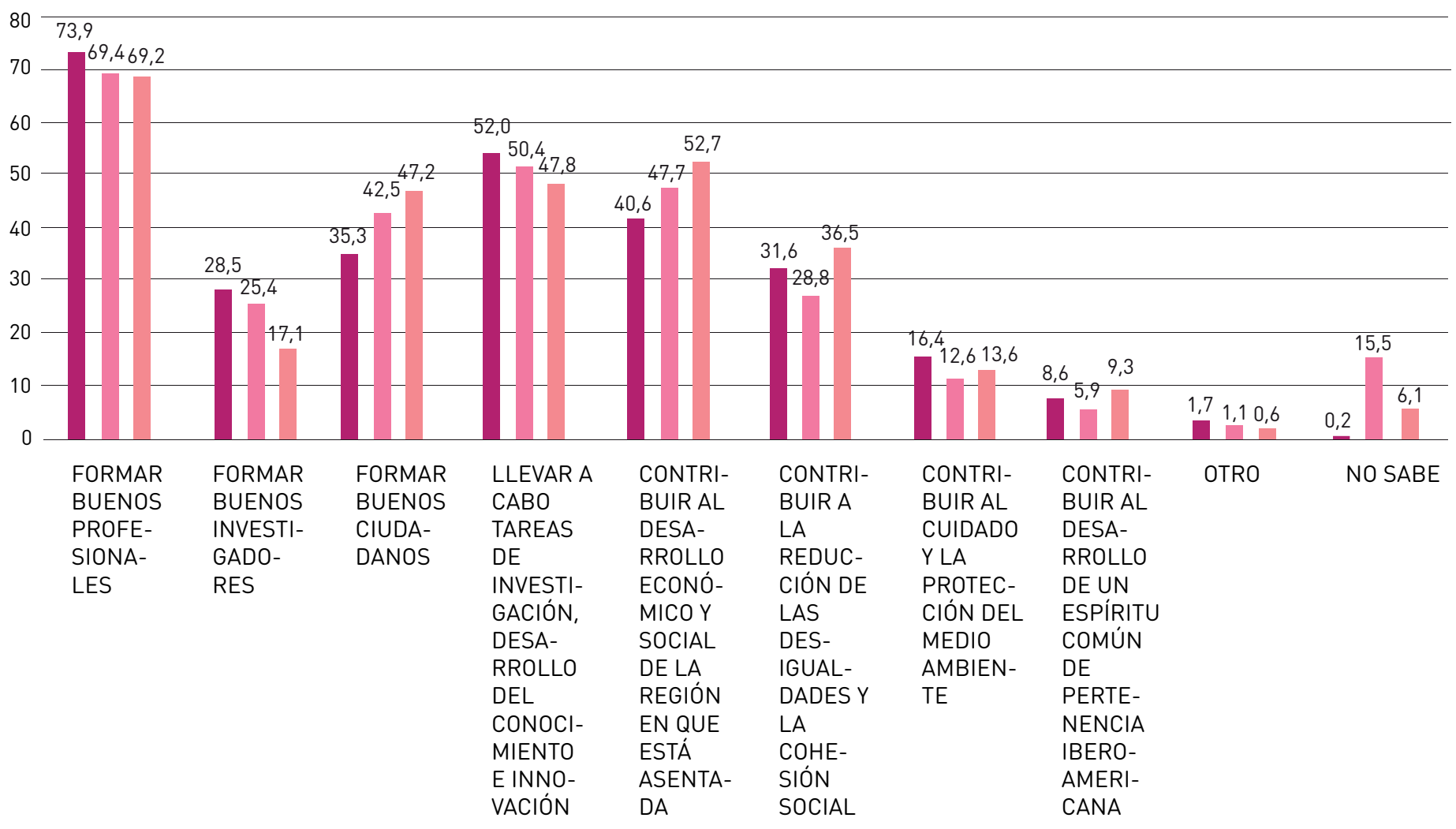


La similitud (y la relativa variación) de las opiniones sobre los fines de la universidad entre estudiantes, profesores y personal de administración y servicios se comprueba mejor en el gráfico 4, en el que solo se recogen los porcentajes de mención en primer lugar.

EFICACIA EN EL CUMPLIMIENTO DE LOS FINES UNIVERSITARIOS

Asunto distinto de las preferencias por unos u otros fines para su universidad es la sensación que puedan tener los entrevistados acerca del **grado de cumplimiento de esos fines**. Lo medimos preguntando por el grado de eficacia con que su universidad cumple cada uno de los fines antedichos, utilizando una escala del 0 (ninguna eficacia)

GRÁFICO 4.
Objetivo prioritario para la universidad del entrevistado (citado en primer lugar)

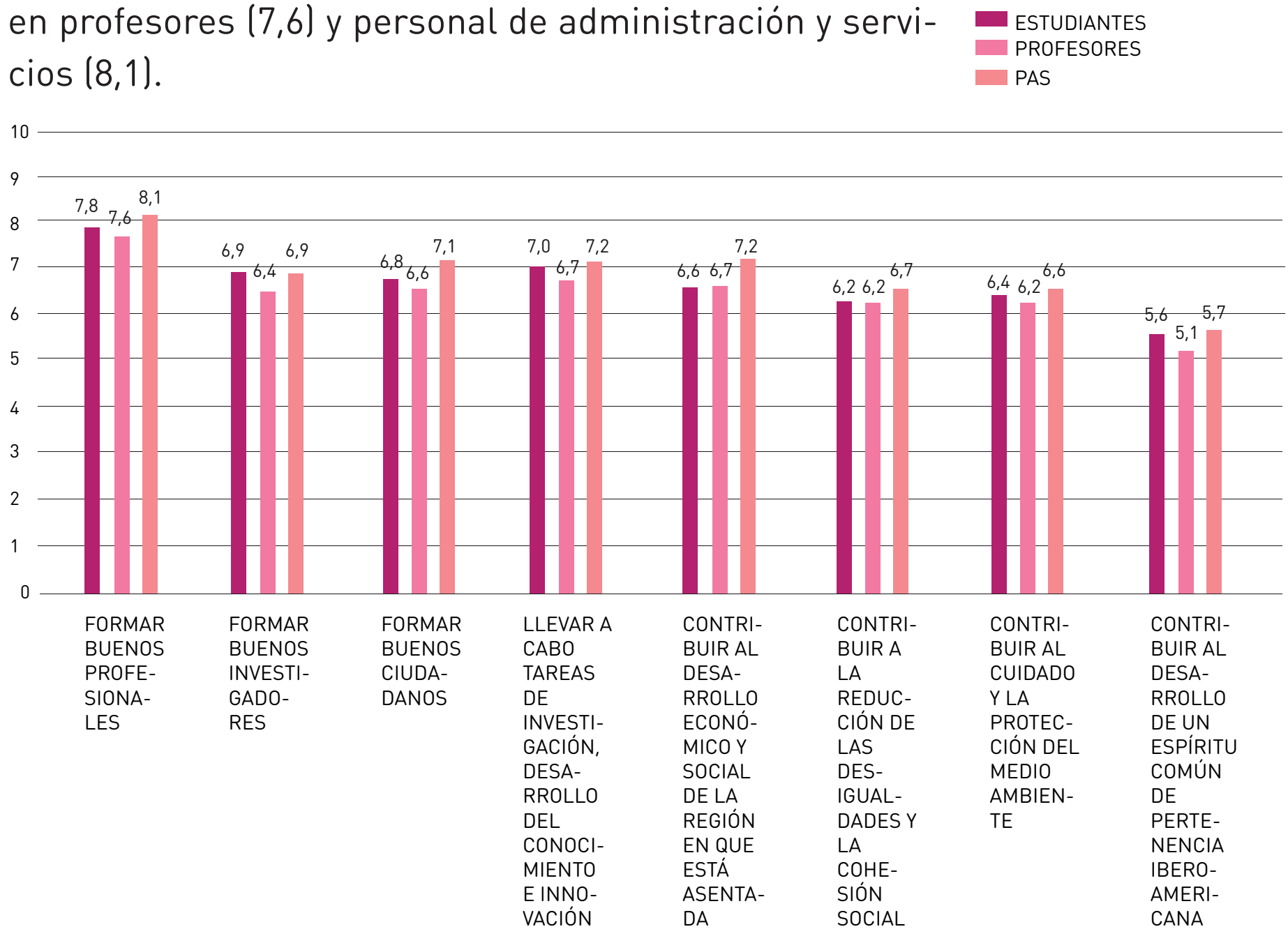


al 10 (mucha). Los resultados se presentan en el gráfico 5, que recoge las medias de cada grupo (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios) para cada uno de los fines.

En general, cabría decir que la nota media que obtienen las universidades iberoamericanas estaría entre el 6,5 y el 7. No suspenden, pero el margen de mejora no es menor. Esto se aplica a casi todas las finalidades, cuya puntuación presenta variaciones relativamente menores.

Destaca por una mayor eficacia percibida la formación de buenos profesionales, que los estudiantes puntúan con un 7,8, y también obtiene la puntuación máxima en profesores (7,6) y personal de administración y servicios (8,1).

GRÁFICO 5.
Grado de eficacia con que la universidad del entrevistado cumple distintos objetivos (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha)



A continuación se sitúa un grupo de fines con puntuaciones que se acercan, por debajo, al 7, o lo superan mínimamente: las tareas de investigación e innovación, la formación de investigadores, la formación de ciudadanos y la contribución al desarrollo económico y social.

En un tercer grupo (protección del medio ambiente y contribución a la cohesión social) las puntuaciones se quedan, más bien, algo por debajo de 6,5.

Por una menor eficacia percibida destaca, por último, la contribución a un espíritu común de pertenencia iberoamericana, con puntuaciones inferiores al 6.

LA RELEVANCIA DE LA UNIVERSIDAD PARA LA PROSPERIDAD DE LOS PAÍSES

No solo quisimos situar los fines, digamos, sociales de la universidad en el contexto de todos los fines de aquella, sino que intentamos también situar las aportaciones de la universidad a su comunidad (su país) en el contexto de las aportaciones de otros actores decisivos. Sin este contexto, nos es muy difícil apreciar el impacto verdadero de la universidad.

Optamos por comparar la aportación de las universidades con las de dos actores centrales de la vida económica y social de las sociedades de nuestro tiempo, el empresariado (identificado con las grandes empresas) y el gobierno con la administración pública. Y centramos la atención de los entrevistados en la contribución que hacen todos ellos a la prosperidad del país, pues está muy relacionada tanto con las finalidades más intrínsecas de la universidad (formación de profesionales y de investi-

gadores, desarrollo de investigación e innovación) como con las más relacionadas con su compromiso social (por regla general, la mayor prosperidad está asociada a una mayor cohesión social).

Lo cierto es que, si hacemos caso de los datos recogidos en el gráfico 6, las universidades iberoamericanas salen bastante bien paradas, si bien habría que tener en cuenta que el público encuestado es parte interesada y ello puede sesgar al alza su percepción.

Estudiantes, profesores y personal de administración y servicios otorgan una puntuación de notable alto (8,2, 8,3 y 8,4, respectivamente) a las universidades de sus países en lo tocante a la medida en que depende la prosperidad de esos países de las diversas actividades que llevan a cabo aquellas.

La valoración de la aportación del gobierno y la administración pública es muy parecida, con medias respectivas de 8,2, 8,0 y 8,3.

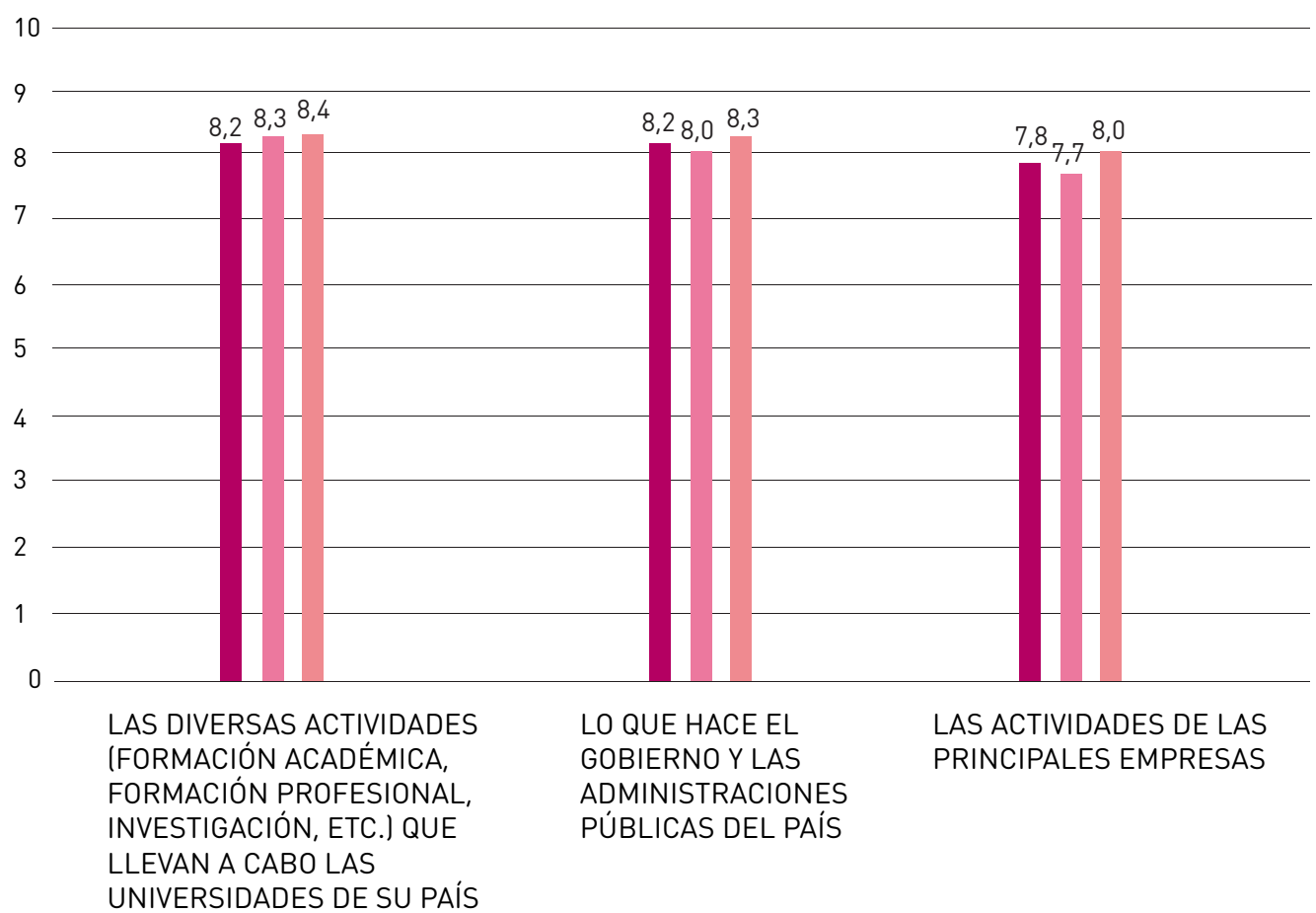


GRÁFICO 6.
En qué medida depende la prosperidad del país del entrevistado de... (media en una escala del 0, nada, al 10, mucho)

La valoración de la aportación de las grandes empresas también es bastante elevada, quizá algo inferior: 7,8, 7,7 y 8,0. Teniendo en cuenta que el adjetivo "grandes" puede haber despertado en alguna medida prejuicios negativos, es muy significativo que se obtengan medias tan elevadas.

2. La cooperación con otros actores para el cumplimiento de los fines de la universidad

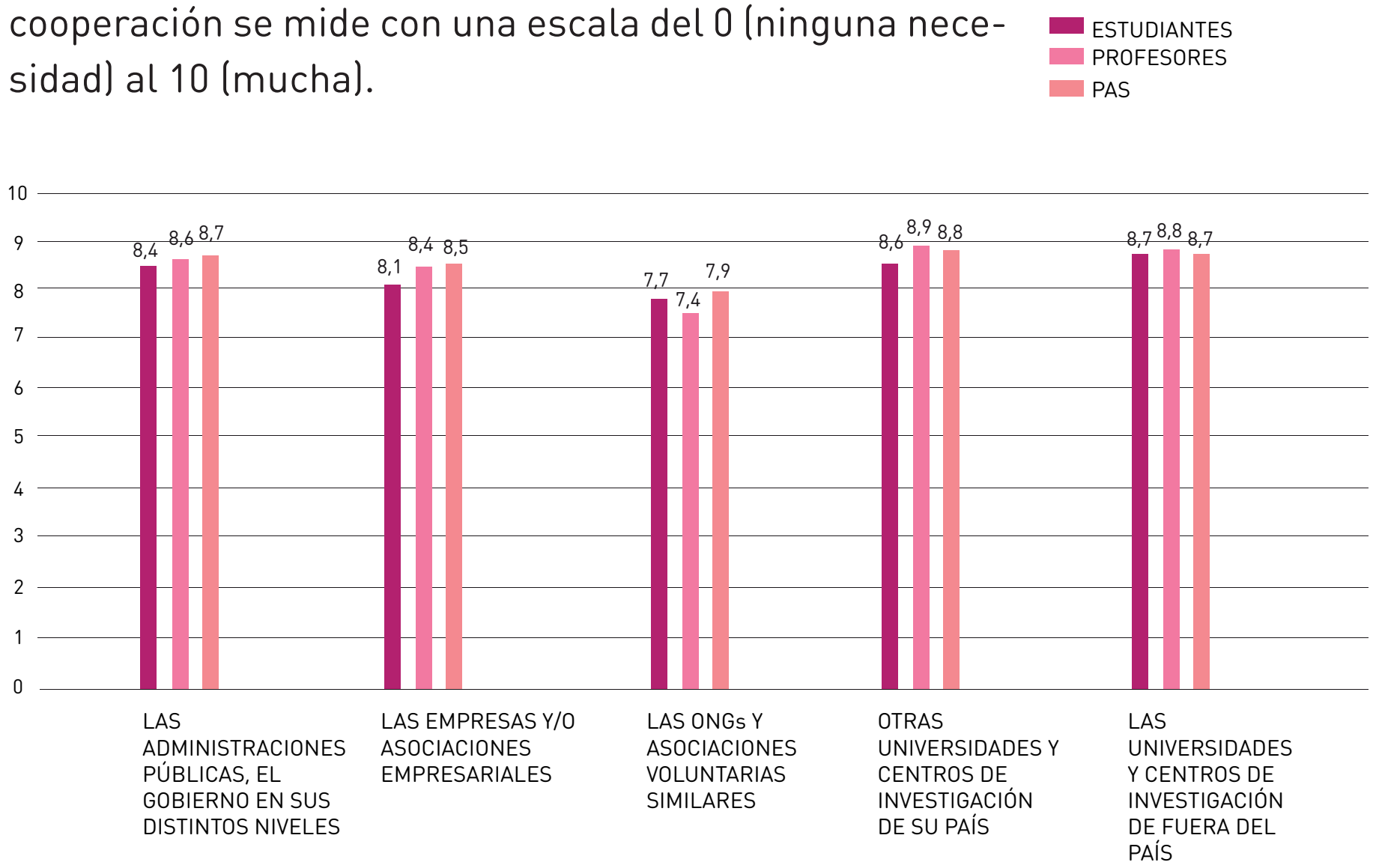
El compromiso social de las universidades no se refiere solo a que procuren cumplir fines, digamos, propios de una "responsabilidad social". Muy al contrario, incluye decisivamente el cultivo de relaciones con los actores relevantes de la sociedad de cara a cumplir de mejor modo los fines de la universidad. Es decir, no se trata de favorecer a la sociedad sin la sociedad, sino de favorecerla con ella, y de establecer asociaciones mutuamente provechosas.

LA NECESIDAD DE LA COOPERACIÓN CON OTROS ACTORES

La comunidad universitaria iberoamericana reconoce ampliamente la necesidad de establecer y cultivar esos vínculos, a los que otorga una importancia considerable, algo mayor en el caso de algunos interlocutores sociales y menor en el caso de otros. El gráfico 7 es muy claro al respecto.

En él se recogen las medias obtenidas para una pregunta que mide la percepción que se tiene de la necesidad de que la universidad coopere con un conjunto de actores para el cumplimiento de los fines de aquella. Los actores considerados son: las administraciones públicas y el gobierno, las empresas y/o asociaciones empresariales, las asociaciones voluntarias, otras universidades y centros de investigación del país, y las universidades y centros de investigación foráneos. Se trata de los actores con los que es más probable que colaboren las universidades, sobre todo, en sus tareas de investigación e innovación, pero no exclusivamente en ellas. La necesidad de cooperación se mide con una escala del 0 (ninguna necesidad) al 10 (mucha).

GRÁFICO 7.
Grado de necesidad de que la universidad coopere con otros actores para cumplir sus fines (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha)



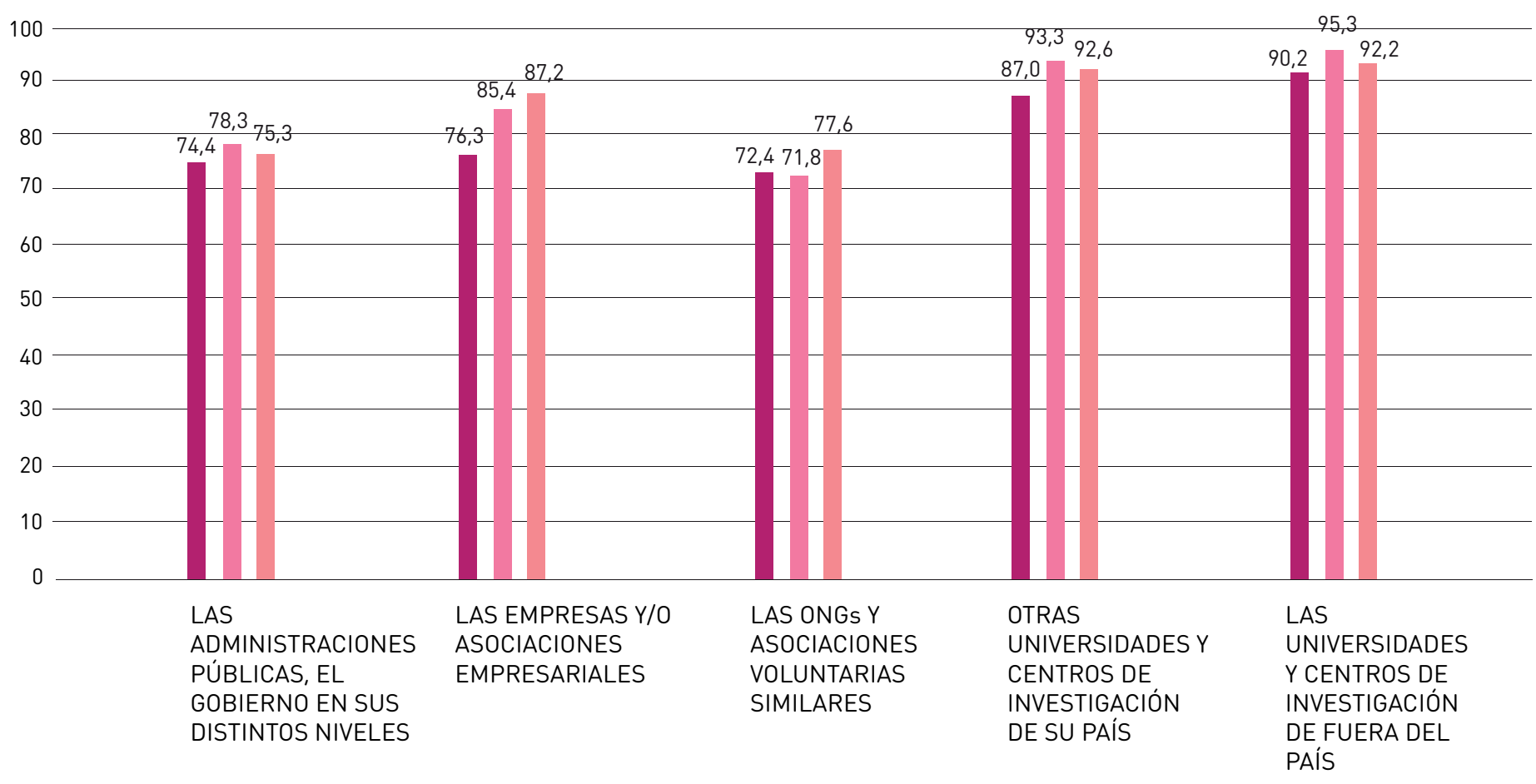
Los tres públicos consultados otorgan niveles altos de necesidad a la cooperación con todos los actores considerados, con medias superiores a 8 e inferiores a 9 para todos ellos menos las asociaciones voluntarias, que recogen medias inferiores a 8.

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

AMPLIANDO LAS RELACIONES CON AGENTES EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD

Esa apuesta por la cooperación se ve corroborada por los resultados de otra pregunta. En este caso, medimos la propensión de los entrevistados a ampliar, reducir o dejar como están las relaciones de su universidad con los actores antes considerados. En el gráfico 8 se recogen los porcentajes de entrevistados partidarios de ampliarlas.

GRÁFICO 8.
Porcentaje de entrevistados partidario de ampliar las relaciones de su universidad con distintos actores (y no de dejarlas como están o reducirlas)



Como se observa, todos los grupos son netamente partidarios de ampliar las relaciones con la administración pública, las empresas, las asociaciones voluntarias, otras universidades nacionales y con universidades extranjeras. Los partidarios siempre superan el 70%, lo cual deja a los partidarios del *statu quo* o de reducir las relaciones en franca minoría. Cabría interpretar una opinión tan mayoritaria como la expresión de una necesidad que no se ve cubierta o como expresión de un potencial que todavía podría dar mucho más de sí.

Con todo, puede observarse alguna variación interesante. La demanda de ampliación de relaciones es todavía más clara si se predica de otras universidades y centros de investigación del país (con porcentajes que rondan el 90%) y con universidades y centros de investigación foráneos (con porcentajes más bien por encima del 90%).

En el otro extremo, con porcentajes entre el 70 y el 75% (por tanto, siempre en el marco de opiniones muy mayoritarias favorables a la ampliación de relaciones) estarían las administraciones públicas (con las que, cabe suponer, las relaciones son ya bastante intensas, en la medida en que la mayoría de las universidades son públicas) y las asociaciones voluntarias.

Las opiniones de los tres grupos son muy parecidas, si bien divergen algo cuando se pregunta por las empresas y/o asociaciones empresariales. De nuevo, en el marco de opiniones muy favorables a ampliar relaciones, parece haber alguna mayor reticencia entre los estudiantes (76,3%) que entre profesores (85,4%) y personal de administración y servicios (87,2%).

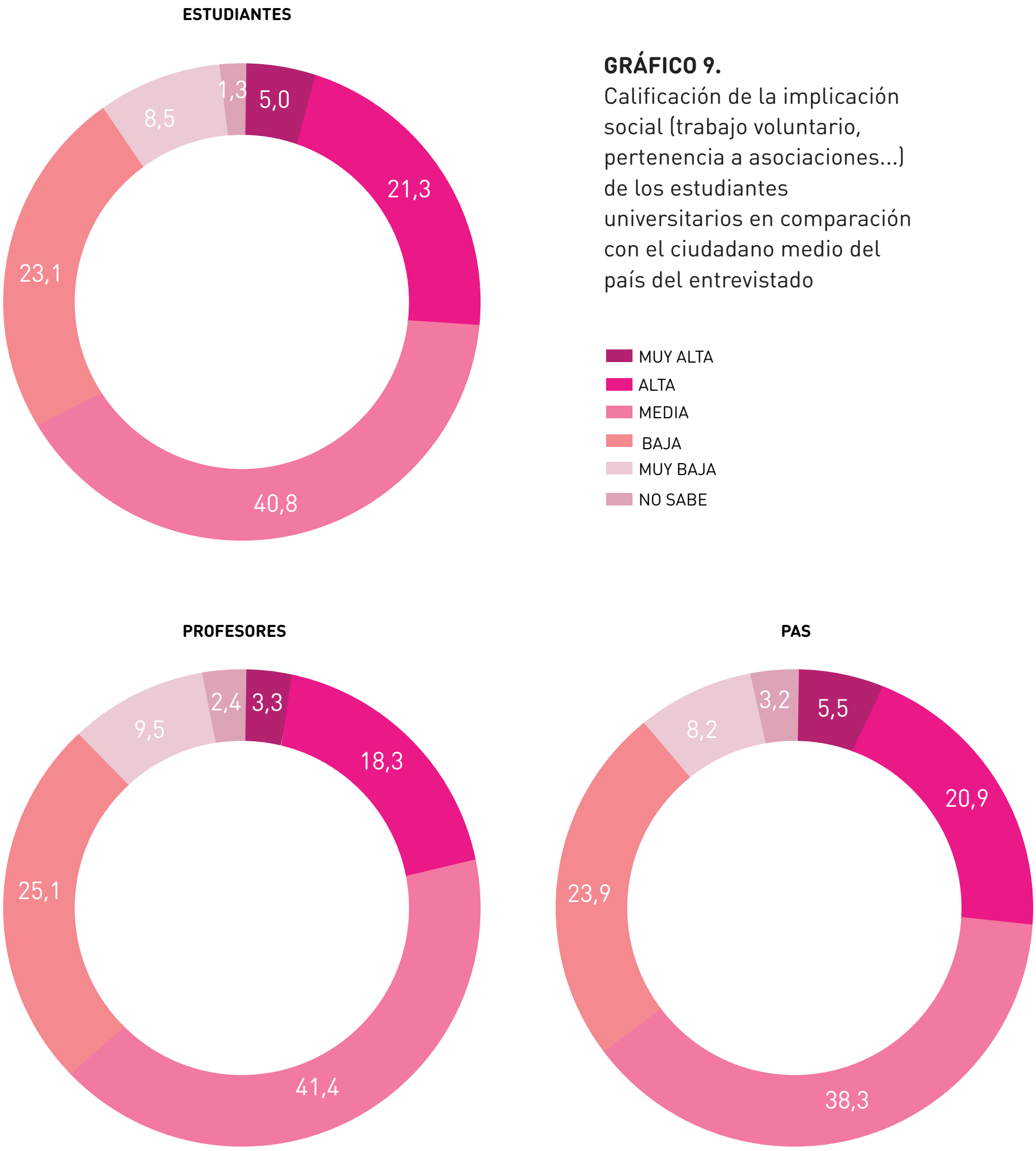
3. La implicación social de los universitarios

Tratamos a continuación, no de la implicación de la universidad como institución, sino de los universitarios como individuos, de los que cabría esperar, sobre todo, por su mayor educación formal, una mayor participación en la vía principal de aportación gratuita a la sociedad, esto es, la pertenencia a asociaciones voluntarias y el trabajo voluntario en general.

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

Por una parte, recabamos el juicio de la comunidad universitaria iberoamericana acerca de la implicación social de los estudiantes universitarios. De ellos cabría imaginar que, gracias a que su mayor educación formal les acerca más al conocimiento de los problemas sociales, tuvieran una implicación social mayor que la del ciudadano medio de los países en cuestión. A los ojos de esos mismos estudiantes, de sus profesores y del personal de administración y servicios de las universidades no está

GRÁFICO 9.
Calificación de la implicación social (trabajo voluntario, pertenencia a asociaciones...) de los estudiantes universitarios en comparación con el ciudadano medio del país del entrevistado



muy claro que se distingan del ciudadano medio, tal como se comprueba en el gráfico 9.

Solo un 26,3% de los estudiantes considera la implicación social de los universitarios alta o muy alta en comparación con la del ciudadano medio de su país, un porcentaje algo inferior al de los que la consideran baja o muy baja (31,6%). Obviamente, el juicio más extendido (40,8%) no distingue ambas implicaciones, al estimar que la de los estudiantes es media.

El juicio es todavía menos positivo entre los profesores, pues solo un 21,6% de los profesores ve la implicación de los estudiantes como alta o muy alta, y bastantes más (34,6%) la ve como baja o muy baja.

La percepción que tiene el personal de administración y servicios, sin embargo, es muy similar a la que tienen los estudiantes de sí mismos. Un 26,4% ve la implicación de los estudiantes como alta o muy alta, y un 32,1% la ve como baja o muy baja.

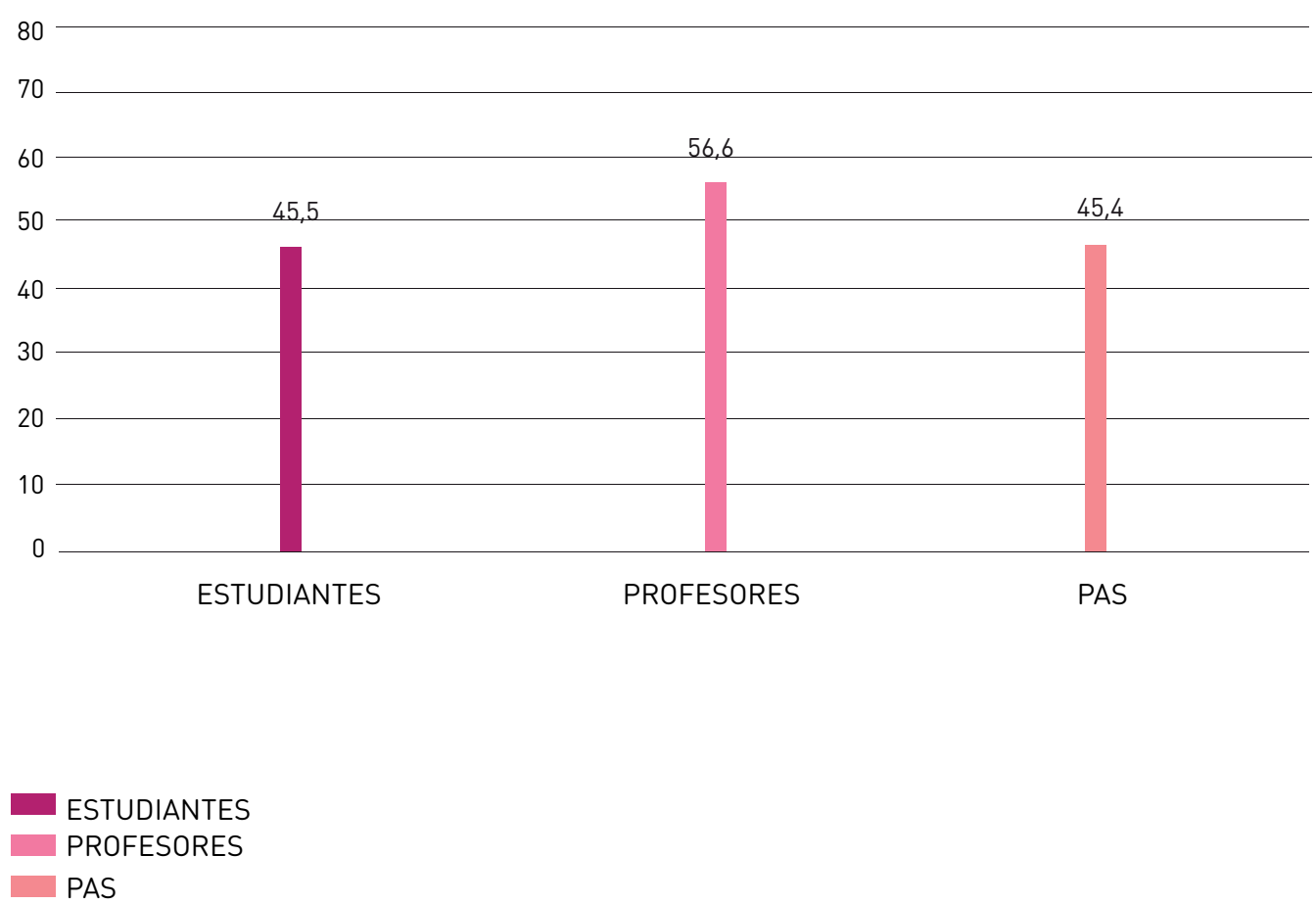
LA PARTICIPACIÓN EN ASOCIACIONES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Por otra parte, planteamos una cuestión mucho más directa acerca de la implicación social de los miembros de la comunidad universitaria: si participaban o hacían trabajo voluntario en alguna asociación. Los resultados se recogen en el gráfico 10.

Afirma hacerlo el 45,5% de los estudiantes, el 56,6% de los profesores y el 45,4% del personal de administración y servicios.

Para comprobar si esos porcentajes son altos o bajos en comparación con lo que ocurre en el conjunto de Iberoamérica, hemos utilizado datos del Latinobarómetro de 2005, que incluye una pregunta muy parecida[3]. El porcentaje de la población adulta en los países americanos con datos que participa o hace trabajo voluntario en alguna organización de un conjunto de 13 tipos de ellas asciende al 32,7%. Ello sugiere que las tasas de participación de los miembros de la comunidad universitaria iberoamericana pueden ser algo o bastante más altas que las de sus conciudadanos.

GRÁFICO 10.
Porcentaje de entrevistados que participa o hace trabajo voluntario en alguna asociación (cultural, de jóvenes, de vecinos, ONG, profesional, sindicato, ecologista, de consumidores, etc.)



3. Los datos disponibles son los de la aplicación de análisis en línea (http://www.latinobarometro.org/latino/LATAnalize.jsp), entre los cuales solo resultan válidos para nuestra comparación los de los siguientes países: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Los datos de Argentina y Bolivia no permiten calcular el porcentaje de miembros de asociaciones. Para elaborar una cifra global, que vendría a ser representativa de los países americanos de Iberoamérica, hemos ponderado los datos de cada país con los de la población de 15 años o más correspondiente a 2005, tal como están estimados por la División de Población de la ONU (http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm).

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

Tratamos a continuación la cuestión de los grados de desigualdad todavía existentes en el acceso a los estudios universitarios, por una parte, desde el punto de vista de la situación actual, y, por otra, desde el punto de vista de las medidas aplicables o aplicadas para mejorar la igualdad de acceso.

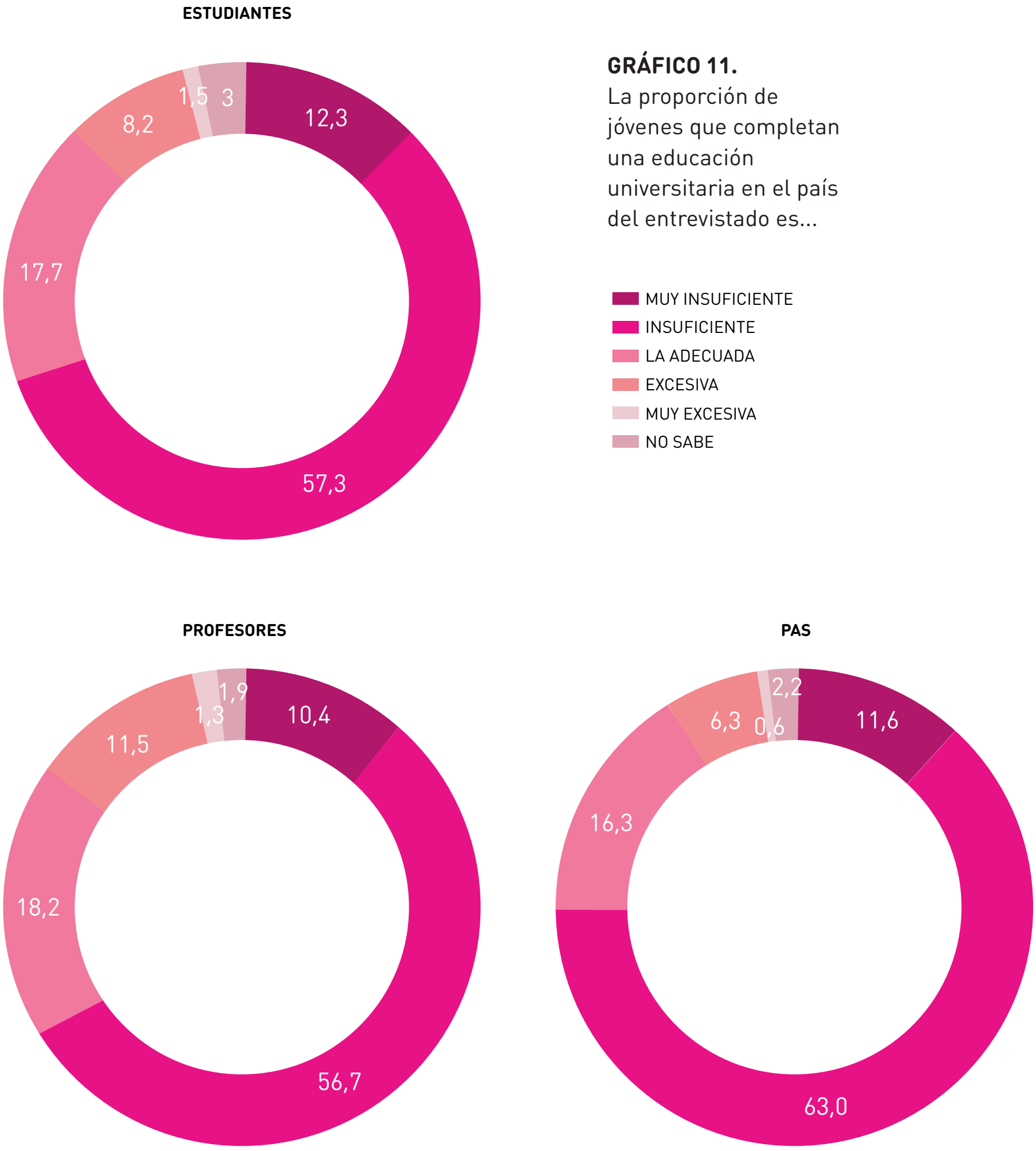
Comenzamos por los juicios sobre la situación actual y continuamos con los juicios acerca de las medidas.

PERCEPCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El alcance de la educación universitaria

Por lo pronto, todos los grupos están de acuerdo en que el alcance de la educación universitaria en sus países debería ser mayor. Al menos, es lo que se deduce de sus respuestas a la pregunta acerca de si es suficiente o no la proporción de jóvenes que completan una educación universitaria en el país del entrevistado [GRÁFICO 11].

GRÁFICO 11.
La proporción de jóvenes que completan una educación universitaria en el país del entrevistado es...



Mayorías amplísimas en cada grupo consideran que esa proporción es muy insuficiente o insuficiente. Así lo cree el 69,6% de los estudiantes, el 67,1% de los profesores y el 74,6% del personal de administración y servicios. En cada grupo representan porcentajes mínimos los que creen esa proporción excesiva, si bien representan porcentajes cercanos al 17% los que la ven como adecuada.

Obviamente, como refleja el gráfico 11 bis, encontramos notables variaciones regionales en esta opinión, con porcentajes que consideran la proporción de jóvenes universitarios insuficiente mucho menores en la Península Ibérica (en cuyos datos, lógicamente, pesa muchísimo la situación española).

La situación de las mujeres

La extensión de la educación universitaria puede parecerles insuficiente a muchos, pero casi nadie percibe que ser varón o mujer influya en el acceso a los estudios universitarios.

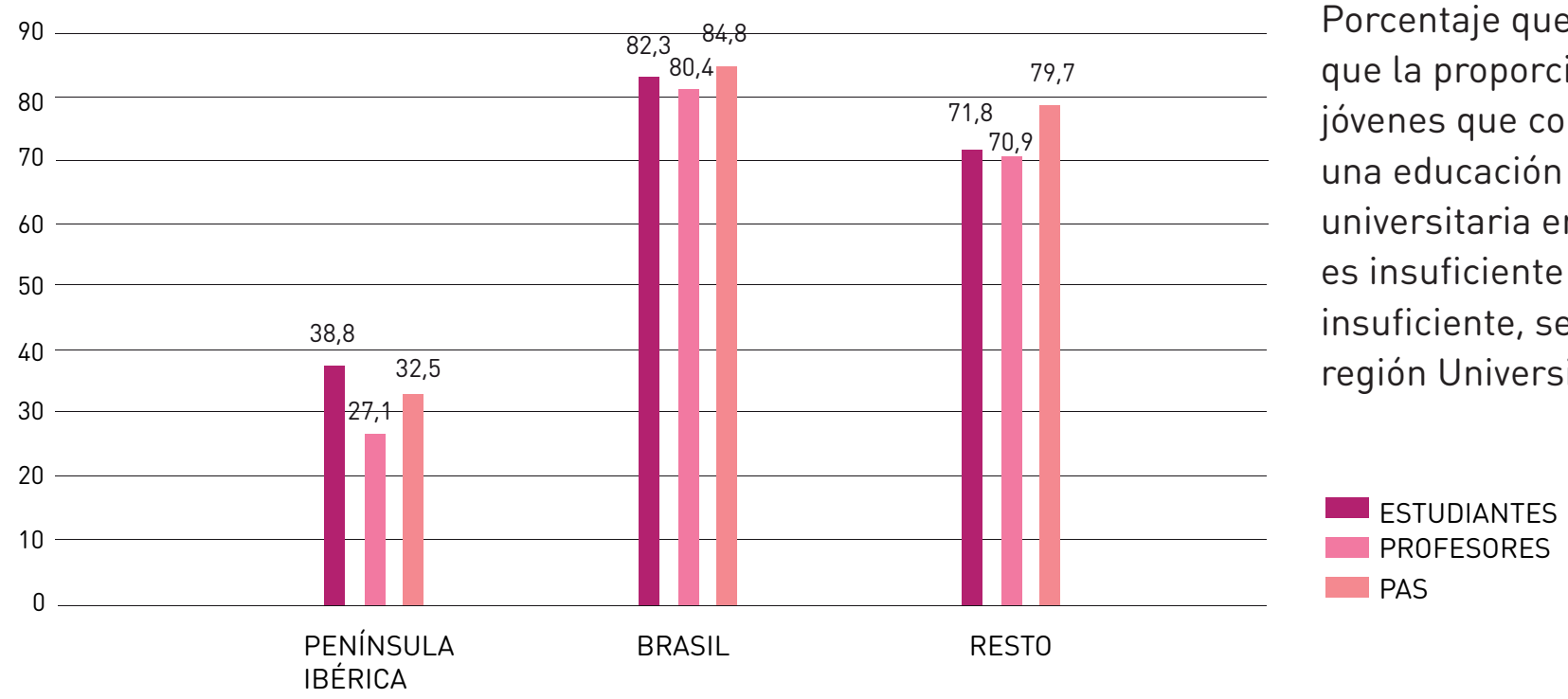
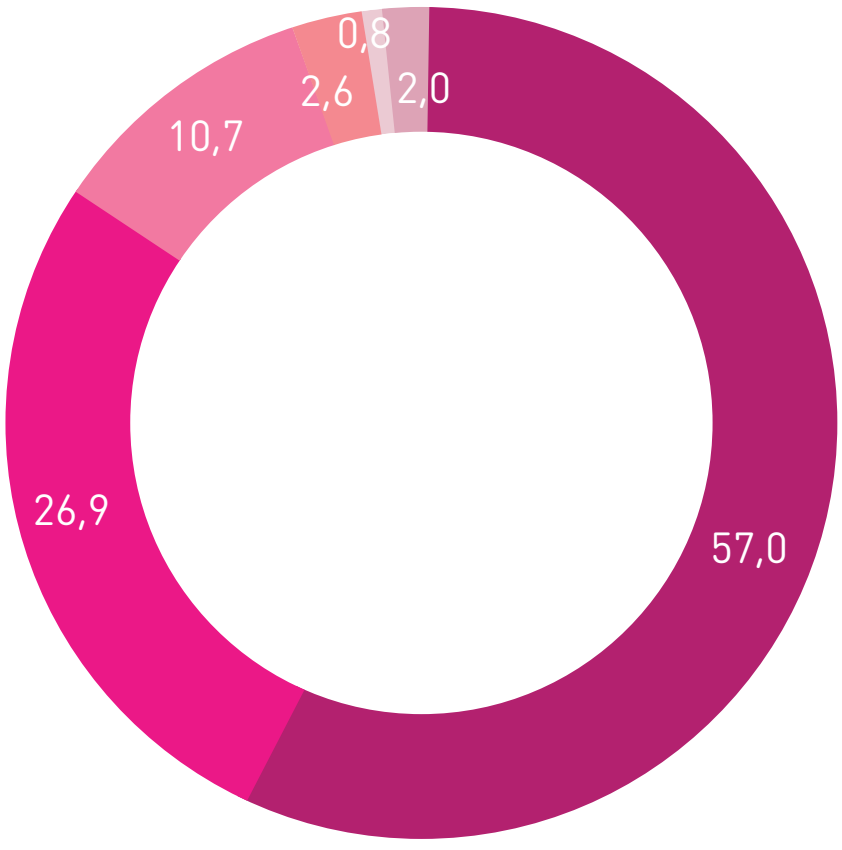
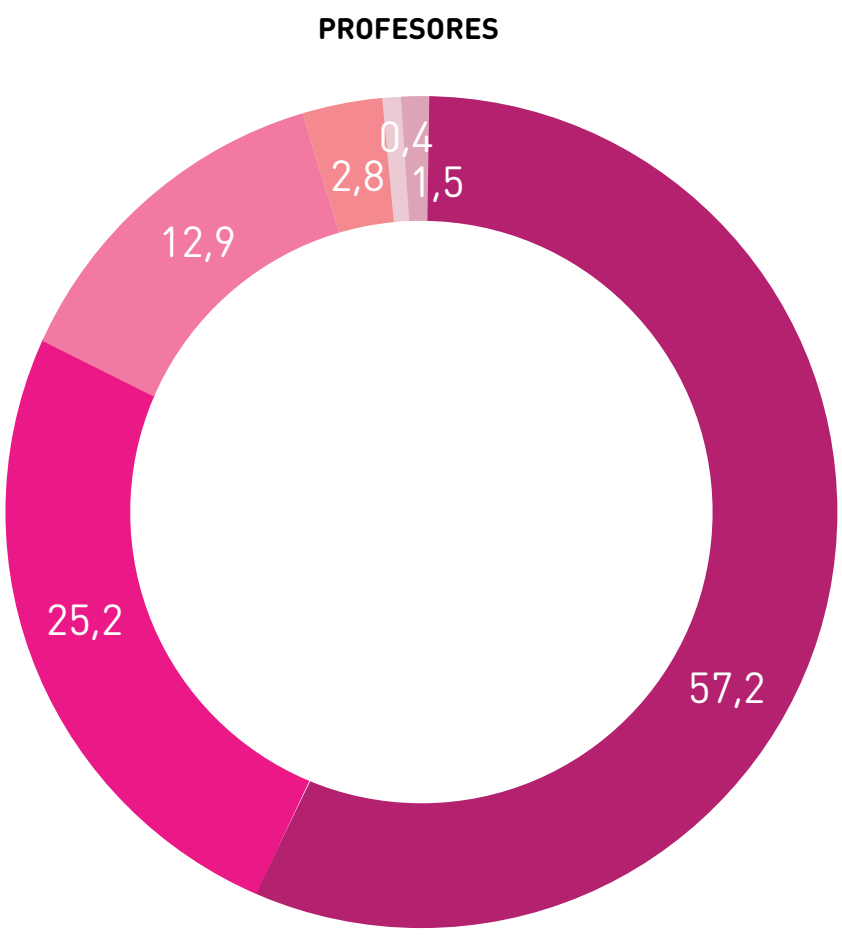
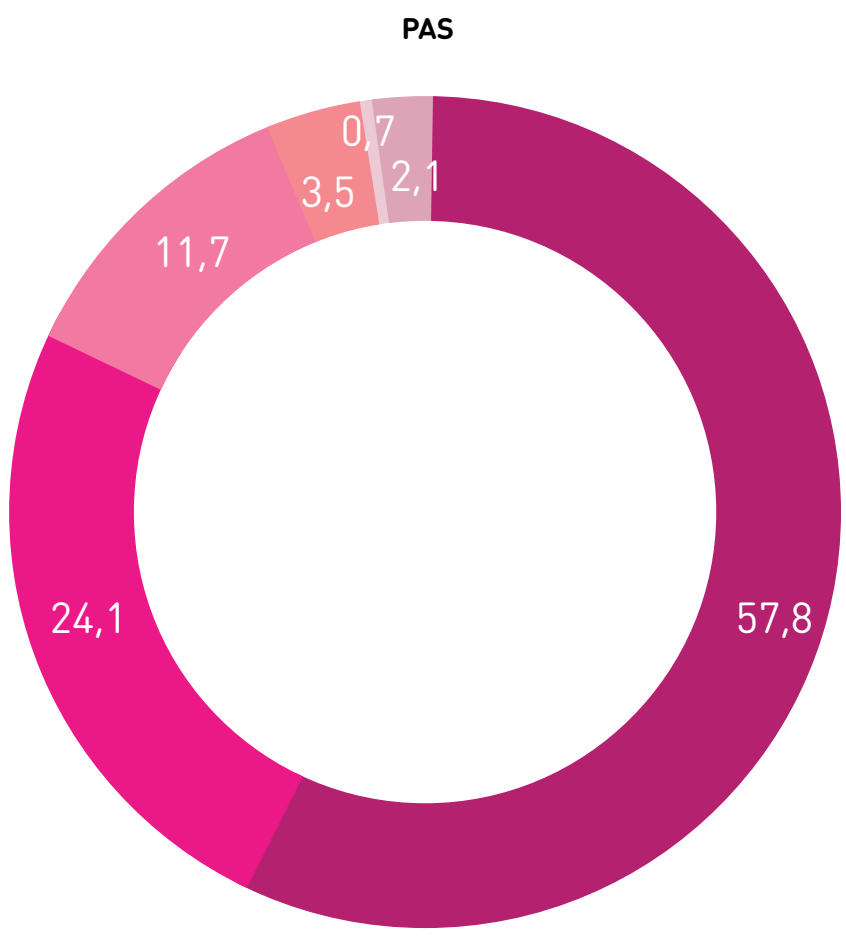


GRÁFICO 11 BIS.
Porcentaje que cree que la proporción de jóvenes que completan una educación universitaria en su país es insuficiente o muy insuficiente, según región Universia

GRÁFICO 12.
¿Cómo diría usted que están las mujeres en el acceso a la eduación universitaria en su país?







- NADA DISCRIMINADAS
- POCO DISCRIMINADAS
- ALGO DISCRIMINADAS
- BASTANTE DISCRIMINADAS
- MUY DISCRIMINADAS
- NO SABE

Como se observa en el gráfico 12, una mayoría clara de los tres grupos que estudiamos cree que las mujeres no están nada discriminadas en el acceso a la educación universitaria en sus países. Si a esa mayoría añadimos los que creen que están poco discriminadas, obtenemos porcentajes de respuestas, digamos, positivas, superiores a los cuatro quintos: 83,9% entre los estudiantes, 82,4% entre los profesores y 81,9% entre el personal de administración y servicios.

La evolución del acceso de los menos favorecidos

Las opiniones también reflejan una situación relativamente positiva en lo que toca al acceso a la universidad de los grupos socialmente desfavorecidos. Como se observa en el gráfico 13, son mayoría en cada uno de los públicos que estudiamos quienes creen que ese acceso ha mejorado (mucho/bastante o algo) en la última década. Cree que dicho acceso ha mejorado el 55,1% de los estudiantes, el 57% de los profesores y el 62,2% del personal de administración y servicios. De todos modos, la opinión mayoritaria entre los optimistas es la de que hay alguna mejora (no bastante o mucha).

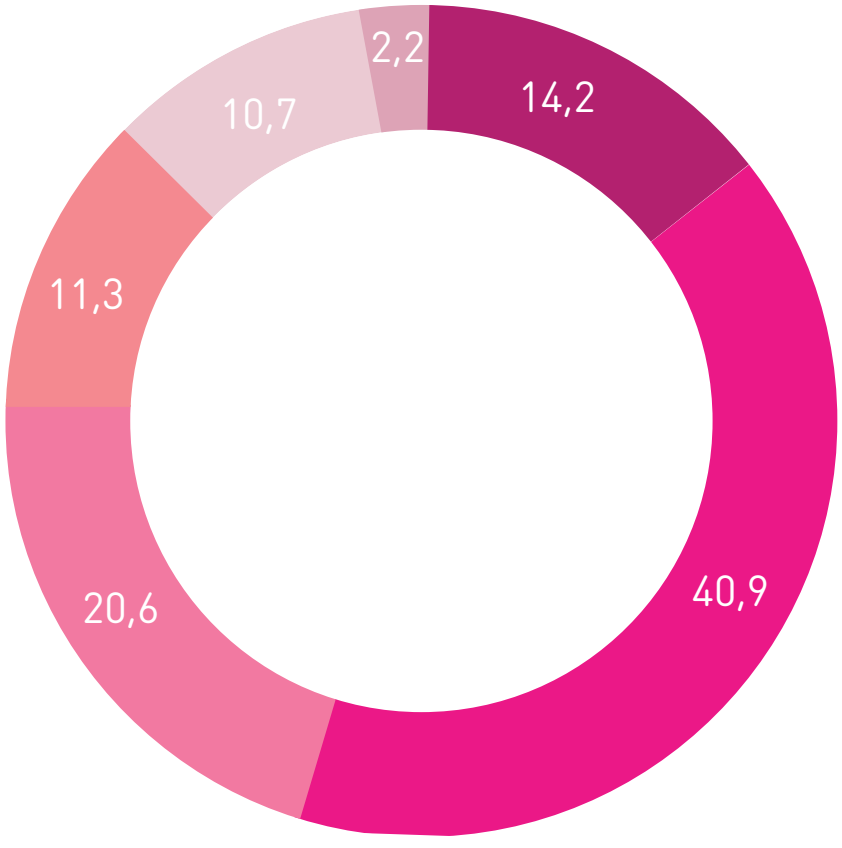
Son muy pocos los que creen que ha empeorado: un 22% de los estudiantes, un 26% de los profesores y un 20,3% del personal de administración y servicios.

En este juicio también se observan variaciones regionales sustantivas que probablemente reflejan distintas realidades [GRÁFICO 13 BIS]. La evaluación positiva es altísima en Brasil, pero es muy baja en la Península Ibérica. Esto último puede estar reflejando, simplemente, la per-

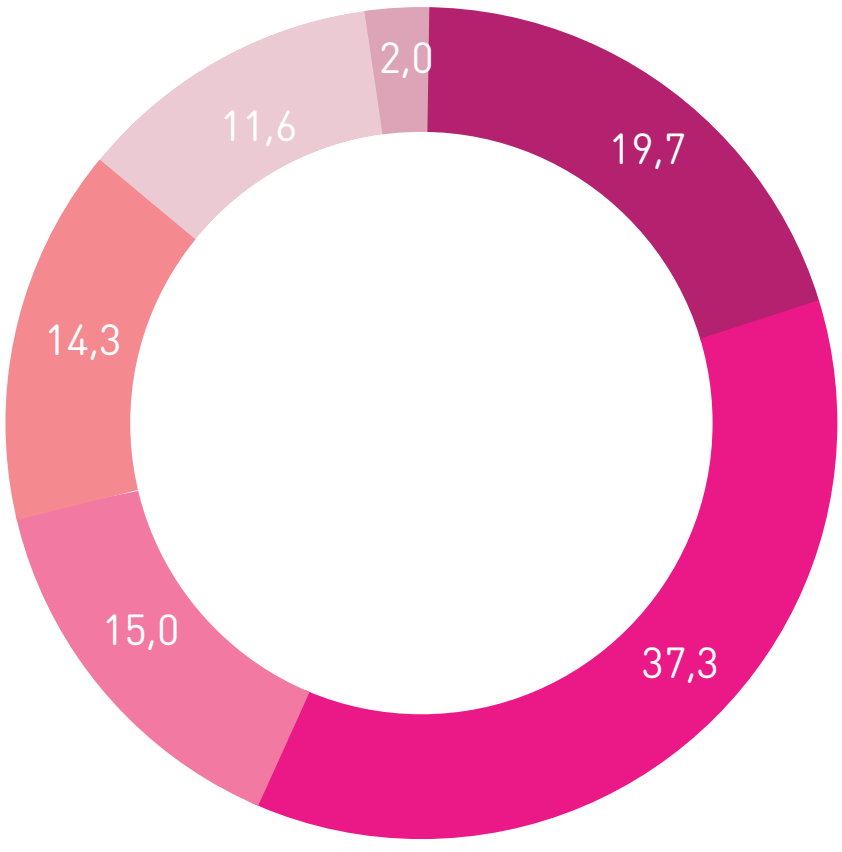
GRÁFICO 13.
¿Qué cree que ha ocurrido con el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos en la última década?

- HA MEJORADO MUCHO O BASTANTE
- HA MEJORADO ALGO
- SE HA MANTENIDO EN UN NIVEL SIMILAR
- HA EMPEORADO ALGO
- HA EMPEORADO MUCHO O BASTANTE
- NO SABE

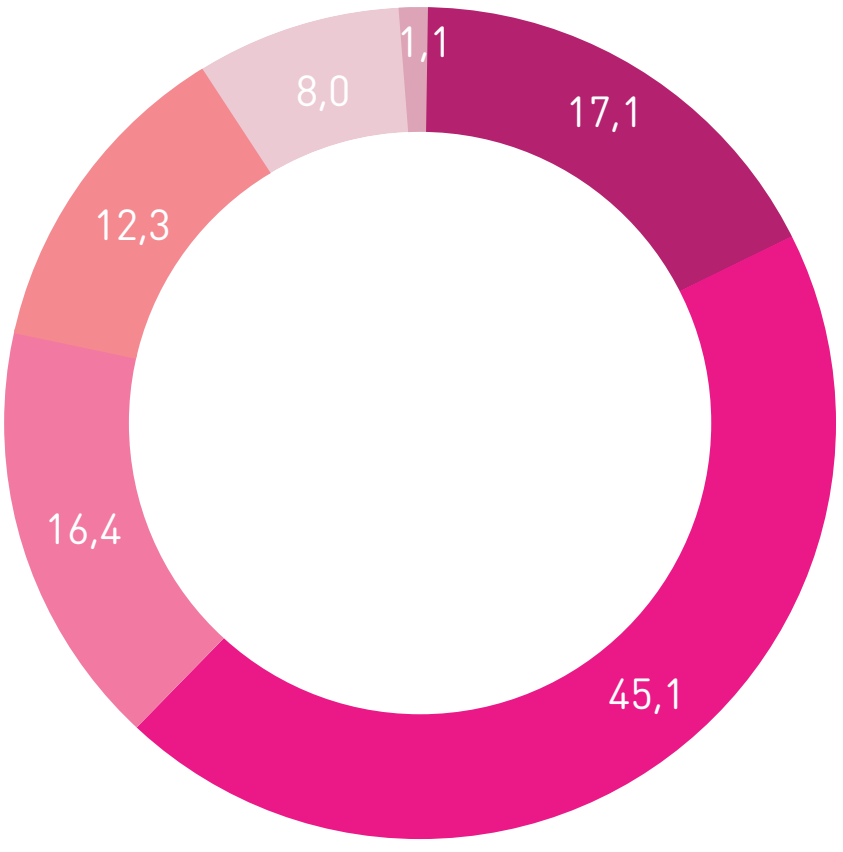
ESTUDIANTES



PROFESORES



PAS



cepción que se tiene entre los universitarios acerca de los posibles efectos de los recientes incrementos de los precios de la matrícula habidos en España.

JUICIO SOBRE LAS MEDIDAS QUE PROMUEVEN LA IGUALDAD DE ACCESO

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

Dada una sensación tan mayoritaria acerca de que los estudios universitarios todavía no alcanzan a una proporción suficiente de la sociedad, el que muchos crean que van mejorando (algo) las cosas no es suficiente como para que predomine una evaluación positiva de los mecanismos disponibles para reducir las desigualdades sociales de acceso a la universidad.

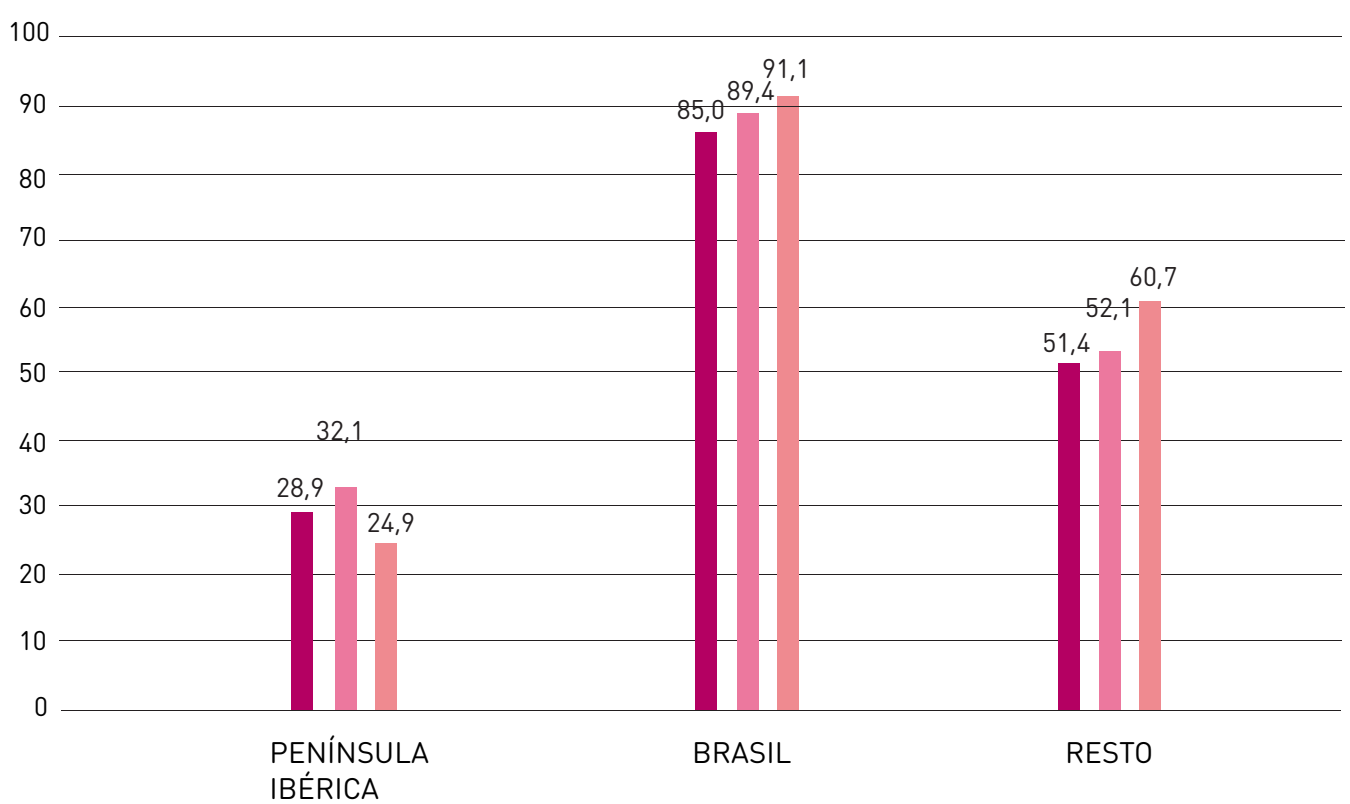


GRÁFICO 13 BIS.
Porcentaje que cree que el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos ha mejorado en la última década, según región Universia

Solicitamos que los entrevistados evaluasen esos mecanismos puntuando en una escala del 0 al 10 su grado de acuerdo con la afirmación siguiente: "en nuestro país disponemos de medidas adecuadas para facilitar el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos". Los resultados se recogen en el gráfico 14.

Como es fácil comprobar, tan solo la puntuación de los profesores alcanza una media de 5 (5,1, en concreto), lo que cabría interpretar como un aprobado "raspado", que ni siquiera otorgan los estudiantes (4,6) o el personal de administración y servicios (4,8).

Preferencias de financiación para facilitar el acceso de los desfavorecidos

Por último, enfrentamos a los entrevistados a tres de las alternativas más comunes de financiación de la universidad para que eligieran su preferida de cara a mejorar el acceso a la universidad de los grupos desfavorecidos, y dadas las condiciones financieras en que se encuentran las universidades del país[4].

4. Optamos por presentar las más comunes, que eran, a su vez, las que más podían aclarar las orientaciones básicas de la opinión, y las redactamos de modo que fueran inteligibles en todos los países dadas las circunstancias locales. Tan solo modificamos la redacción para el cuestionario brasileño, en el que la primera opción dice "que la universidad pública siga siendo gratuita...", en lugar de decir "fuera gratuita (o casi gratuita)...", debido a que la universidad en Brasil es gratuita en su totalidad.

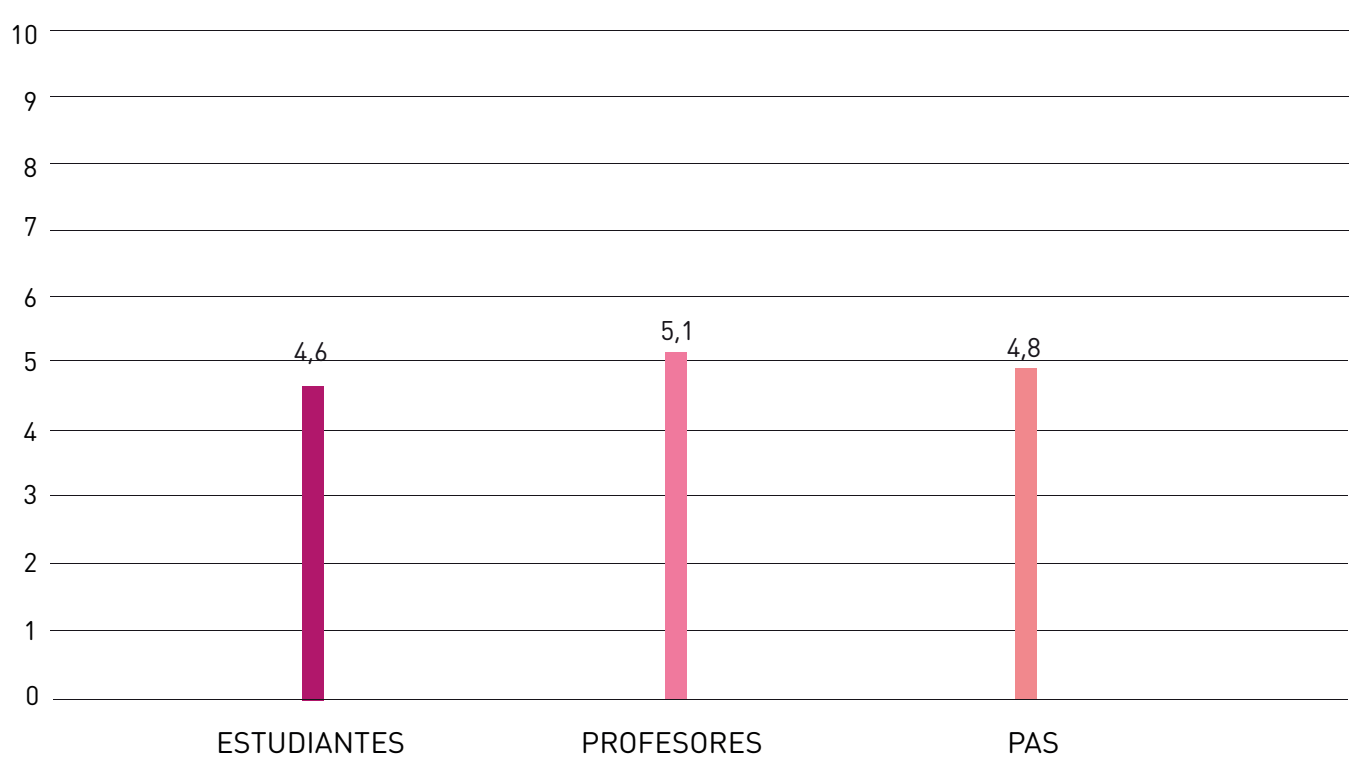


GRÁFICO 14.
Grado de acuerdo con: "En nuestro país disponemos de medidas adecuadas para facilitar el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos" (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

Las tres opciones son las siguientes:

La primera es la de la gratuidad o cuasi-gratuidad de la enseñanza universitaria para todo el mundo ("que la universidad pública fuera gratuita (o casi gratuita) para todos los estudiantes, independientemente de su renta familiar"). Se trataría del modelo de gratuidad universal.

La segunda implica que el estudiante asuma los costes si puede, y si no puede, que contrate un préstamo que devolverá en la medida en que sus ingresos futuros se lo permitan ("que los estudiantes que puedan paguen unas matrículas ajustadas al coste real de la enseñanza, pero que quienes no puedan hacerlo reciban préstamos a muy bajo interés que han de devolver paulatinamente cuando tengan unos ingresos laborales suficientes"). Se trataría del modelo de financiación a base de préstamos.

La tercera es similar a la anterior: quien puede hacerlo, asume los costes; pero para quien no puede, la matrícula es gratuita ("que la universidad pública fuera gratuita (o casi gratuita) para todos los estudiantes, independientemente de su renta familiar"). Se trataría del modelo de financiación a base de becas.

Los resultados de esta pregunta, recogidos en el gráfico 15, apuntan a que la opción de la gratuidad universal es minoritaria en todos los grupos, y es mayoritaria la suma de las opciones que implican que los estudiantes con ingresos suficientes afronten los costes de la univer-

sidad. Así, entre los estudiantes, solo un 42,4% es partidario de la gratuidad universal, un porcentaje quizá más elevado que el de profesores (35%) y que el del personal de administración y servicios (31,5%).

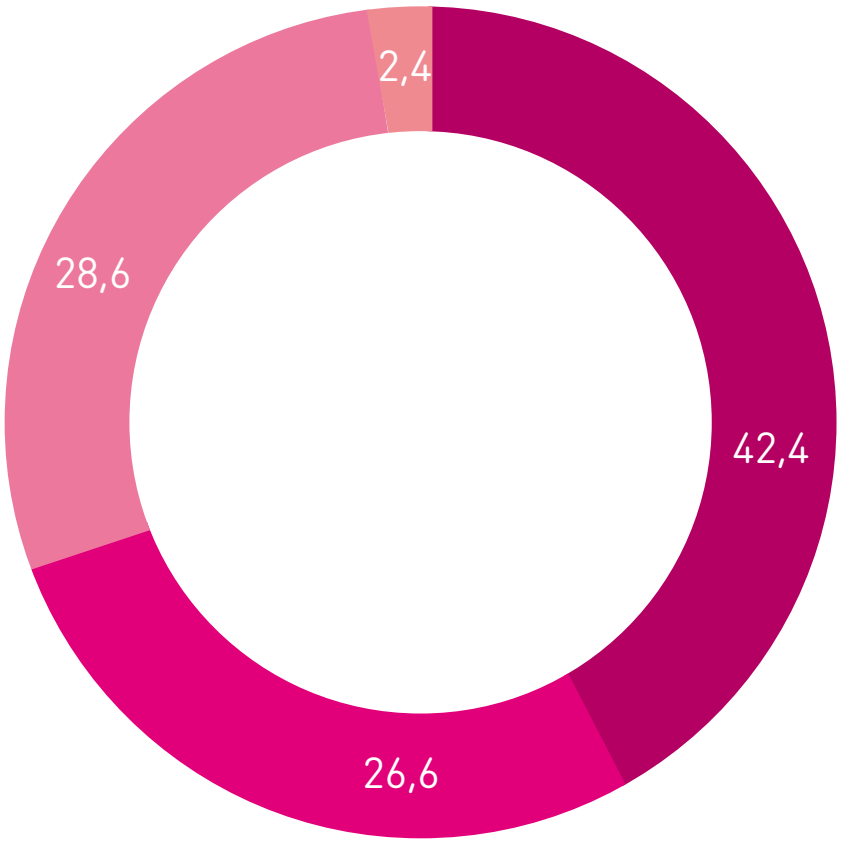
Lo que no está claro es si los contrarios a la gratuidad universal se inclinan por una financiación a base de préstamos o a base de becas, pues los porcentajes a favor de unos u otras son muy similares en todos los grupos: 26,6 y 28,6% entre los estudiantes, 30,7 y 31,9% entre los profesores, y 32,9 y 32,8% entre el personal de administración y servicios.

En este tema observamos una lógica variación regional [GRÁFICO 15 BIS]. Los entrevistados brasileños se destacan por ser más partidarios de que la universidad sea gratuita, algo esperable si tenemos en cuenta que, efectivamente, en su país lo es en todo caso. Quizá lo que llama la atención es que no pocos brasileños estén dispuestos a explorar modelos de financiación distintos de la gratuidad universal.

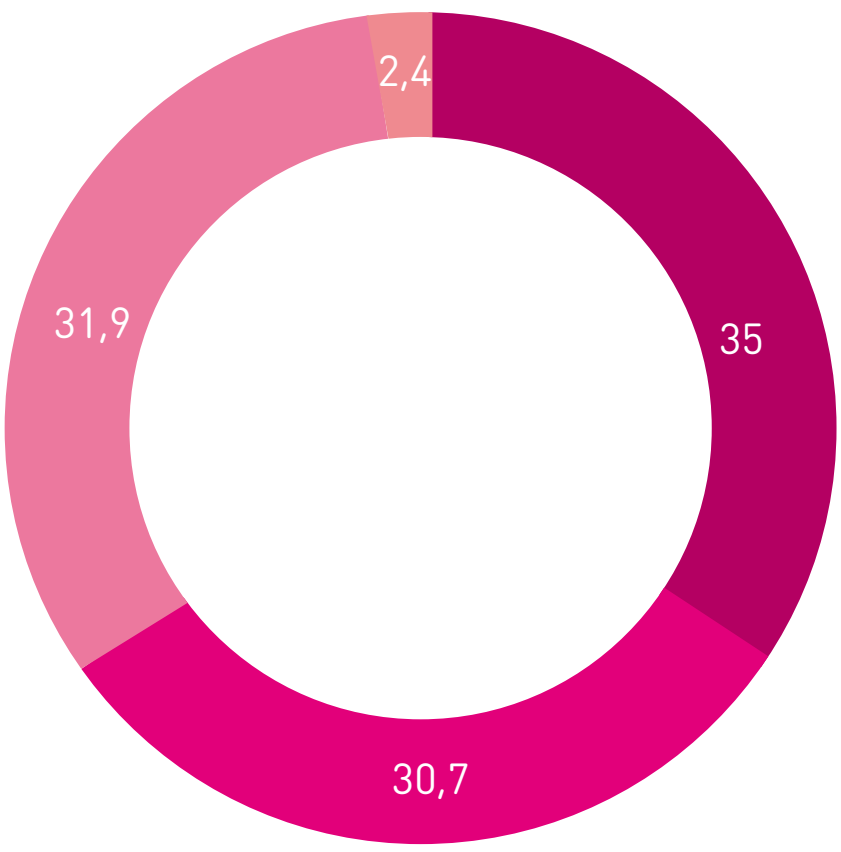
GRÁFICO 15.
Teniendo en cuenta las condiciones financieras (de) las universidades de su país, para conseguir un mejor acceso a la universidad de los grupos socialemente desfavorecidos, suponiendo que solo hubiera tres opciones ¿cuál preferiría usted?

- QUE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA FUERA GRATUITA (O CASI GRATUITA) PARA TODOS LOS ESTUDIANTES, INDEPENDIENTEMENTE DE SU RENTA FAMILIAR
- QUE LOS ESTUDIANTES QUE PUEDAN PAGUEN UNAS MATRÍCULAS AJUSTADAS AL COSTE REAL DE LA ENSEÑANZA, PERO QUE QUIENES NO PUEDAN HACERLO RECIBAN PRÉSTAMOS A MUY BAJO INTERÉS QUE HAN DE DEVOLVER PAULATINAMENTE CUANDO TENGAN UNOS INGRESOS LABORALES SUFICIENTES
- QUE LOS ESTUDIANTES QUE PUEDAN PAGUEN UNAS MATRÍCULAS AJUSTADAS AL COSTE REAL DE LA ENSEÑANZA, PERO QUE SEA GRATUITA PARA QUIENES NO PUEDAN PAGARLAS
- NO SABE

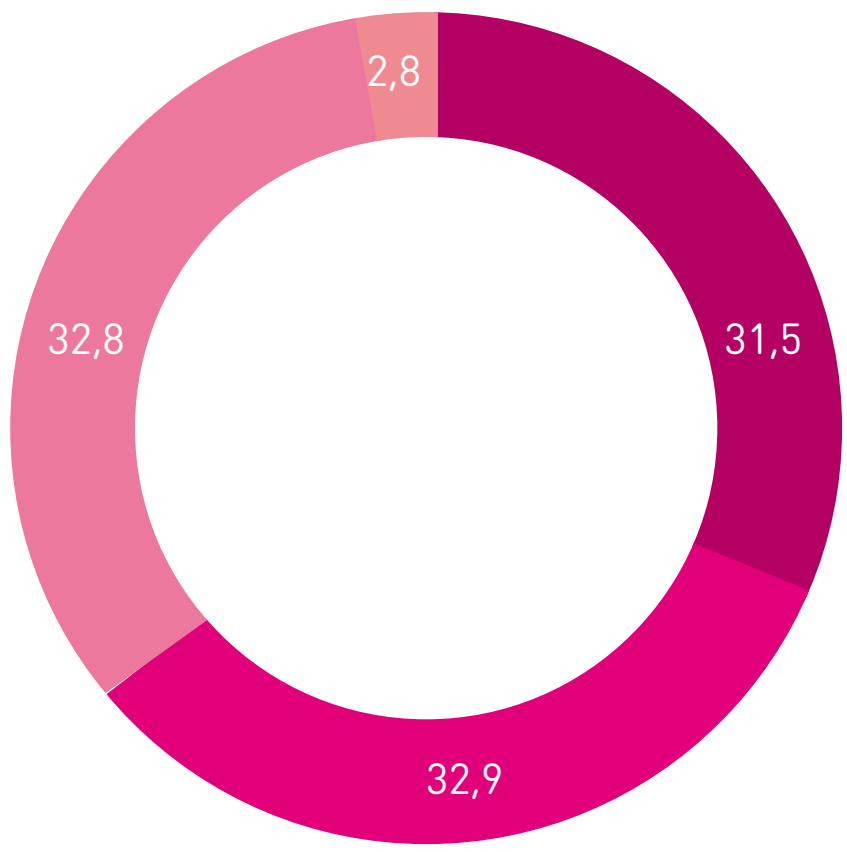
ESTUDIANTES



PROFESORES



PAS



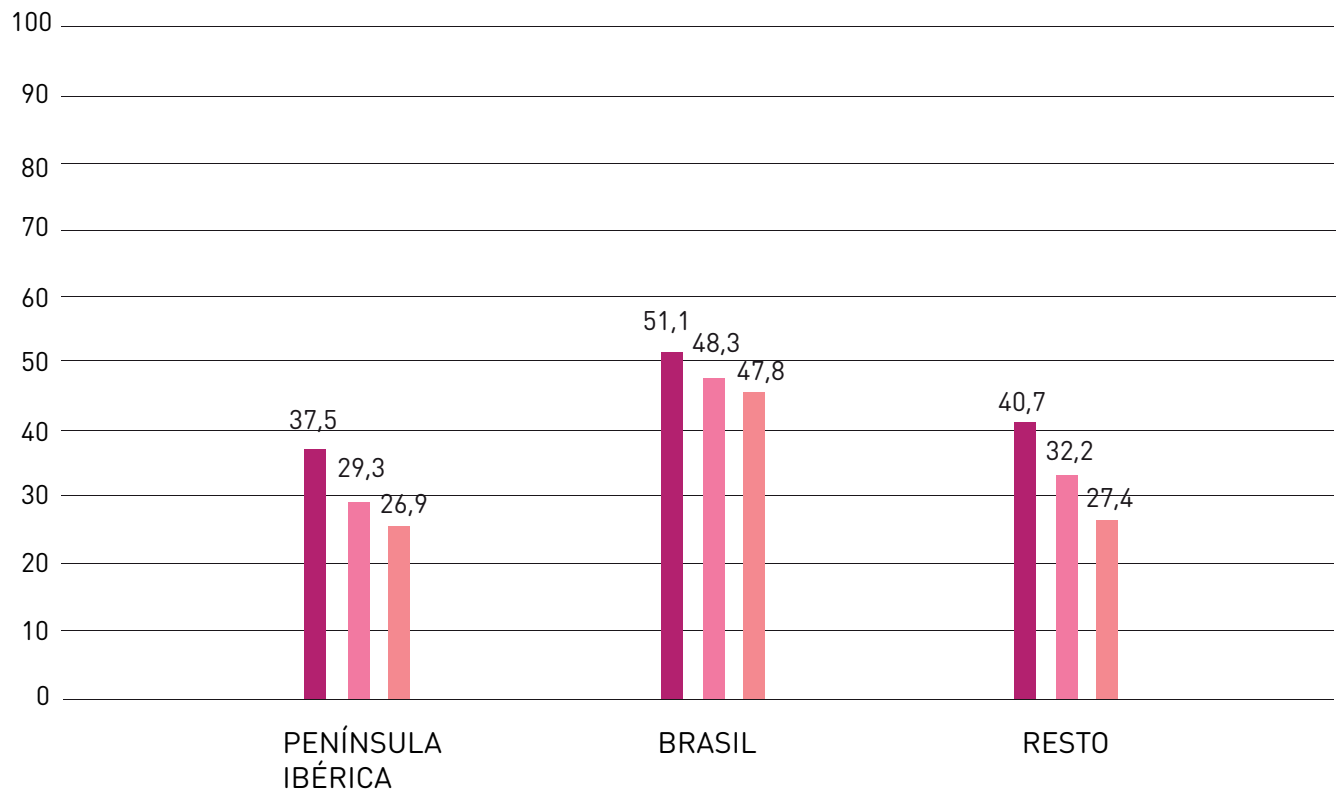


GRÁFICO 15 BIS.
Porcentaje de partidarios de que la universidad sea gratuita o cuasigratuita para todos, independientemente del nivel de renta, según región Universia

5. Programa Iberoamericano de Acción Social

La última cuestión que planteamos a los entrevistados se refiere a una propuesta concreta de la "Agenda de Guadalajara 2010". Nos referimos a la propuesta 1.8, relativa a poner en marcha "un Programa Iberoamericano de Cooperación y Acción Social Interuniversitaria, que promueva el compromiso social de los universitarios y procure la mejora de la calidad de vida, la igualdad y el desarrollo de zonas deprimidas".

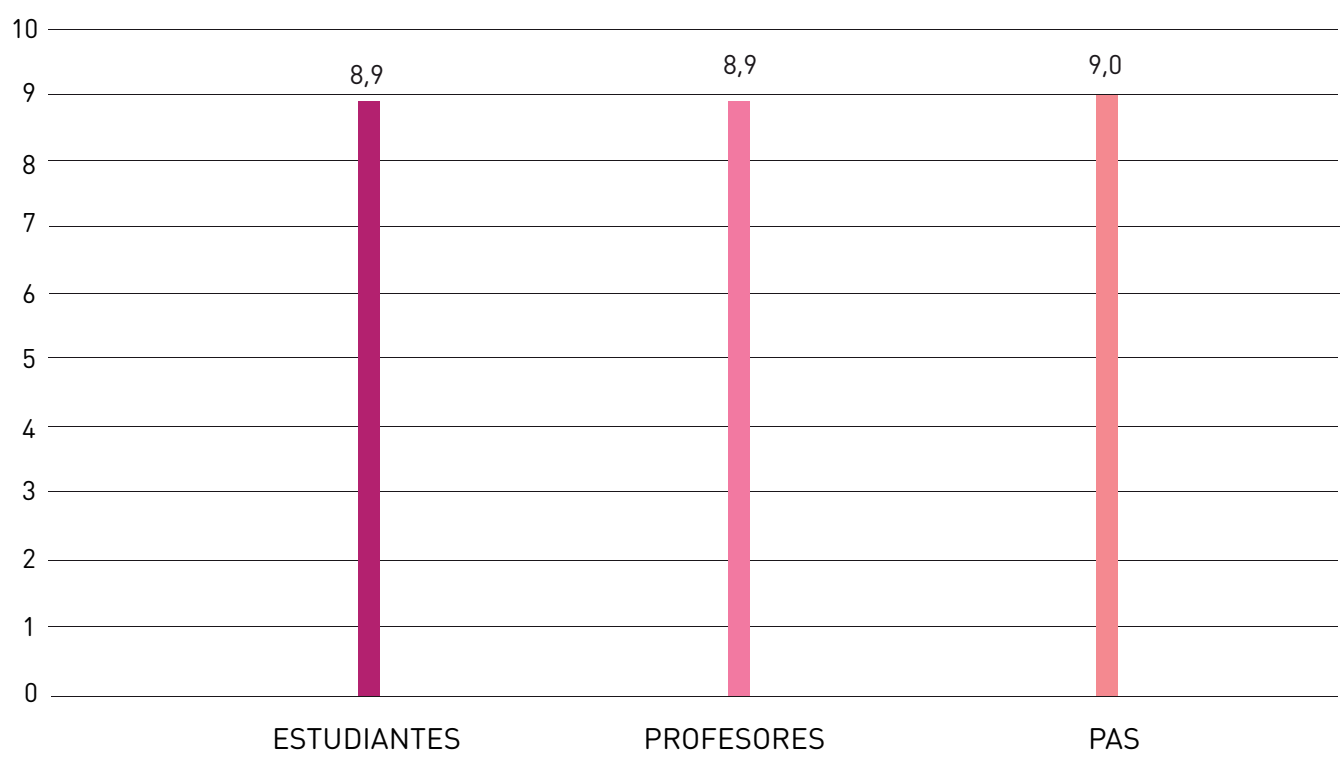


GRÁFICO 16.
Utilidad de un Programa Iberoamericano de Cooperación y Acción Social Interuniversitaria, que promueva el compromiso social de los universitarios... (media en la escala del 0, nada útil, al 10, muy útil)

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

Solicitamos de los encuestados que evaluasen la utilidad de un programa tal, utilizando, una vez más, la escala del 0 (nada útil) al 10 (muy útil). Los resultados de su evaluación se recogen en el gráfico 16.

A la vista de los resultados, da la impresión de que a toda la comunidad universitaria iberoamericana le parecería muy útil una iniciativa así, pues las puntuaciones medias de los tres grupos coinciden casi milimétricamente en una utilidad media de 9 sobre 10.

Sondeo 2

Universidades sin fronteras

Introducción

El segundo sondeo de los cinco de los que consta la consulta a la comunidad universitaria preparatoria del **III Encuentro de Rectores Universia** se llevó a cabo *online* entre los días 5 de noviembre y 9 de diciembre de 2013. Se obtuvieron cuestionarios válidos de 14.212 estudiantes, 5.367 profesores y 2.350 miembros del personal de administración y servicios de universidades iberoamericanas mayoritariamente pertenecientes a Universia[1]. Lo cual supone, como en el primer sondeo, un alcance muy notable, con desequilibrios por áreas geográficas. Los datos que analizamos a continuación no reflejan ese desequilibrio, pues se presentan ponderados según el peso que tiene el alumnado universitario de cada país en el conjunto[2].

Cuestionarios válidos

14.212	5.367	2.350
ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS

1. Para interpretar adecuadamente los gráficos y las menciones a las diferencias regionales, véase el *Estudio Técnico y Trabajo de Campo*, en el que se describen los criterios de agrupación de las "Regiones Río 2014" o "Regiones Universia".
2. Teniendo en cuenta que solo hemos podido obtener datos suficientemente fidedignos del número de alumnos, también hemos ponderado los resultados correspondientes a profesores y PAS con los datos de alumnos, una práctica, por otra parte, relativamente común en estudios internacionales.

Este segundo sondeo se centró en el tema denominado "universidades sin fronteras", es decir, se ocupó de una variedad de aspectos de la movilidad universitaria, tanto de profesores como de alumnos, así como, en general, de la dimensión internacional de la universidad. A continuación mostramos sus resultados, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, alguna variación de interés relacionada con el área geográfica a la que pertenecen dichos públicos (Península Ibérica, Brasil y Resto de Iberoamérica).

En primer lugar, estudiamos las percepciones acerca de la **movilidad interna (nacional) de los estudiantes**, centrando la atención en los criterios de elección de universidad, en la disponibilidad de la información necesaria para efectuar dicha elección, y en posibles medidas para mejorar la información disponible.

En segundo lugar, comenzamos el análisis de las percepciones sobre la **movilidad internacional de los universitarios** y sobre la **internacionalización de las universidades** ocupándonos, por una parte, de la importancia que se asigna a ambas cuestiones, contemplando la posibilidad de que las estancias en el extranjero formen parte necesariamente del plan de estudios y la relevancia de contratar profesorado extranjero. Por otra, tratamos de un efecto no deseado de la movilidad internacional, el de la "fuga de cerebros".

En tercer lugar, descendemos a la escala de la **universidad del encuestado**, tratando de las percepciones acerca del papel que desempeña en ella **la movilidad**:

qué importancia se asigna a dicho objetivo, en qué medida se beneficia la universidad de contar con estudiantes extranjeros, y en qué medida está el personal de administración y servicios preparado para gestionar la movilidad. Complementamos estas apreciaciones con una mínima referencia a lo que hoy es complemento y, quizá, alternativa no solo a la formación universitaria tradicional, sino a las propias políticas de movilidad: la **formación *online***.

En cuarto lugar, descendemos una vez más, esta vez, a la escala de los **estudiantes y profesores** individuales, inquiriéndoles acerca de sus propias experiencias de **movilidad internacional**.

Por último, nos ocupamos de las percepciones acerca de los **obstáculos a la movilidad nacional e internacional** que todavía existen, así como de las **medidas que pueden mejorarla**, haciendo hincapié en las propuestas en el "Documento de conclusiones" de la Agenda de Guadalajara 2010, y anotando brevemente la opinión acerca de la posible contribución de Universia al objetivo de la movilidad.

1.
La movilidad interna de los estudiantes

CRITERIOS DE ELECCIÓN DE UNIVERSIDAD

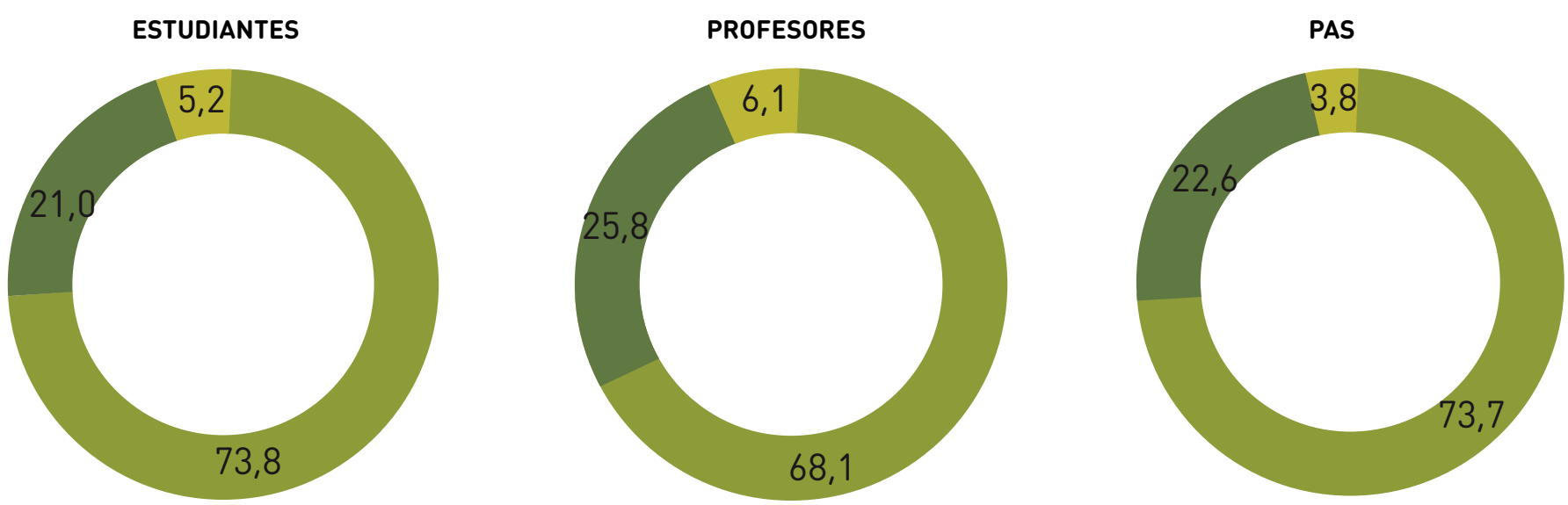
Hemos abordado la temática "universidades sin fronteras" pensando no solo en las que obviamente existen entre los distintos países, las internacionales, sino en las no tan obvias, pero también reales, dentro de cada país. Comenzamos, precisamente, estudiando cómo se percibe la movilidad nacional a través de una cuestión básica, la de los criterios que orientan la elección de la universidad, pues revelan, de un vistazo, si el potencial de movilidad interna es alto o bajo. Para obtener una imagen más clara, opusimos tan solo dos criterios, el de la ubicación y el de la reputación de las universidades. Si en el juicio de los entrevistados prima la primera, esto es, cuestiones como la cercanía del centro universitario al hogar, obtendremos la imagen de una movilidad nacional relativamente reducida, pues la elección tendrá lugar, sobre todo, a escala local. Si prima la reputación de la universidad sobre su situación, obtendremos la imagen de un po-

tencial de movilidad interna superior, pues significa que los estudiantes están dispuestos a abandonar la comodidad de la cercanía en aras de, por ejemplo, una mayor calidad o una mayor adecuación del centro universitario a sus intereses, o que el sistema universitario incentiva o, al menos, no obstaculiza esas decisiones.

Como se observa en el gráfico 1, la sensación dominante en la comunidad universitaria iberoamericana es la de que suele importar más el criterio de la reputación de la institución universitaria que el de su ubicación a la hora de elegir universidad. Así lo creen porcentajes amplísimos de estudiantes (73,8%), profesores (68,1%) y PAS (73,7%).

Conocedores de la realidad española, en la que el grado de movilidad interna es relativamente reducido, nos planteamos la hipótesis de que esas percepciones podrían variar geográficamente, dependiendo de las tradiciones locales o de cómo estuvieran configurados local-

GRÁFICO 1.
En su país, ¿qué criterio suele importar más a la hora de elegir la universidad en la que estudiar una carrera determinada, la reputación de la institución o su ubicación (por ejemplo, en relación con la cercanía al hogar familiar)?



mente los incentivos a la movilidad. El gráfico 2 revela que debe de haber algún componente local en los juicios, pues se distinguen muy claramente los de los públicos de la Península Ibérica (recordemos que la gran mayoría de los encuestados son de España) y los de los públicos de las otras dos regiones Universia consideradas (Brasil y Resto). En la Península Ibérica, los porcentajes que creen que importa más la reputación, cercanos al 40% (pero con un mínimo del 31,8% entre el profesorado) son claramente inferiores a los obtenidos en las otras dos regiones, que rondan el 70/80%.

Obviamente, que los juicios sean tan distintos no prueba que la movilidad interna sea tan distinta en unas áreas u otras, pero sí sugiere que habría que investigar la posibilidad de que lo sea.

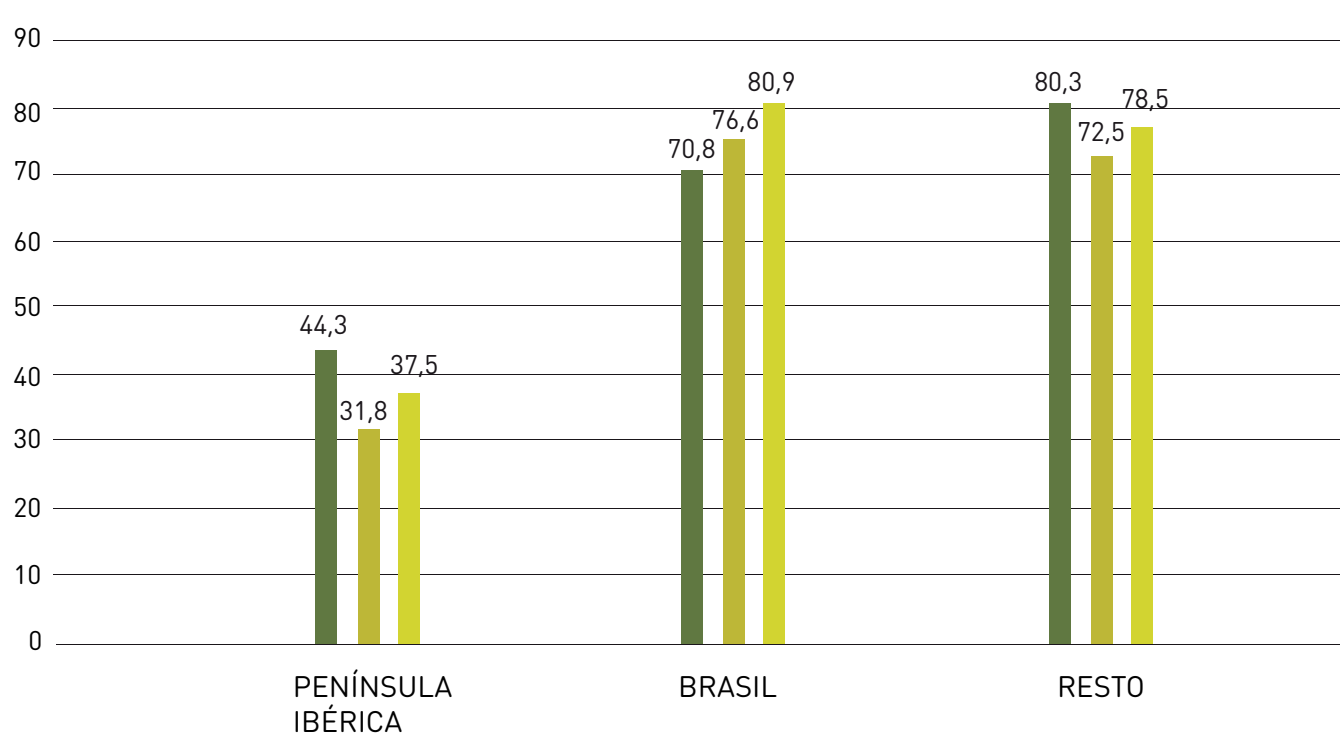


GRÁFICO 2.
Porcentaje que cree que importa más la reputación de la universidad (y no su ubicación) a la hora de elegir dónde estudiar, según región Universia

LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA ELEGIR UNIVERSIDAD

En cualquier caso, para que se efectúe en las mejores condiciones la elección de carrera universitaria y de la universidad en la que cursarla, los futuros estudiantes han de contar con la información adecuada. El juicio que mantiene la comunidad universitaria iberoamericana al respecto es positivo, pero sugiere la existencia de un amplio margen de mejora.

LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA ELEGIR UNIVERSIDAD SUGIERE LA EXISTENCIA DE UN AMPLIO MARGEN DE MEJORA

Solicitamos a los entrevistados que expresaran su grado de acuerdo con la afirmación siguiente: "en mi país, los estudiantes universitarios cuentan con información suficiente para elegir dónde estudiar". Debían expresarlo en una escala del 0 (ningún acuerdo) al 10 (acuerdo total). Las medias que obtuvimos están por encima del 5, pero relativamente alejadas del 10: 6,2 para los estudiantes; 6,5 para el profesorado; y 6,8 para el PAS [GRÁFICO 3].

POSIBILIDADES DE MEJORA DE LA INFORMACIÓN PARA ELEGIR UNIVERSIDAD

Que hay un margen amplio para mejorar la información con que cuentan los universitarios se comprueba con los resultados de otras dos preguntas, también recogidos en el gráfico 3.

Por una parte, los públicos entrevistados se muestran bastante de acuerdo (con medias algo superiores al 8 sobre 10) con la idea de que contar con informes independientes sobre la calidad de las universidades y sus planes de estudio ayudaría a los estudiantes a elegir dónde estudiar. En realidad, probablemente se trate de un juicio bastante general entre los universitarios. Nuestra pregunta es una variante de otra formulada en el Eurobaró-

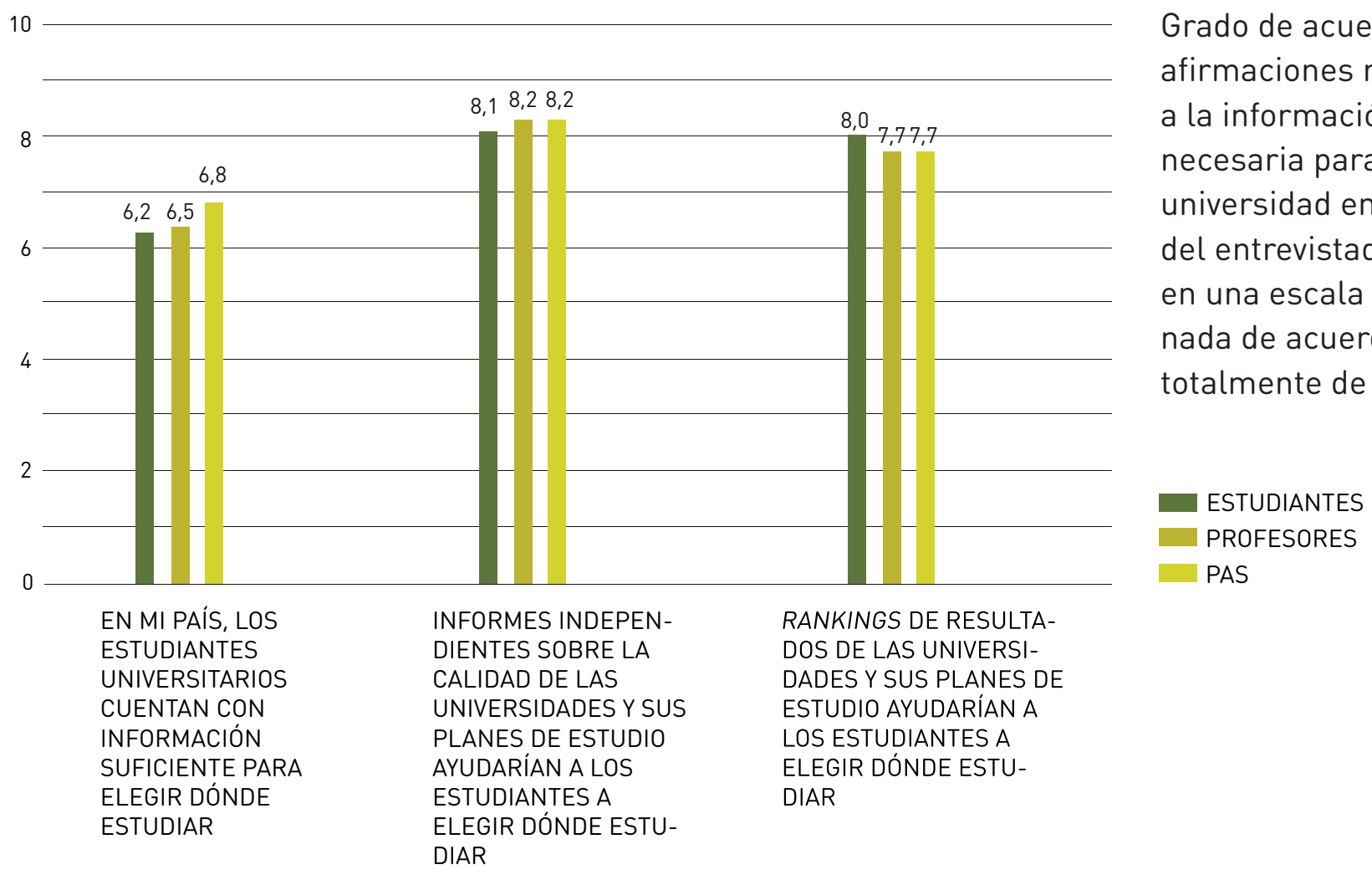


GRÁFICO 3.
Grado de acuerdo con afirmaciones relativas a la información necesaria para elegir universidad en el país del entrevistado (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

metro Flash nº 260 (de febrero de 2009), cuyos resultados son muy similares a los que hemos obtenido: a escala europea (UE27 más cuatro países), un 82,4% de los estudiantes universitarios encuestados se mostró totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación que analizamos.

Por otra parte, nuestros encuestados también se mostraron bastante de acuerdo con otra herramienta para mejorar la información con que cuentan los universitarios, la de los *rankings* de universidades, que van extendiéndose cada vez más a partir de sus orígenes norteamericanos. En este caso, el grado de acuerdo quizá sea algo inferior, llegando al 8 sobre 10 entre los estudiantes, pero quedándose en el 7,7 entre profesores y PAS [GRÁFICO 3]. A escala europea, con datos del Eurobarómetro Flash antes citado, el acuerdo entre los universitarios es también muy amplio, del 75,1%.

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

En esta sección comenzamos nuestro análisis de las opiniones de nuestros encuestados acerca de la movilidad internacional tratando varias cuestiones generales, para luego descender a las escalas de la universidad propia y de la experiencia propia en las secciones siguientes.

MOVILIDAD INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIANTES COMO PARTE DEL PLAN DE ESTUDIOS

Hemos intentado medir la importancia otorgada a la movilidad internacional con dos preguntas muy sencillas que, creemos, recogen las disposiciones básicas de los entrevistados al respecto. En primer lugar, hemos solicitado el grado de acuerdo (escala del 0 al 10) con la afirmación: "todos los planes de estudio deberían incluir un tiempo de estudio en otro país, como una parte integral de aquellos".[3] El nivel de acuerdo es alto, con medias cer-

3. Hemos adaptado una pregunta del Eurobarómetro Flash nº 198 (enero-febrero de 2007), que se aplicó a profesores universitarios.

canas al 8 sobre 10 en cada uno de los públicos encuestados (gráfico 4). En este caso, el acuerdo no parece tan entusiasta a escala europea, al menos entre los profesores universitarios encuestados en 2007, pues solo un 57,7% se muestra de acuerdo con una idea similar.[4]

De todos modos, como muestra el mismo gráfico, quizá el acuerdo sea algo menor entre los estudiantes y profesores encuestados de la Península Ibérica que entre los estudiantes y profesores del resto de las regiones Universia, lo cual encajaría con la menor propensión a la movilidad en la Península Ibérica atisbada más arriba.

4. Si en nuestra encuesta definimos el acuerdo como toda puntuación superior al 5, entonces, estaría de acuerdo con la medida el 76,4% de los profesores encuestados. El Eurobarómetro Flash nº 198 usó la palabra movilidad, sin otro calificativo, aunque el contexto del cuestionario sugería que se trataba de movilidad internacional.

LA RELEVANCIA DE CONTAR CON PROFESORADO EXTRANJERO

En segundo lugar, hemos planteado a los encuestados si creen conveniente que sus universidades cuenten con profesorado extranjero. De nuevo, la pregunta solicita que se responda utilizando una escala del 0 (muy poco conveniente) al 10 (muy conveniente). Los resultados son

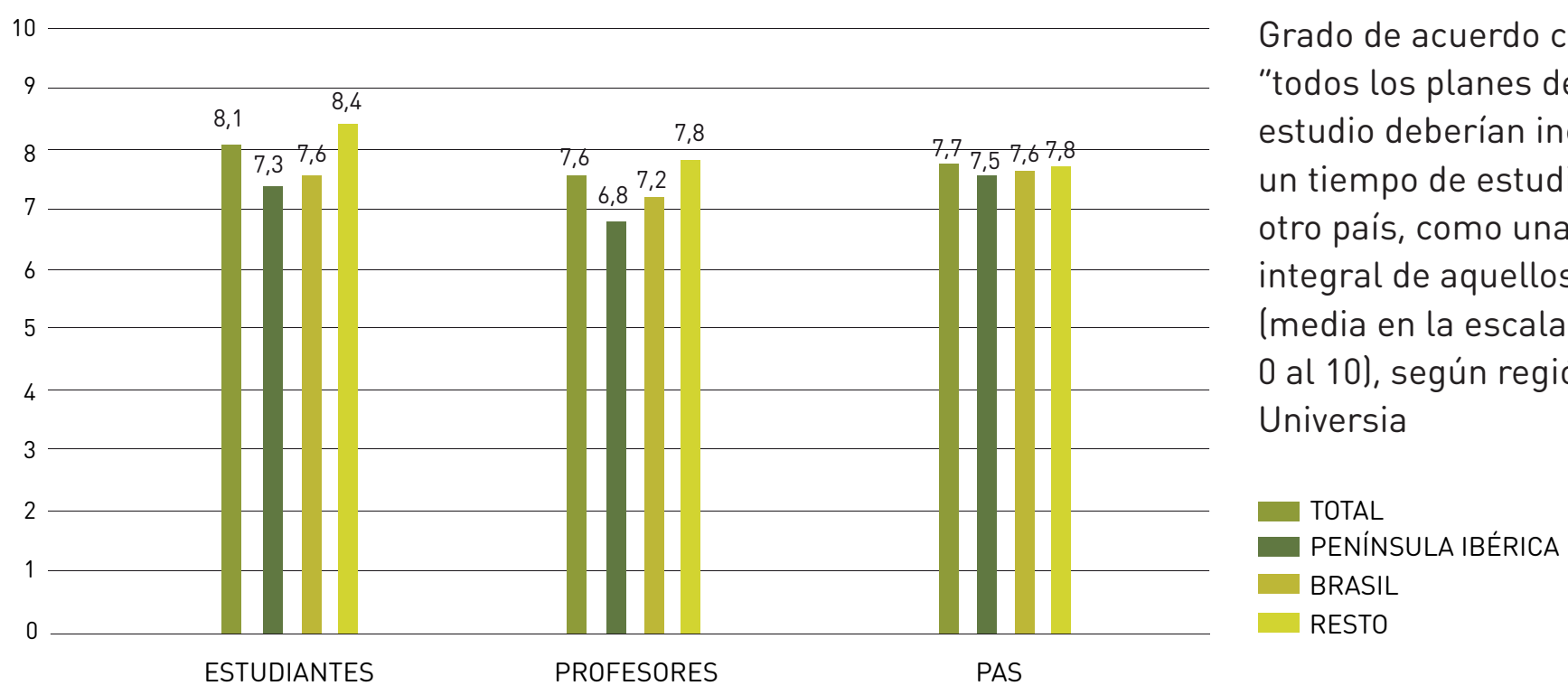


GRÁFICO 4.
Grado de acuerdo con "todos los planes de estudio deberían incluir un tiempo de estudio en otro país, como una parte integral de aquellos" (media en la escala del 0 al 10), según región Universia

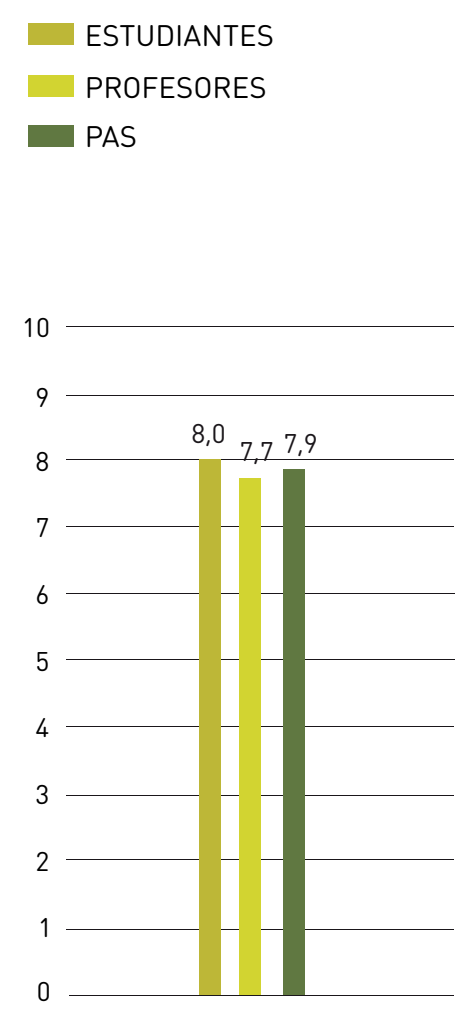
bastante favorables a la propuesta, con medias próximas al 8 sobre 10 en todos los grupos: 8,0 entre los estudiantes; 7,7 entre los profesores; y 7,9 entre el PAS (gráfico 5).

En definitiva, observamos en la comunidad universitaria iberoamericana una propensión bastante intensa a la internacionalización de los estudios superiores.

EFECTOS NO DESEADOS DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL: FUGA DE CEREBROS

Dicha propensión no hace a los entrevistados insensibles hacia un potencial riesgo de la movilidad internacional, el de la llamada "fuga de cerebros". En su formulación más sencilla, el problema consiste en lo siguiente. Los sistemas universitarios nacionales pueden dedicar gran cantidad de recursos a formar estudiantes, profesores o investigadores que luego desarrollen su carrera profesional fuera del país. De este modo, esos recursos no habrían obtenido el rendimiento esperado y habrían servido para financiar las necesidades de recursos humanos y/o de innovación de países terceros. Tal es el riesgo que se corre siempre que la formación de un trabajador está a cargo de una entidad individual (en este caso, un país, pero a escala nacional se trata de empresas), pero puede ser aprovechada por otras que no han contribuido a financiar los costes de esa formación. Solo si todos los potenciales usuarios de dicha formación contribuyen colectivamente a financiarla se evita, parcialmente, el problema. Esto último es lo que ocurre con la formación profesional en Alemania, pero, obviamente, es muchísimo más complicado a escala internacional.

GRÁFICO 5.
¿En qué medida cree que es conveniente que su universidad cuente con profesorado extranjero? (media en la escala del 0, "muy poco conveniente", al 10 "muy conveniente")



Aparentemente, el riesgo de la fuga de cerebros estaría muy extendido en los países que analizamos, al menos si hacemos caso a las opiniones de la comunidad universitaria. Proporciones cercanas a los tres cuartos creen que su país tiene un problema de fuga de cerebros, definido como la existencia de investigadores muy cualificados formados en su país que se marchan al extranjero y no vuelven. Así lo piensa el 76,4% de los estudiantes, el 74,2% de los profesores y el 71,5% del PAS (gráfico 6).

El gráfico 6 también muestra una diferencia llamativa según la localización geográfica de los públicos. En la Península Ibérica (es decir, sobre todo, en España), el temor a este problema es todavía más elevado, con porcentajes de entrevistados superiores al 90% que creen que hay fuga de cerebros. Más allá de que esos temores reflejen realidades distintas, mantenemos la hipótesis de que deben haberse exacerbado coyunturalmente en España, a raíz de la profunda crisis económica y de las mayores cifras de españoles (jóvenes, pero no solo) que

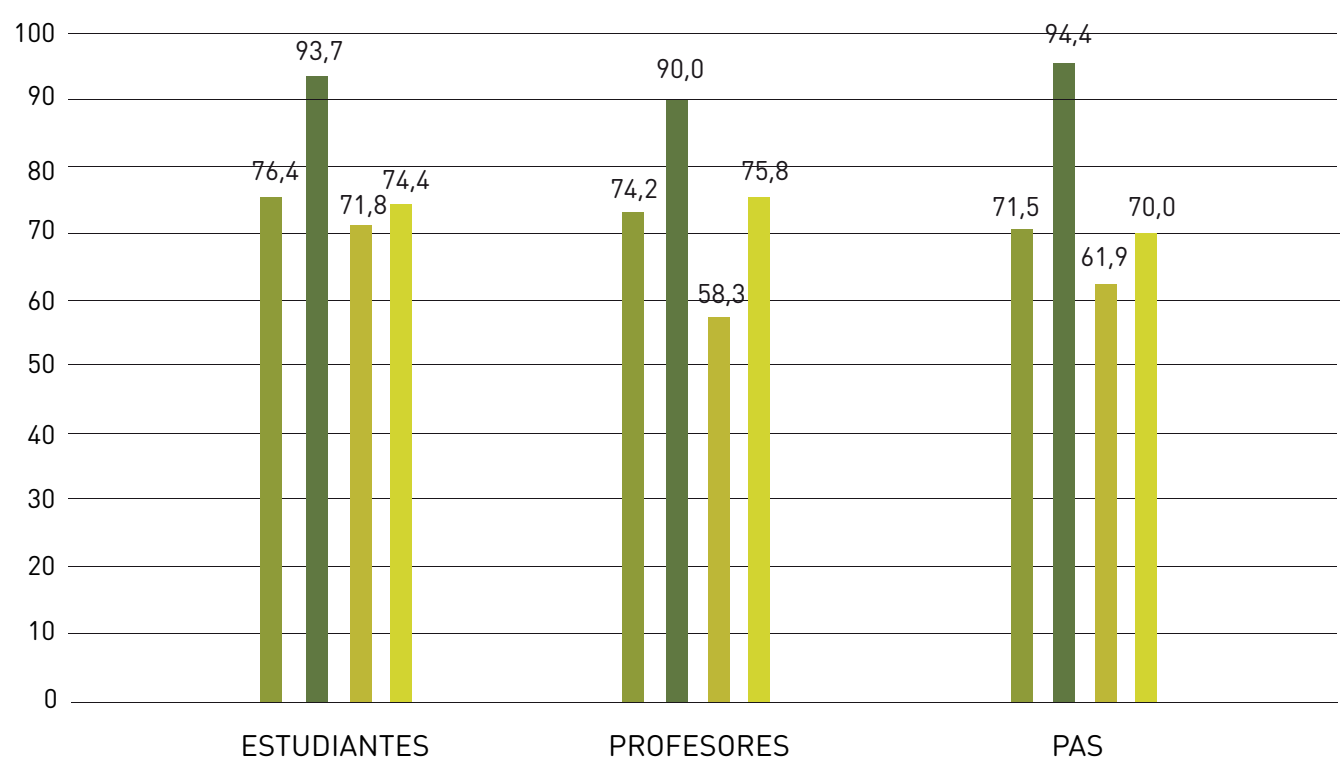


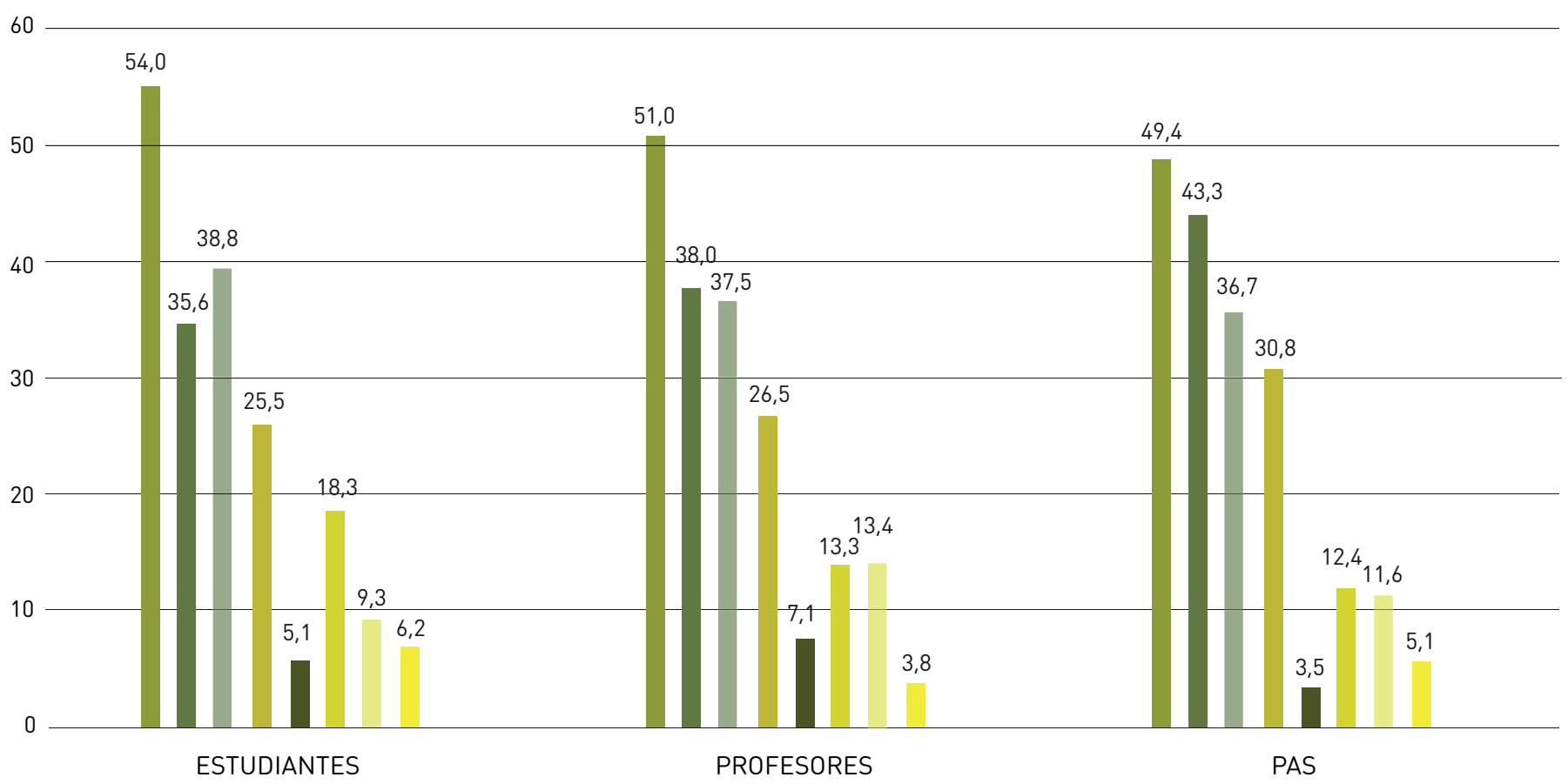
GRÁFICO 6.
Porcentaje que cree que su país tiene un problema de fuga de cerebros (investigadores muy cualificados formados en su país que se marchan al extranjero y no vuelven), según región Universia

buscan trabajo en otros países europeos, muy difundidas, y probablemente exageradas, por los medios de comunicación de masas.

Más interés, quizá, que la extensión del temor a una fuga de cerebros tiene indagar en las opiniones acerca de las razones posibles del problema, pues revelan, entre otras cosas, juicios sustantivos no solo acerca del país de acogida de esos "cerebros", sino del propio país.

Puestos a elegir las dos razones hipotéticas más importantes por las que un investigador puede decidir no volver a su país, las opiniones dominantes son clarísimas. El grupo más amplio de entrevistado menciona las mejores condiciones salariales: un 54,0% de los estudiantes, un 51,0% de los profesores y un 49,4% del PAS (gráfico 7). En segundo nivel se sitúan dos razones que son, en par-

GRÁFICO 7. De las siguientes razones hipotéticas por las que un investigador puede decidir quedarse en un país extranjero y no regresar al suyo, ¿cuál cree que es la más importante? ¿Y en segundo lugar? (porcentajes acumulados, suman más de 100)



te, económicas y, en parte, relativas a la vida profesional de los investigadores. Nos referimos a la existencia de mayores incentivos económicos a la investigación (como podrían ser, por ejemplo, complementos salariales ligados a una mayor productividad científica) y a la existencia de mejores oportunidades de carrera profesional. En un tercer nivel estaría una razón claramente económica, la de contar con más capacidad financiera para llevar a cabo proyectos de investigación.

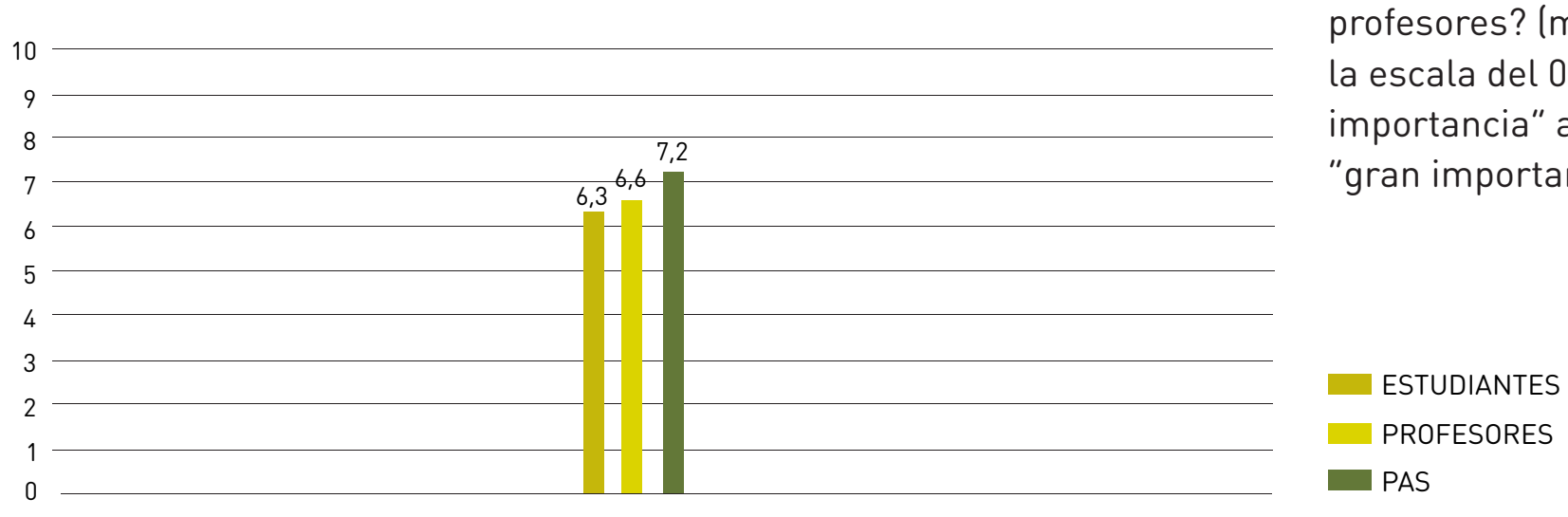
Mucho menos citadas son razones no tan ligadas a disponer de recursos suficientes y sí más ligadas a las características de la comunidad de científicos en que la investigación se lleva a cabo: tener más libertad para investigar, un mayor reconocimiento de los logros de los investigadores y un mejor funcionamiento de la comunidad científica. Y se cita poquísimo una razón ligada al aprovechamiento personal de los resultados de la investigación.

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

LA IMPORTANCIA DEL OBJETIVO DE LA MOVILIDAD

Descendiendo a la escala de la universidad de los entrevistados, lo primero que podemos comprobar es que no tienen una opinión excesivamente positiva acerca de la importancia que otorgan dichas universidades al objetivo de la movilidad nacional o internacional de sus estudiantes y profesores. Las medias en la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (gran importancia) obtenidas en las

GRÁFICO 8.
Su universidad, en concreto, ¿cuánta importancia otorga al objetivo de la movilidad nacional o internacional de sus estudiantes y profesores? (media en la escala del 0, "ninguna importancia" al 10, "gran importancia")



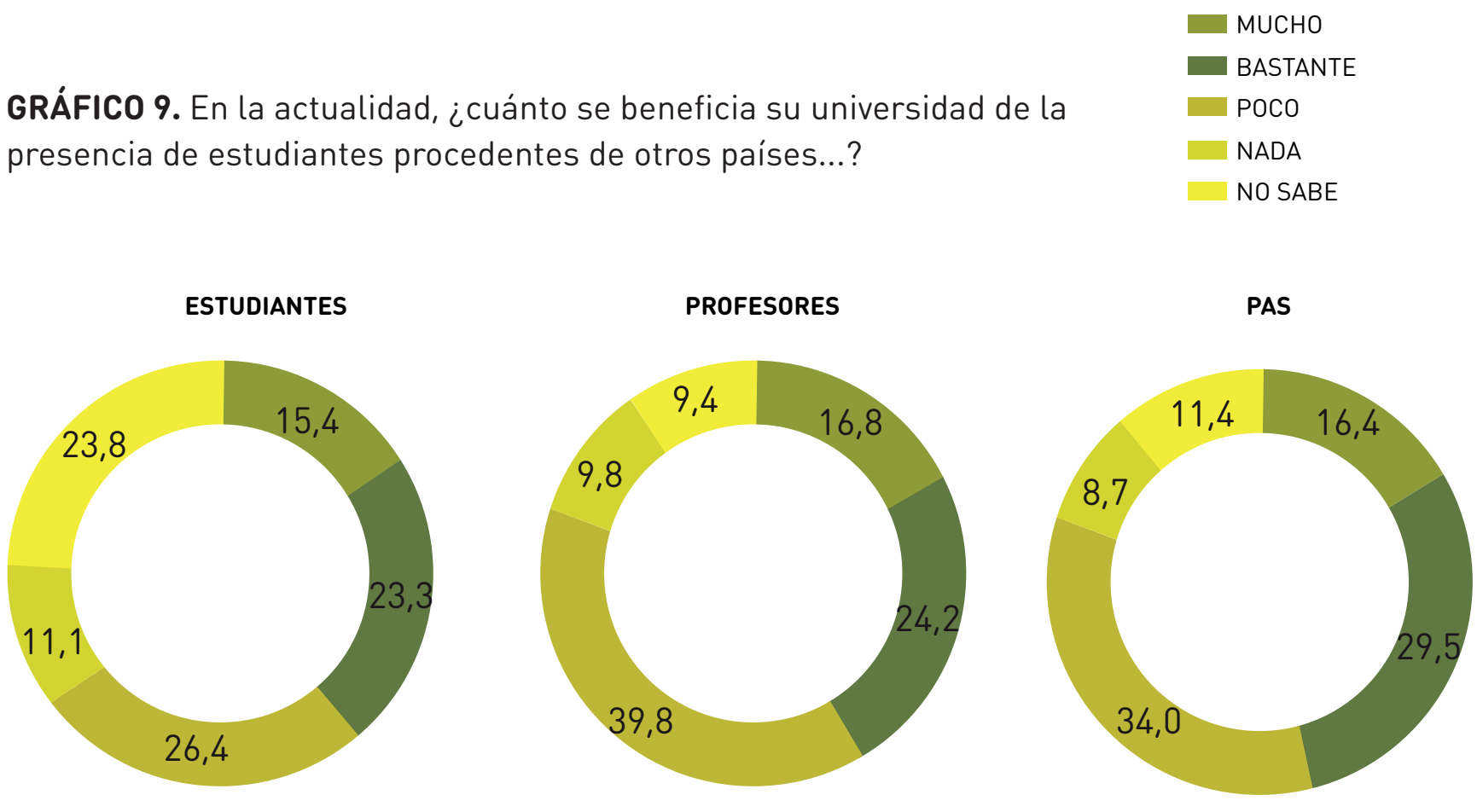
respuestas de estudiantes (6,3) y profesores (6,6) apenas superan el 6 sobre 10, si bien el PAS es más optimista al respecto (7,2) (gráfico 8).[5] En cualquier caso, el margen de mejora, a la vista de estas opiniones, es relativamente amplio.

5. Por un error en la implementación del sondeo del que solo hemos sido conscientes *a posteriori*, en esta pregunta no contamos con datos de Brasil para estudiantes y profesores. En el cuestionario de PAS las diferencias entre los datos de Brasil y los del resto son mínimas, por lo que suponemos que también lo habrían sido en los otros dos cuestionarios y, por tanto, los datos globales presentados en el texto apenas habrían sufrido variación.

EL BENEFICIO DE CONTAR CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS

No son pocos los entrevistados que creen que su universidad se beneficia de una de las consecuencias obvias de la mayor movilidad internacional, la presencia de estudiantes procedentes de otros países. Porcentajes que rondan el 40% creen que ese beneficio es mucho o bastante: así lo piensa el 38,7% de los estudiantes, el 41,0% de los profesores, y el 45,9% del PAS [GRÁFICO 9].

GRÁFICO 9. En la actualidad, ¿cuánto se beneficia su universidad de la presencia de estudiantes procedentes de otros países...?



En esta apreciación se observan ciertas diferencias geográficas [GRÁFICO 10]. Ello sugiere que la presencia de estudiantes extranjeros es claramente mayor en la Península Ibérica, algo inferior en la región que hemos denominado Resto y bastante inferior en Brasil.

PREPARACIÓN DEL PAS PARA GESTIONAR UNA MOVILIDAD MAYOR

También quisimos contrastar una idea a la que normalmente no se presta atención en los estudios de opinión pública sobre la universidad, en este caso, la capacidad para gestionar la movilidad. Y se la planteamos al público de encuestados que más cerca está de la gestión cotidiana de todo lo relevante a la movilidad nacional e internacional de los estudiantes universitarios, el PAS. La pregunta, de nuevo, fue bastante directa, al recabar el grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirmación siguiente: "el personal de administración y servicios de mi

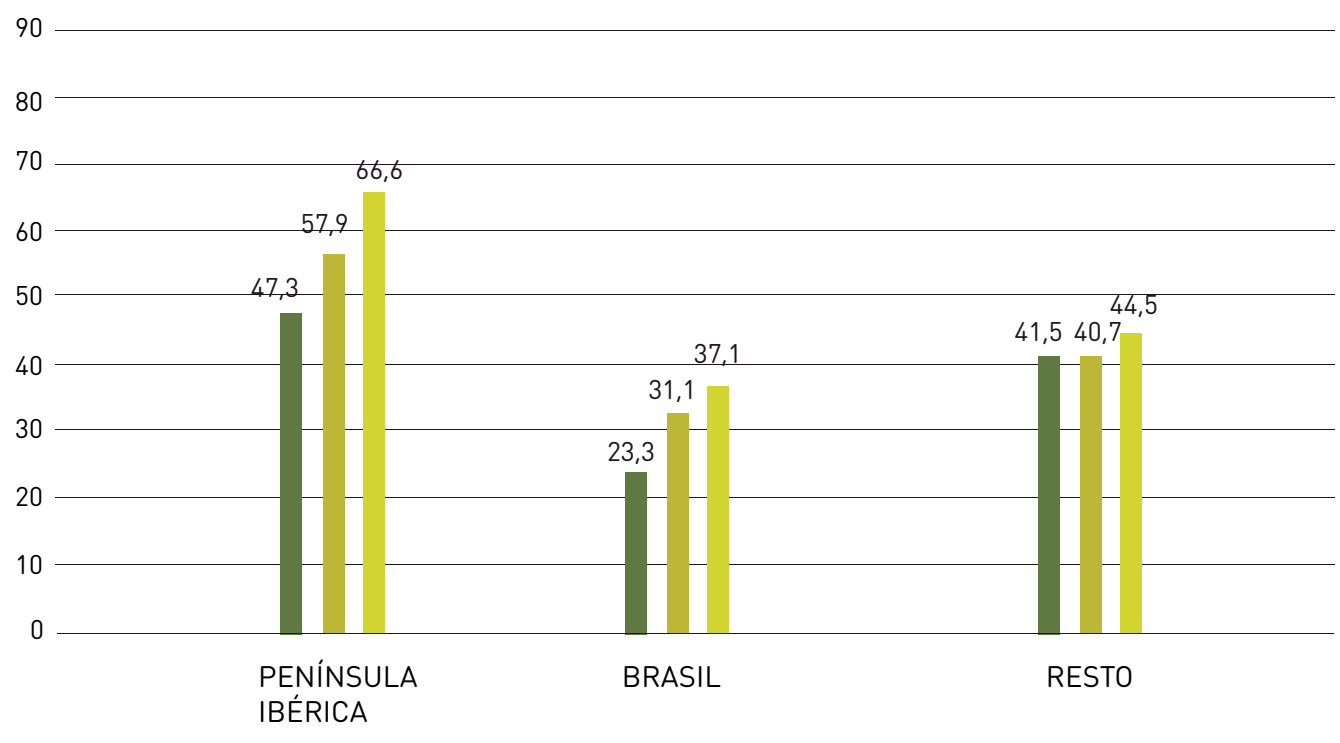


GRÁFICO 10.
Porcentaje que cree que su universidad se beneficia mucho o bastante de la presencia de estudiantes procedentes de otros países, según región Universia

universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar una movilidad internacional de profesores y estudiantes sustancialmente mayor que la actual". Es decir, intentamos medir la sensación que tenían de estar preparados para contribuir a una estrategia de desarrollo de la movilidad internacional que acabara resultando en una movilidad sustancialmente mayor.

Las respuestas a esta pregunta sugieren una sensación de duda al respecto, pues el grado de acuerdo, aun siendo positivo, no es nada entusiasta, con una media del 6 en la escala del 0 al 10 [GRÁFICO 11]. No se observan grandes diferencias por regiones Universia, aunque el grado de acuerdo en Brasil es el menor, lo que encajaría con la opinión ya vista acerca de la menor presencia de estudiantes extranjeros en las aulas brasileñas. El PAS brasileño estaría acostumbrado a gestionar una cantidad de estudiantes extranjeros relativamente baja (o, al menos, percibida como tal), por lo que vería como un reto mayor un aumento sustancial de esa presencia.

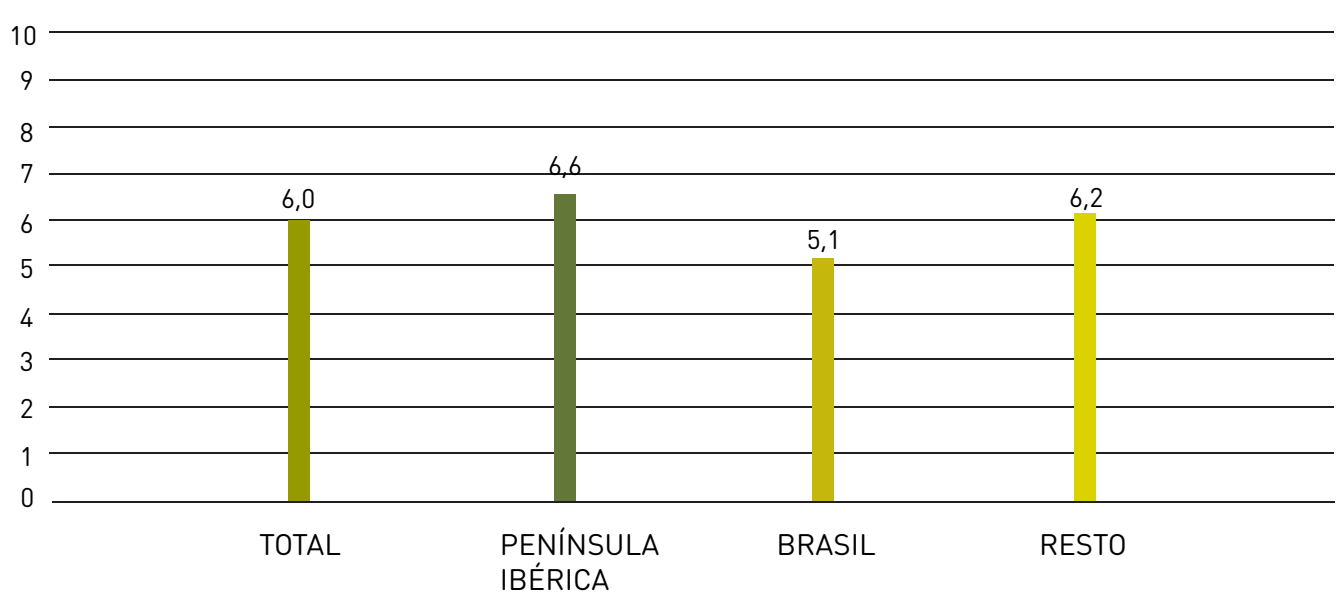


GRÁFICO 11.
PAS.
Grado de acuerdo con: "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar una movilidad internacional de profesores y estudiantes sustancialmente mayor que la actual" (media en la escala del 0, "nada de acuerdo", al 10, "totalmente de acuerdo"), según región Universia

LA UNIVERSIDAD DEL ENCUESTADO Y LA FORMACIÓN *ONLINE*

Por último, tratamos brevemente en esta sección de las opiniones de nuestros encuestados acerca de la formación *online* en su universidad. A expensas de un tratamiento más completo en el sondeo dedicado a las "universidades formadoras", queríamos tener una primera impresión de una cuestión que entendemos, en gran medida, como complementaria a la de la movilidad.

Si el juicio sobre la importancia otorgada la universidad del encuestado a la movilidad no era ni mucho menos entusiasta, tampoco lo es el juicio sobre la apuesta de esas universidades por la formación *online* [GRÁFICO 12]. En la escala del 0 (está apostando muy poco) al 10 (está apostando mucho), las medias obtenidas apenas llegan al 6: 5,7 para los estudiantes; 5,6 para los profesores; y 6,0 para el PAS. Lo cual sugiere, de nuevo, un margen de mejora bastante amplio.

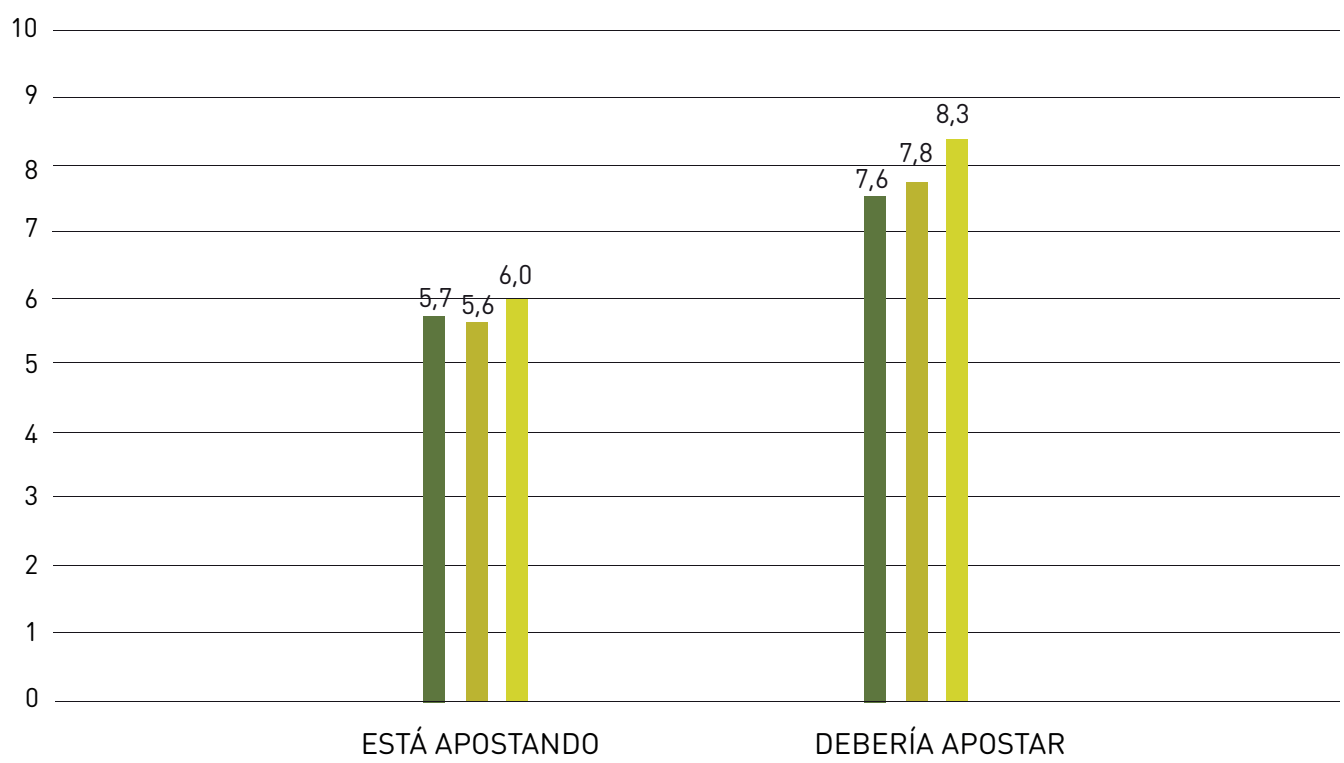


GRÁFICO 12.
Cuándo está apostando / debería apostar la universidad del encuestado por la formación *online* (media en una escala del 0, "muy poco", al 10, "mucho")

Confirma la existencia de ese margen de mejora la opinión media acerca de cuánto debería apostar la universidad del encuestado por ese tipo de formación (medida en la misma escala del 0 al 10). En este caso las medias se sitúan claramente en la franja media alta de la escala: 7,6 para los estudiantes; 7,8 para los profesores; y 8,3 para el PAS [GRÁFICO 12]. De todos modos, tampoco harían una apuesta muy decidida por este tipo de formación.

En cualquier caso, los datos anteriores sugieren que las expectativas de desarrollo de la formación *online* que albergan los distintos públicos acerca de su universidad no se ven satisfechas.

4. La experiencia de movilidad internacional de profesores y estudiantes

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

LOS PROFESORES: SU PASADO COMO ESTUDIANTES Y COMO PROFESORES

Entre los profesores parece haber sido bastante común el haber cursado estudios en el extranjero. Así lo afirma el 39,6% de los encuestados, aunque este porcentaje oculta variaciones geográficas de cierta sustancia [GRÁFICO 13]. En la Península Ibérica y en Brasil, el porcentaje ronda el 30%, pero en el Resto asciende hasta el 43,9%.

Son menos los profesores que afirman haber ejercido como docente o investigador en el extranjero, al menos durante el tiempo equivalente a un curso académico. Sin embargo, no se trata de un porcentaje desdeñable, pues asciende al 26,0% [GRÁFICO 13]. En este caso, las variaciones regionales son menores.

LOS ESTUDIANTES: PASADO, PLANES Y CAPACIDADES

La experiencia foránea de los estudiantes es, obviamente, menor que la de los profesores, pero no es residual [GRÁFICO 14]. Un 15,8% afirma haber cursado algún tipo de estudio universitario fuera de su país, a lo que cabría añadir el 9,9% que lo solicitó, pero no fue seleccionado. La gran mayoría, claro, no lo ha hecho, bien habiéndolo planeado y renunciado a la idea (39,2%), bien no habiéndolo planeado nunca (35,1%).

Como se comprueba en el gráfico 14, el porcentaje de estudiantes con experiencia en el exterior es inferior en Brasil (7,2%) y más alto en la Península Ibérica (16,8%) y el Resto (18,2%).

No son tantos los que han cursado estudios fuera de su país, pero, de creer las afirmaciones de los mismos estudiantes, su propensión a hacerlo es bastante alta. Dos tercios (66,7%) dicen estar planeando continuar en

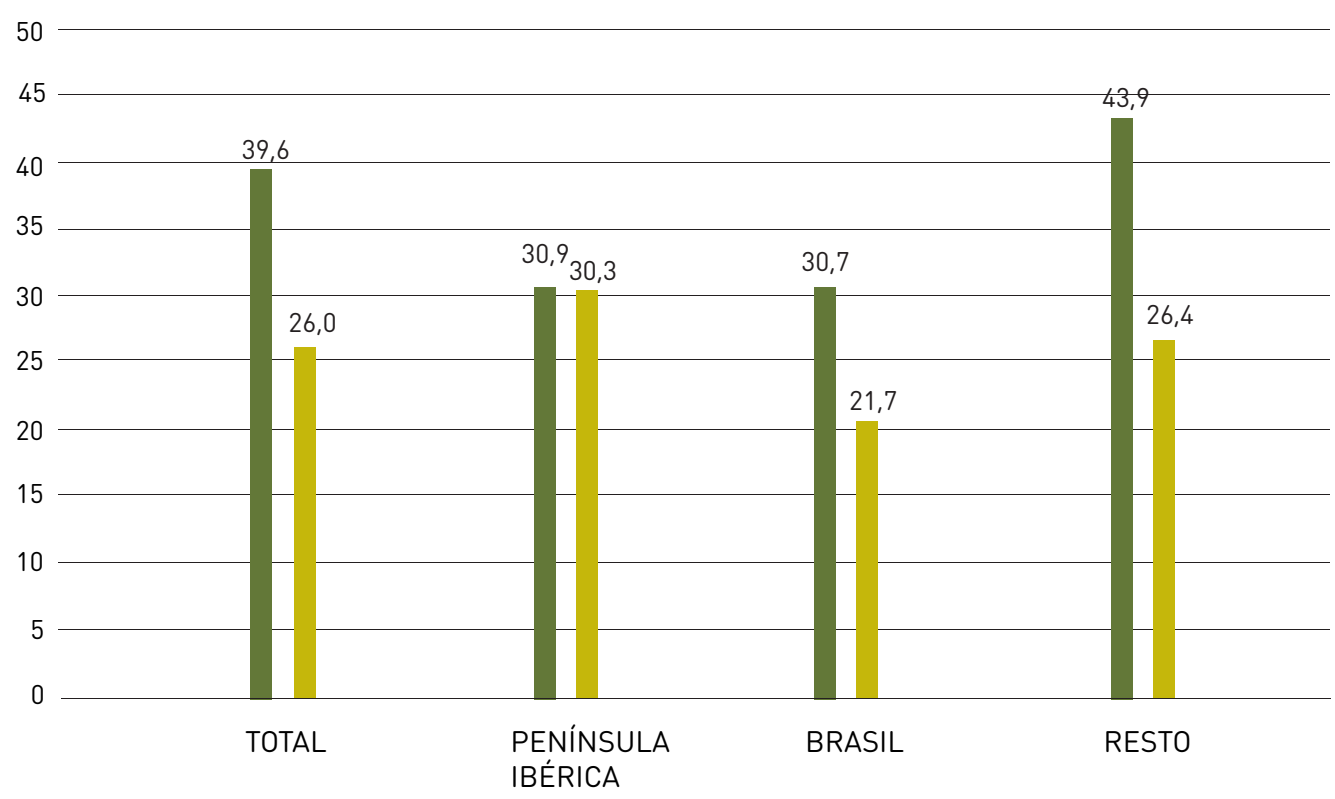


GRÁFICO 13.
Experiencia foránea de los profesores universitarios, según región Universia

HA CURSADO ALGÚN ESTUDIO UNIVERSITARIO EN OTRO PAÍS

HA EJERCIDO COMO DOCENTE O INVESTIGADOR EN OTRO PAÍS, AL MENOS DURANTE UN TIEMPO EQUIVALENTE A UN CURSO ACADÉMICO

otro país sus estudios, al menos en parte [GRÁFICO 15]. En esta ocasión, los menos propensos son los estudiantes de la Península Ibérica (43,9%), a bastante distancia de los de Brasil (63,2%) y del Resto (72,1%).

En la misma línea, son bastantes los estudiantes que se sienten capacitados para aventuras exteriores. Hasta un 53,2% dice tener un conocimiento adecuado de algún idioma extranjero para cursar con aprovechamien-

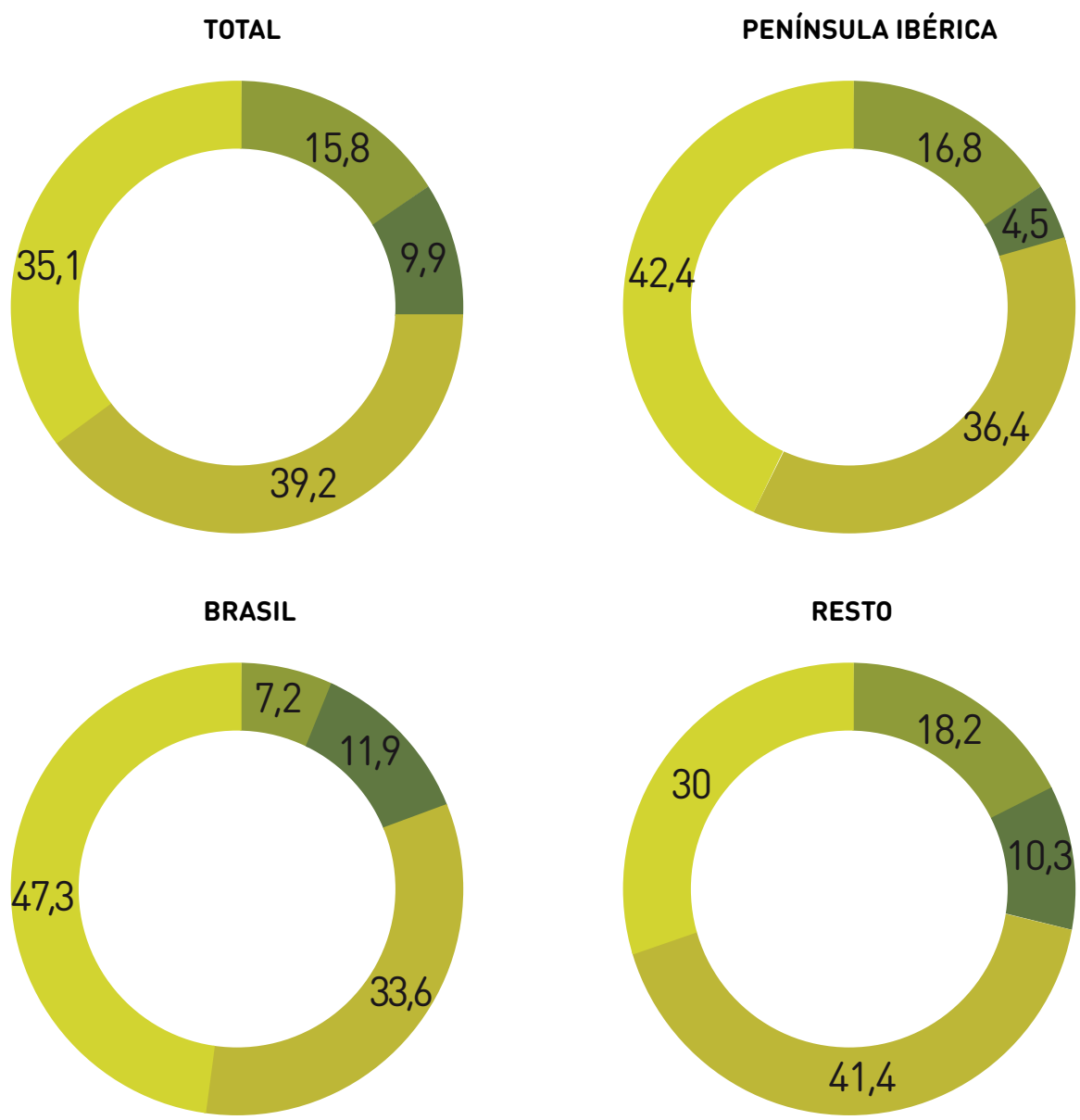


GRÁFICO 14.
Estudiantes: ¿ha cursado algún tipo de estudio universitario en otro país? (según región Universia)

- SÍ
- NO: LO SOLICITÉ, PERO NO FUI SELECCIONADO
- NO: PLANEABA HACERLO, PERO RENUNCIÉ A LA IDEA
- NO: NUNCA HE PLANEADO ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO

to estudios universitarios en un país de lengua no española ("no portuguesa" en Brasil y Portugal) [GRÁFICO 16]. Los que se sienten más seguros son los estudiantes de la Península Ibérica (65,1%), frente a Brasil y el Resto, con porcentajes cercanos.

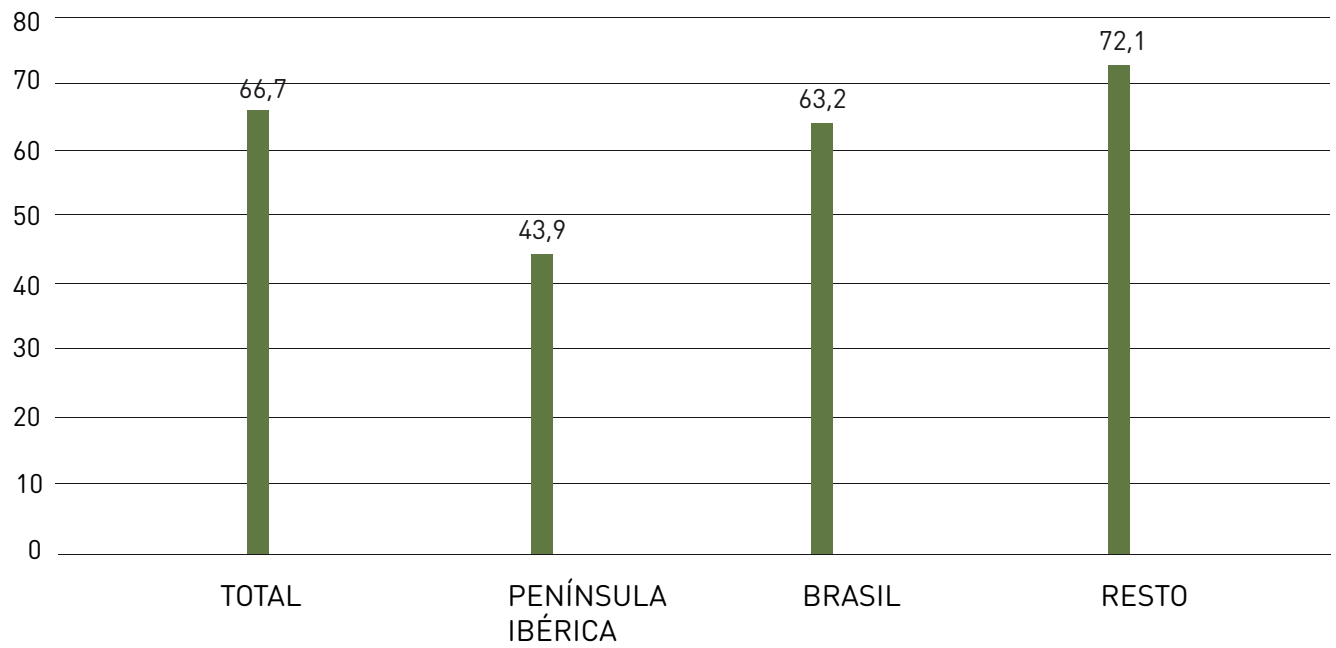


GRÁFICO 15. Porcentaje de estudiantes que está planeando continuar sus estudios, al menos en parte, en otro país, según región Universia

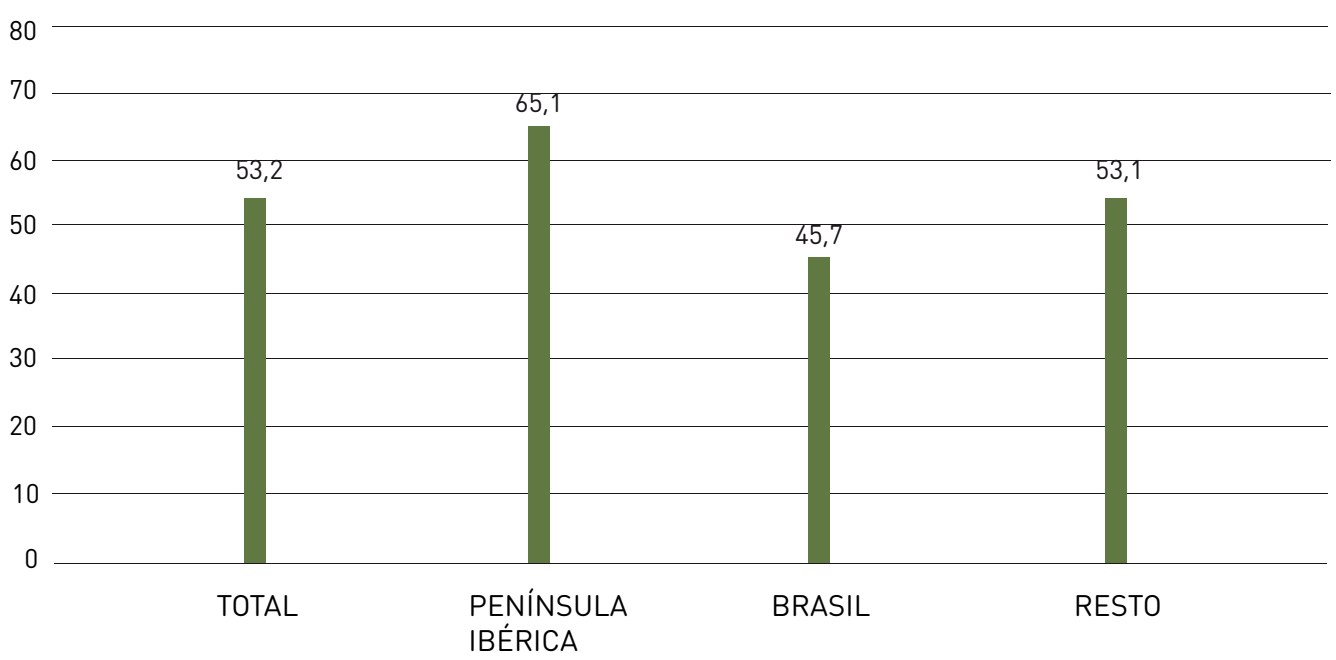


GRÁFICO 16. Porcentaje de estudiantes que afirma tener un conocimiento adecuado de algún idioma extranjero para cursar con aprovechamiento estudios universitarios en un país de lengua no española, según región Universia

5. Obstáculos a la movilidad y medidas para orientarla y mejorarla

Nos ocupamos, finalmente, de la dimensión de política pública de la movilidad, recabando la opinión de los encuestados sobre diversas medidas para mejorarla. Previamente, comprobamos qué importancia asignan a los obstáculos que la limitan.

OBSTÁCULOS PARA LA MOVILIDAD

Hemos contrastado la opinión de los encuestados respecto de los obstáculos más habitualmente considerados en los análisis sobre movilidad internacional, centrándolos en la experiencia de estudiar fuera. Para todas las circunstancias que pueden dificultar esa experiencia (siete en total) hemos preguntado si representan un obstáculo muy grande, grande o pequeño, o no representan ningún obstáculo. La estructura de percepciones resultantes resulta bastante clara: una de las circunstancias es un obstáculo mayor (es decir, recoge un porcentaje altísimo de respuestas "obstáculo muy grande"

o "grande"); tres son vistas como obstáculos, digamos, medianos; y tres vistas como obstáculos menores. Como la suma de porcentajes correspondientes a las respuestas "obstáculo muy grande" y "grande" casi no varía según el público considerado, centramos nuestros comentarios en los resultados correspondientes al público protagonista de la pregunta sobre movilidad, los estudiantes. Los datos de los tres públicos están recogidos en los gráficos 17, 18 y 19.

Obstáculo principal para la movilidad internacional de los estudiantes según ellos mismos.

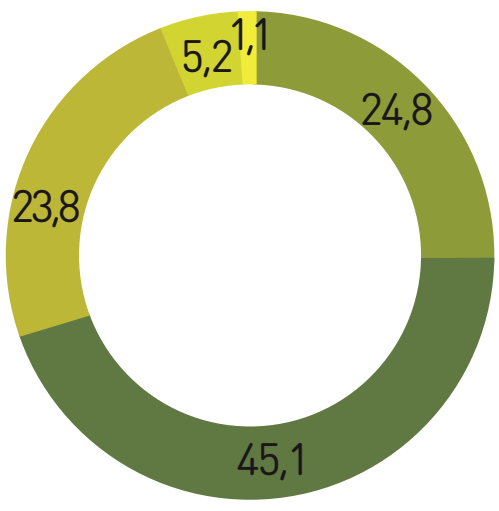
91,9% | **FALTA DE FONDOS**

El obstáculo principal es, como cabía esperar, el de la falta de fondos, que es visto como muy grande o grande por el 91,9% de los estudiantes.

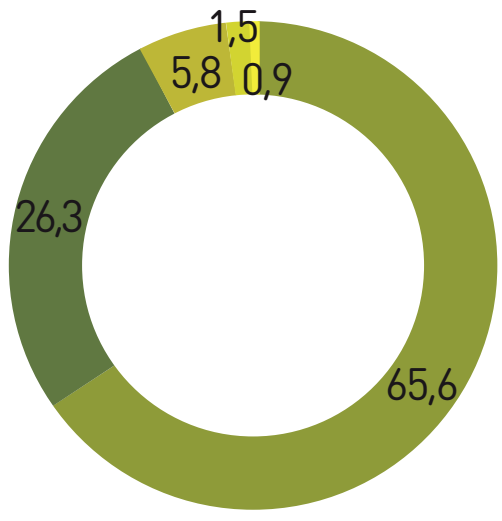
Los tres obstáculos "medianos" son, en primer lugar, la falta de información sobre las oportunidades para estudiar fuera, vista como obstáculo muy grande o grande por el 69,8% de los estudiantes. En segundo lugar, las barreras lingüísticas (56,9%). Y en tercer lugar, las dificultades existentes para el reconocimiento u homologación de los estudios cursados en el extranjero (53,7%).

Los tres obstáculos "menores" son, por este orden, los problemas relativos a la emigración, tales como barreras administrativas (48,1%); la falta de fomento de la movilidad en la universidad del entrevistado (34,7%) y la diferente calidad educativa en el extranjero (33,4%).

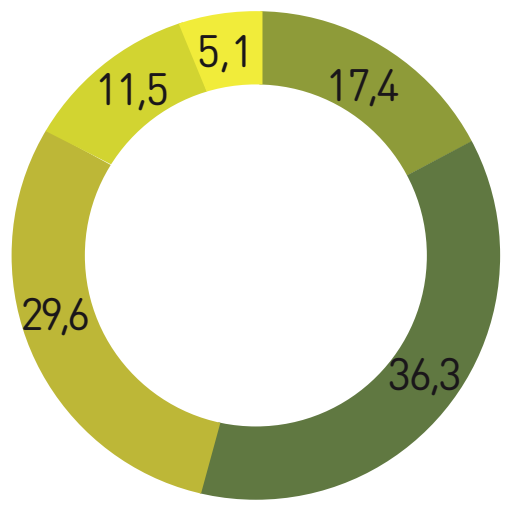
LA FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE LAS OPORTUNIDADES PARA ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO



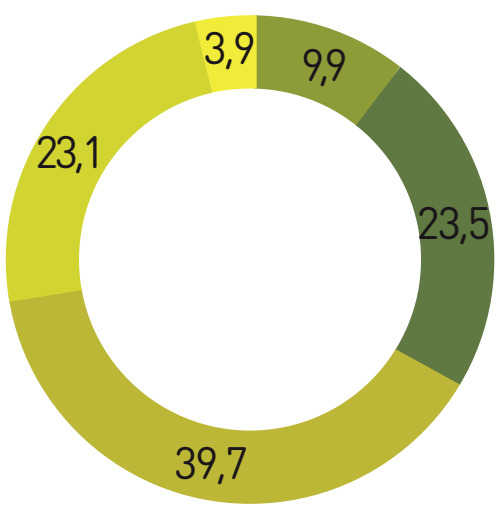
LA FALTA DE FONDOS



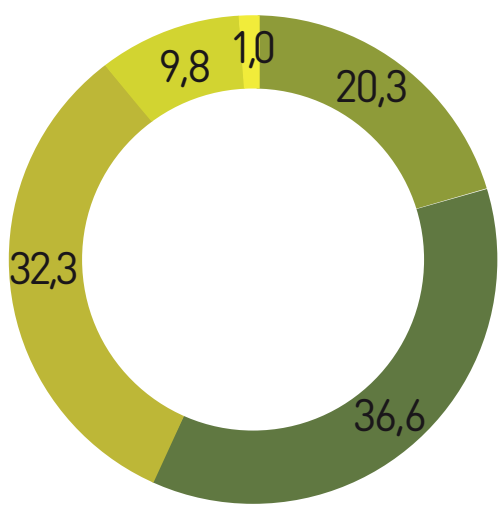
EL QUE LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO NO TENGAN RECONOCIMIENTO U HOMOLOGACIÓN O QUE SEAN DIFÍCILES DE OBTENER



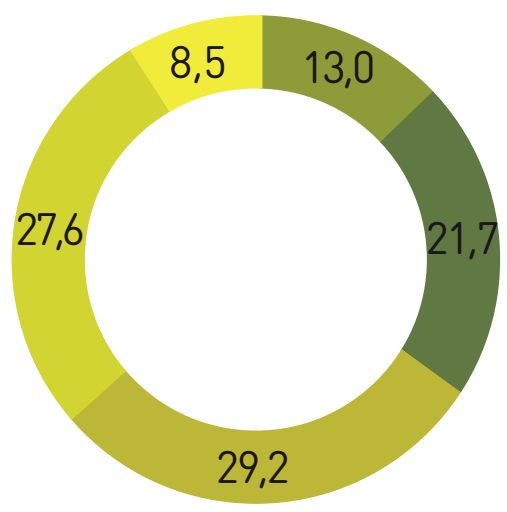
LA DIFERENTE CALIDAD EDUCATIVA EN EL EXTRANJERO



LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS



EN MI UNIVERSIDAD NO SE FOMENTA LA MOVILIDAD



PROBLEMAS RELATIVOS A LA EMIGRACIÓN (BARRERAS ADMINISTRATIVAS, POR EJEMPLO)

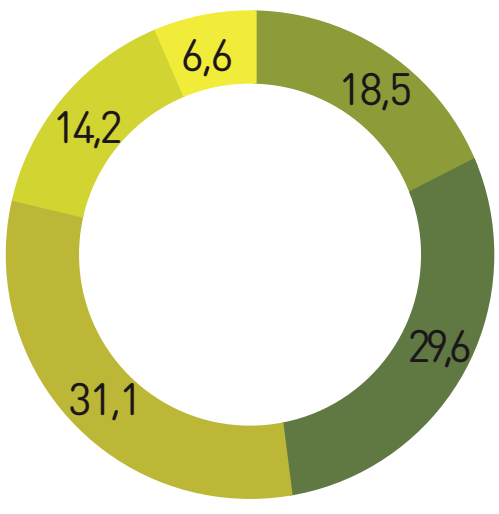
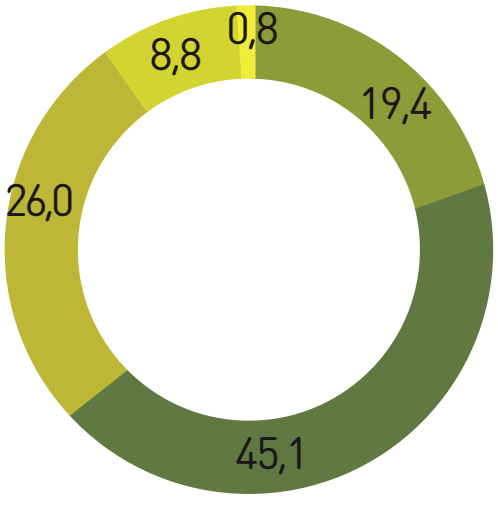


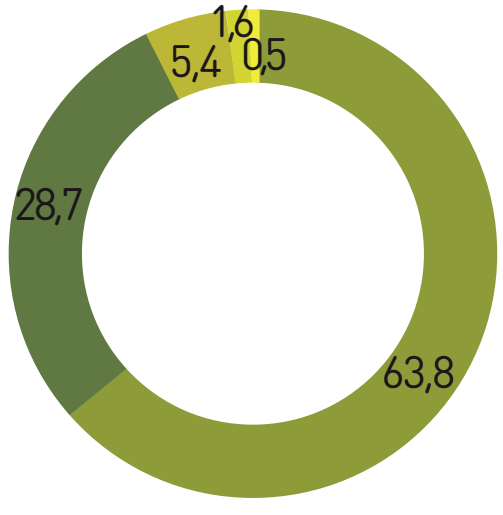
GRÁFICO 17.
Estudiantes. Para los estudiantes del país del entrevistado que aspiran a estudiar en el extranjero, diversos aspectos representan un ...

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

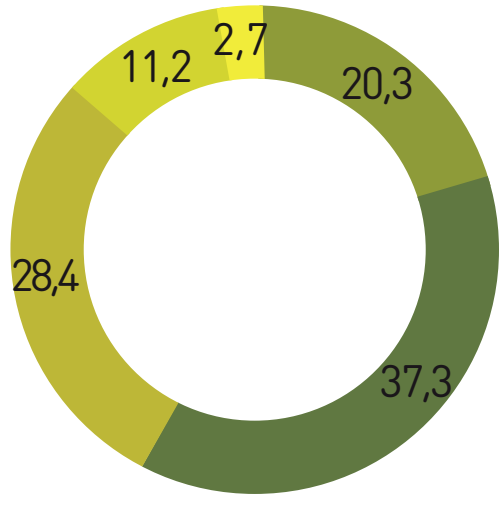
LA FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE LAS OPORTUNIDADES PARA ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO



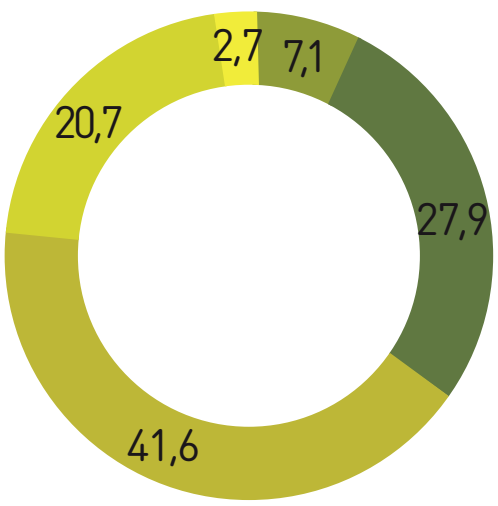
LA FALTA DE FONDOS



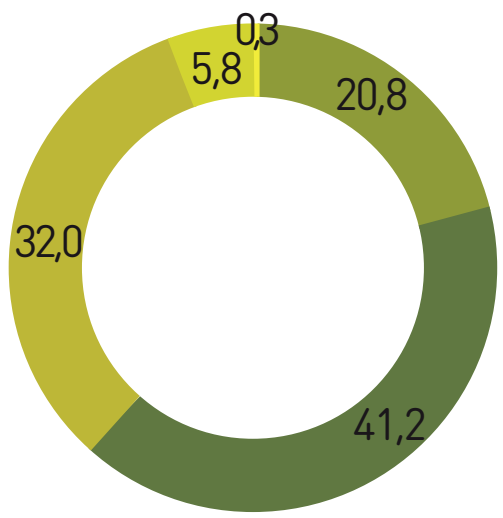
EL QUE LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO NO TENGAN RECONOCIMIENTO U HOMOLOGACIÓN O QUE SEAN DIFÍCILES DE OBTENER



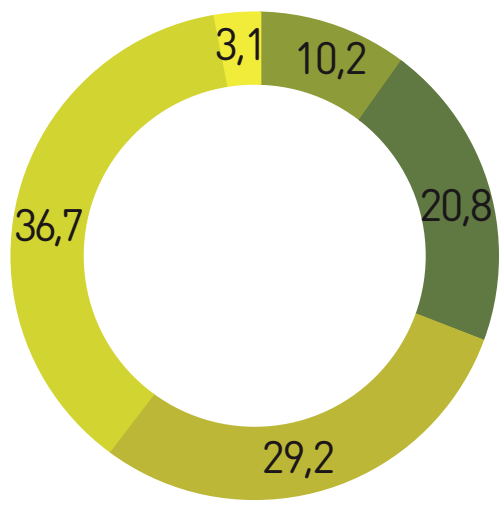
LA DIFERENTE CALIDAD EDUCATIVA EN EL EXTRANJERO



LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS



EN MI UNIVERSIDAD NO SE FOMENTA LA MOVILIDAD



PROBLEMAS RELATIVOS A LA EMIGRACIÓN (BARRERAS ADMINISTRATIVAS, POR EJEMPLO)

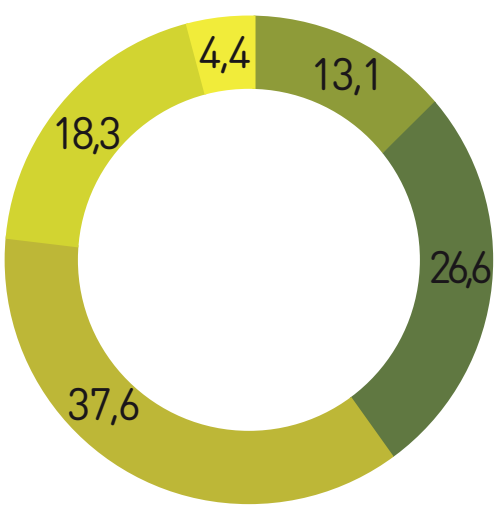
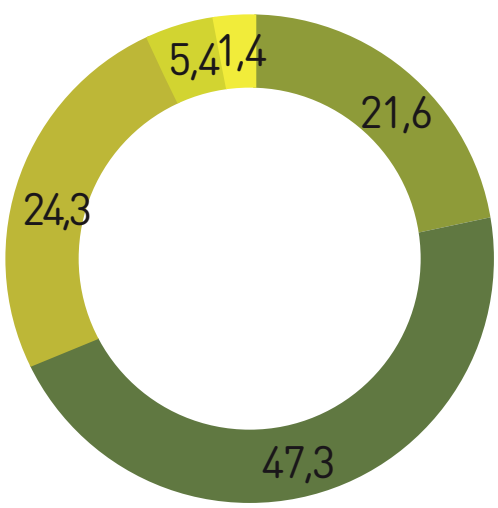


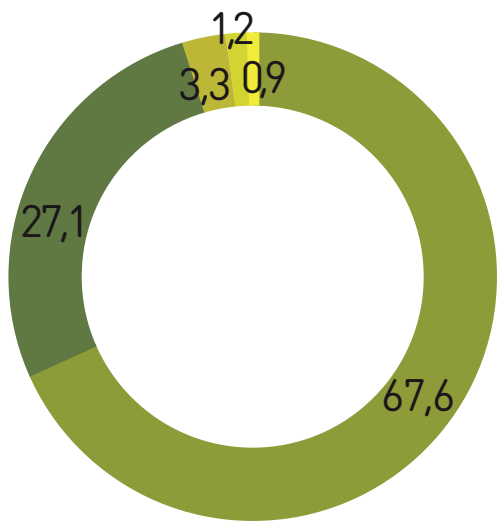
GRÁFICO 18.
Profesores. Para los estudiantes del país del entrevistado que aspiran a estudiar en el extranjero, diversos aspectos representan un...

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

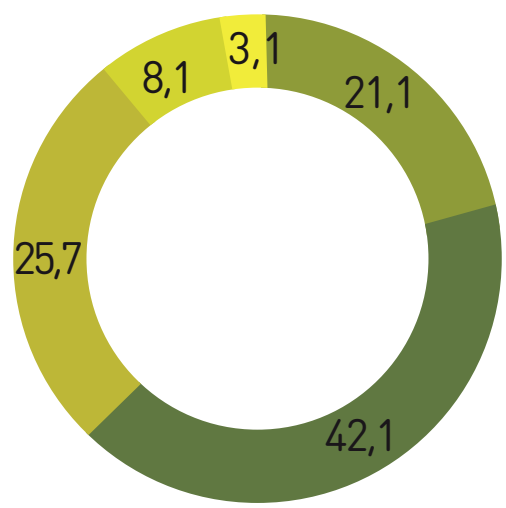
LA FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE LAS OPORTUNIDADES PARA ESTUDIAR EN EL EXTRANJERO



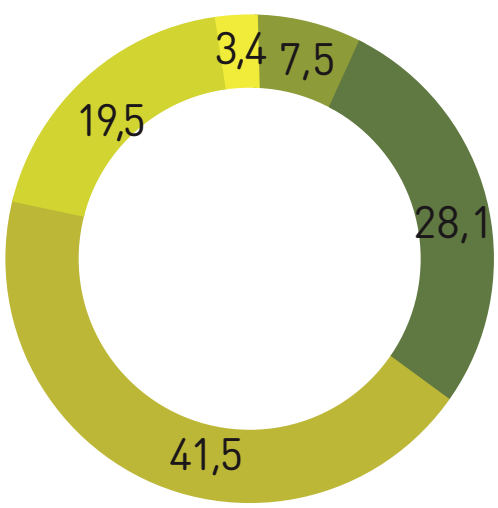
LA FALTA DE FONDOS



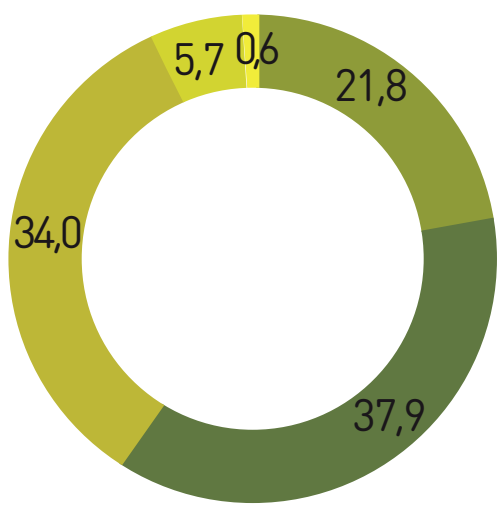
EL QUE LOS ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO NO TENGAN RECONOCIMIENTO U HOMOLOGACIÓN O QUE SEAN DIFÍCILES DE OBTENER



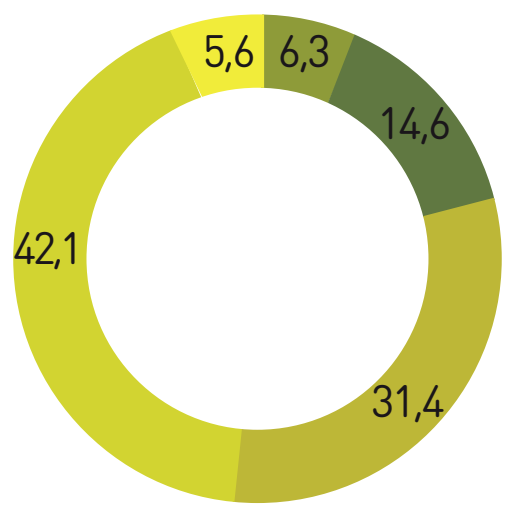
LA DIFERENTE CALIDAD EDUCATIVA EN EL EXTRANJERO



LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS



EN MI UNIVERSIDAD NO SE FOMENTA LA MOVILIDAD



PROBLEMAS RELATIVOS A LA EMIGRACIÓN (BARRERAS ADMINISTRATIVAS, POR EJEMPLO)

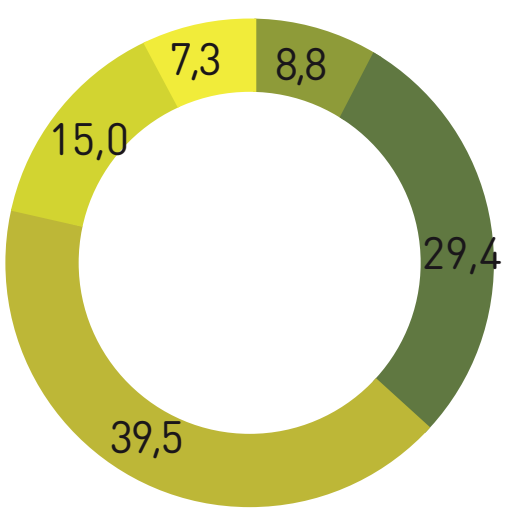


GRÁFICO 19.
PAS. Para los estudiantes del país del entrevistado que aspiran a estudiar en el extranjero, diversos aspectos representan un...

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

PROCEDENCIA Y DESTINO PREFERIDOS

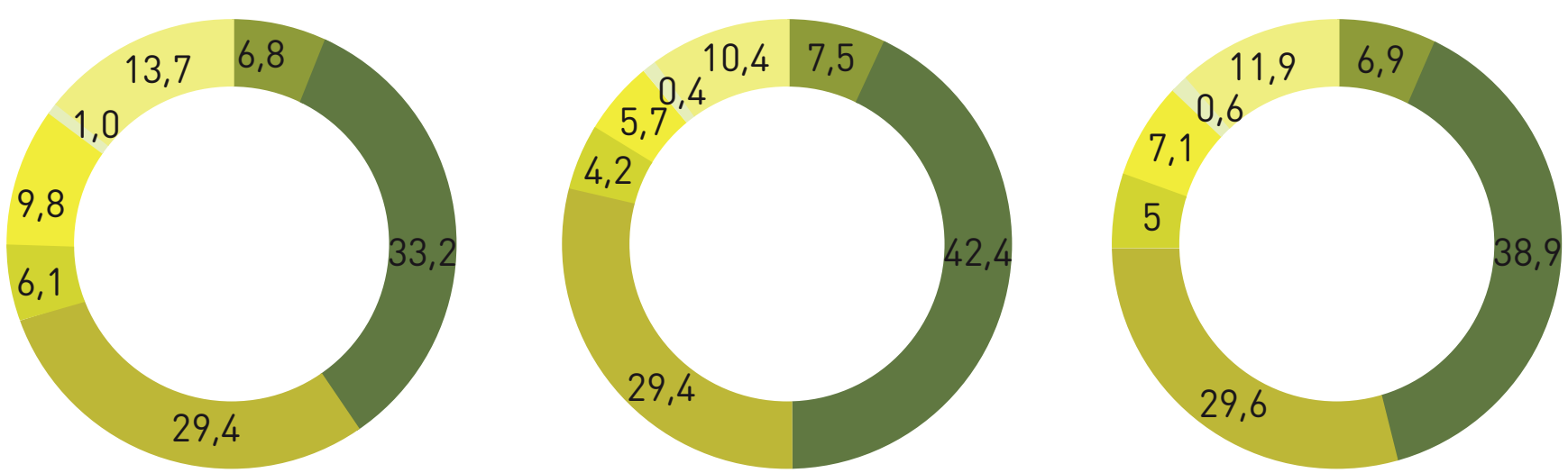
Hemos medido las opiniones acerca de cambios en la política de movilidad de las universidades y otros actores interesados (gobiernos y empresas, entre otros), siguiendo una senda doble. Por una parte, nos hemos interesado por las preferencias geográficas de los encuestados,

Continentes de procedencia preferidos

América central y del sur | **Europa**

es decir, si prefieren que los estudiantes extranjeros lleguen de un continente u otro, o si prefieren que se incentive un continente u otro como lugar de destino de los estudiantes nacionales. De este modo podemos delimitar el mundo de referencia que tiene en cuenta la comunidad universitaria iberoamericana. Por otra parte, nos hemos interesado por las opiniones sobre las principales medi-

GRÁFICO 20.
Si hubiera que facilitar la llegada de estudiantes extranjeros a su universidad y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de procedencia, ¿cuál debería tenerla?

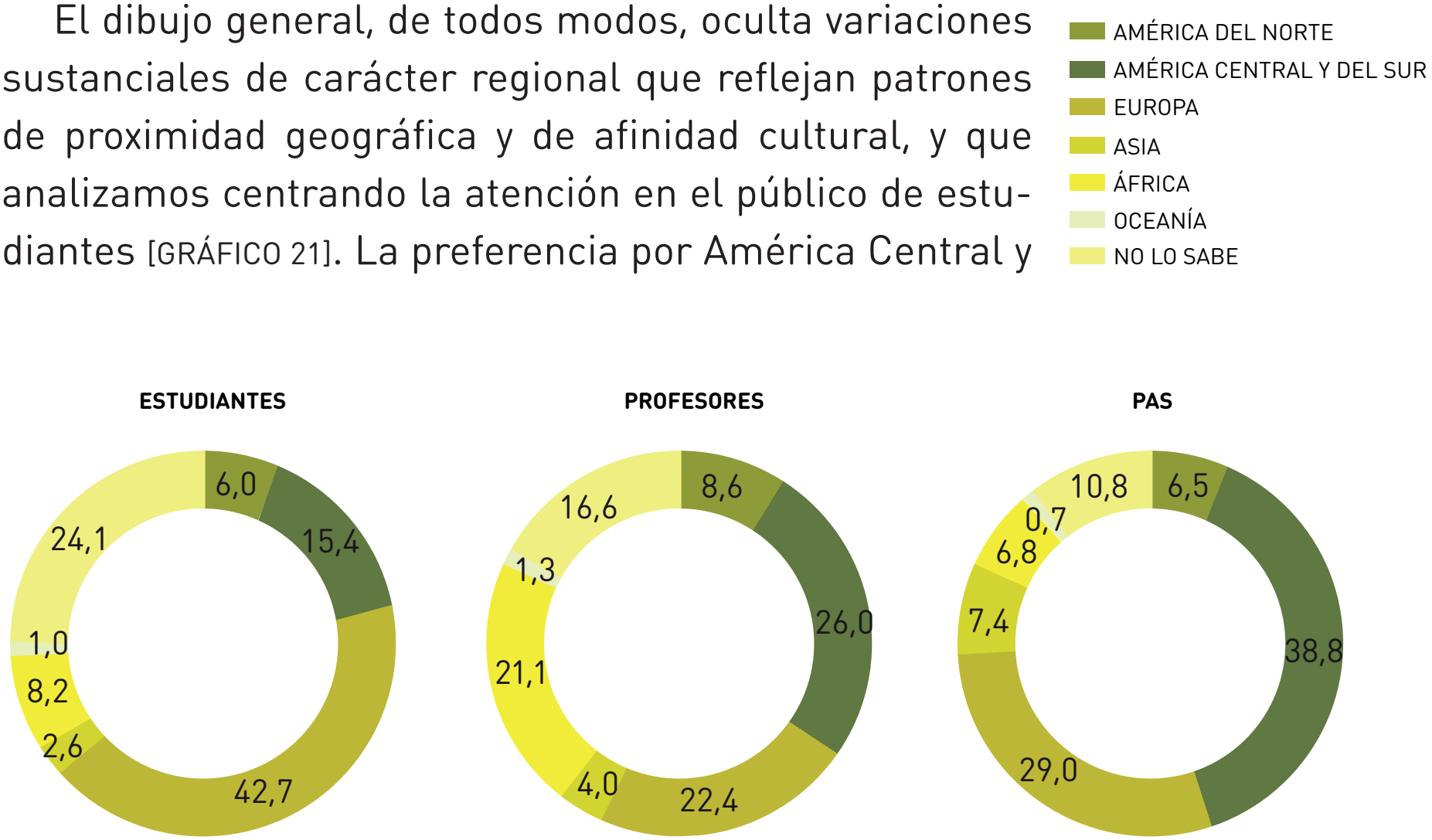


das de mejora de la movilidad de estudiantes y profesores que cabe extraer de las conclusiones de la Agenda de Guadalajara 2010.

En cuanto a los continentes de origen preferidos a la hora de facilitar la llegada de estudiantes extranjeros a la propia universidad (en el supuesto de que hubiera que otorgar prioridad a un continente o región), el dibujo está bastante claro a escala general y coincide el que hacen estudiantes, profesores y PAS [GRÁFICO 20]. Los continentes de procedencia nítidamente preferidos son América Central y del Sur (mencionada por el 33,2% de los estudiantes, el 42,4% de los profesores y el 38,9% del PAS) y Europa (con menciones respectivas del 29,4%, el 29,4% y el 29,6%). Los demás continentes quedan muy a la zaga, especialmente Asia.

El dibujo general, de todos modos, oculta variaciones sustanciales de carácter regional que reflejan patrones de proximidad geográfica y de afinidad cultural, y que analizamos centrando la atención en el público de estudiantes [GRÁFICO 21]. La preferencia por América Central y

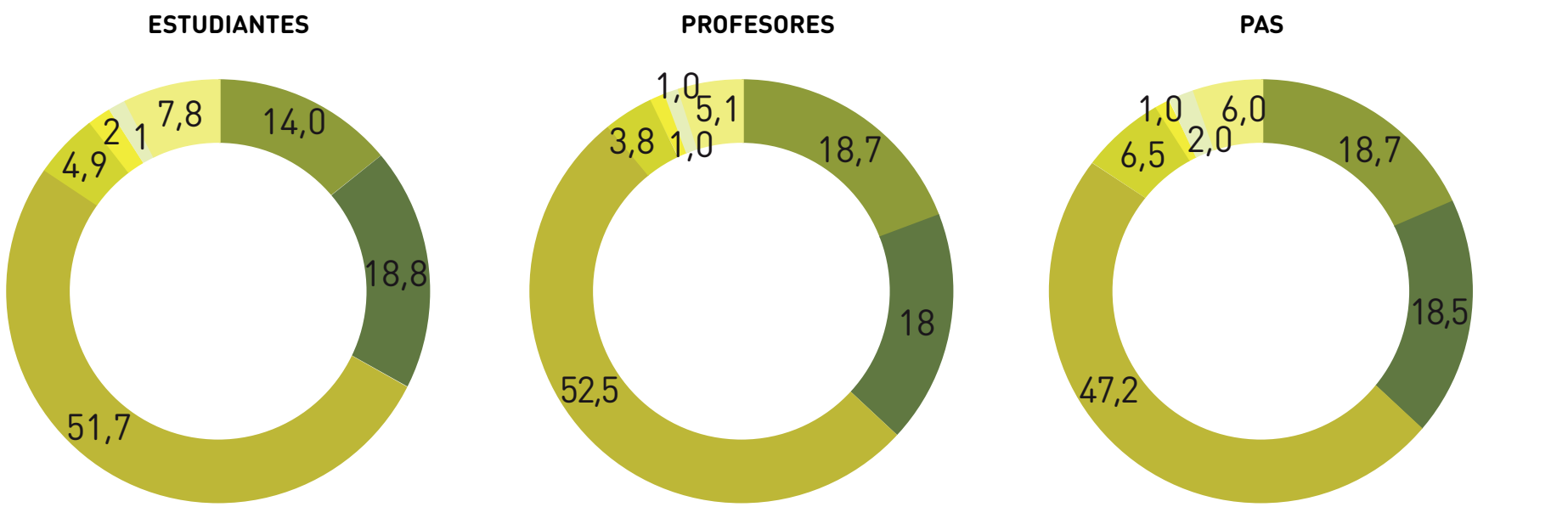
GRÁFICO 21.
Estudiantes. Si hubiera que facilitar la llegada de estudiantes extranjeros a su universidad y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de procedencia, ¿cuál debería tenerla? (según región Universia)



del Sur es mucho más reducida en la Península Ibérica (15,4%) que en Brasil (26,0%) y, sobre todo, que en el Resto (38,8%). En sentido contrario, la preferencia por Europa es máxima en la Península Ibérica (42,7%). Es, por último, reseñable que África, un continente poco mencionado a escala general (9,8%), recoge bastantes menciones en uno de los países iberoamericanos con más vínculos históricos con ese continente, Brasil (21,1%).

En cuanto a los continentes de destino preferidos como destino para los estudiantes de la propia universidad, el panorama es todavía más diáfano que en el caso de los continentes de procedencia. Esta vez predomina nítidamente el continente europeo, mencionado por el 51,7% de los estudiantes, el 52,5% del profesorado, y el 47,2% del PAS [GRÁFICO 22]. La segunda plaza se la disputan América del Norte, muy poco mencionada como continente de origen, y América Central y del Sur. Asia, África y Oceanía recogen menciones menos que simbólicas.

GRÁFICO 22.
Y si hubiera que facilitar que los estudiantes de su universidad cursasen estudios fuera de su país y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de destino, ¿cuál debería tenerla?

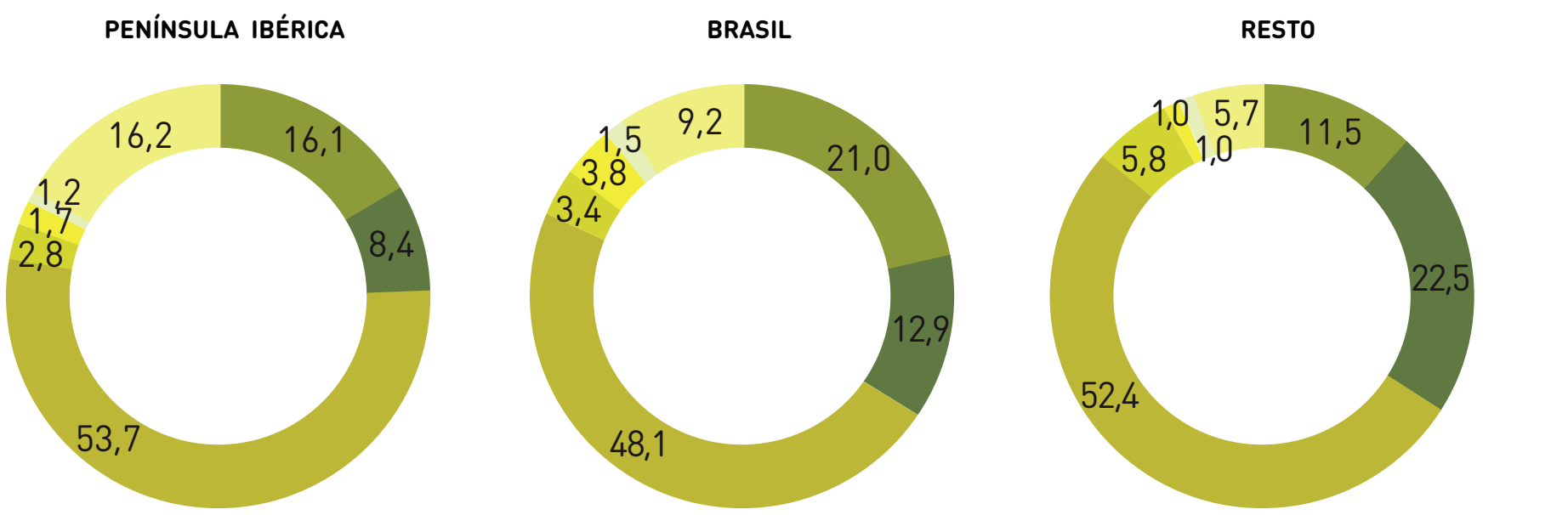


También aquí se observa cierta variación geográfica en las opiniones, pero es menos llamativa. La examinamos, de nuevo, centrándonos en los estudiantes [GRÁFICO 23]. La preferencia por Europa es algo más acusada entre los estudiantes de la Península Ibérica, mientras que la preferencia por las Américas es más clara en Brasil y el Resto. Los brasileños optan más por América del Norte, mientras que los estudiantes del Resto de regiones se inclinan más por América Central y del Sur.

EVALUACIÓN DE MEDIDAS PROPUESTAS EN LA AGENDA DE GUADALAJARA

Para contrastar las propuestas relativas a la movilidad contenidas en la Agenda de Guadalajara elaboramos una batería de cinco medidas y las sometimos al juicio de los encuestados, que habían de pronunciarse acerca de la utilidad de cada una de ellas para fomentar sustancialmente la movilidad nacional e internacional de estudiantes, profesores e investigadores de su país e iberoameri-

GRÁFICO 23.
Estudiantes.
Y si hubiera que facilitar que los estudiantes de su universidad cursasen estudios fuera de su país y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de destino, ¿cuál debería tenerla? (según región Universia)

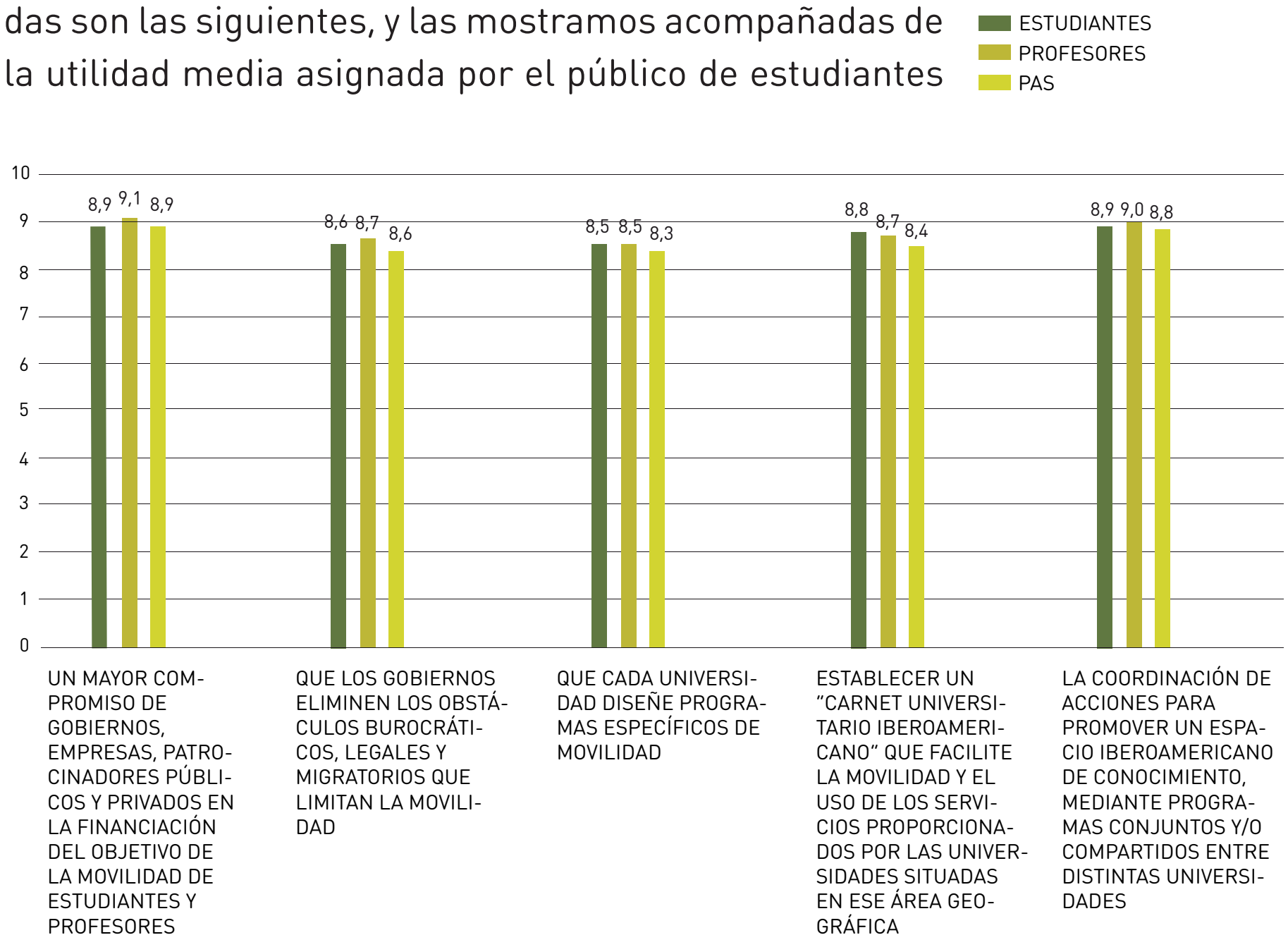


canos en general. Evaluaron dicha utilidad en una escala del 0 ("muy poco útil") al 10 ("muy útil").

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

Los resultados se recogen en el gráfico 24. Las medidas son las siguientes, y las mostramos acompañadas de la utilidad media asignada por el público de estudiantes

GRÁFICO 24.
Utilidad de medidas para fomentar sustancialmente la movilidad nacional (entre universidades del propio país) e internacional (con universidades extranjeras) de los estudiantes, profesores e investigadores de su país e iberoamericanos en general (media en la escala del 0, "muy poco útil", al 10, "muy útil")



(como ejemplo del conjunto, pues las diferencias con los otros públicos son inapreciables). En primer lugar, planteamos la idea de un mayor compromiso de gobiernos, empresas y patrocinadores en la financiación de la movilidad, medida que obtuvo una puntuación de 8,9. En segundo lugar, medimos la utilidad percibida de que los gobiernos eliminen los obstáculos de todo tipo (burocráticos, legales o migratorios) que limitan la movilidad, resultando en una media de 8,6. En tercer lugar, medimos una política muy concreta, que cada universidad diseñe sus propios programas de movilidad, de nuevo muy valorada (8,5 de utilidad). En cuarto lugar, contrastamos una de las medidas más concretas recogidas en la Agenda de Guadalajara, el establecimiento de un "Carnet Universitario Iberoamericano", con el fin de facilitar la movilidad y el uso de los servicios prestados por las universidades de dicho área geográfica, una medida también bien acogida (8,8). Por último, medimos la utilidad percibida del establecimiento de un espacio iberoamericano de conocimiento a través de la coordinación interuniversitaria mediante programas conjuntos o compartidos, acogida con una utilidad media de 8,9.

EL POSIBLE PAPEL DE UNIVERSIA

Temáticamente, el haber considerado la utilidad de ese espacio iberoamericano de conocimiento reclamaba prestar atención, siquiera mínimamente, a la posible contribución de la red Universia. Pudimos aprovechar, tam-

bién, para evaluar someramente el conocimiento de ella que tienen nuestros encuestados.

Por lo pronto, el nivel de conocimiento de la red Universia que admiten tener los encuestados es bastante mejorable, situándose en el entorno del 4,5 al 5 en la escala del 0 ("muy poco") al 10 ("mucho") [GRÁFICO 25]. De todos modos, se observan diferencias regionales de interés. Los menores niveles de conocimiento reconocido se dan en la Península Ibérica y Brasil; los mayores se dan en la región que hemos denominado Resto. La diferencia es especialmente apreciable en el público de estudiantes, con medias respectivas de 3,3 (Península Ibérica), 3,7 (Brasil) y 5,1 (Resto).

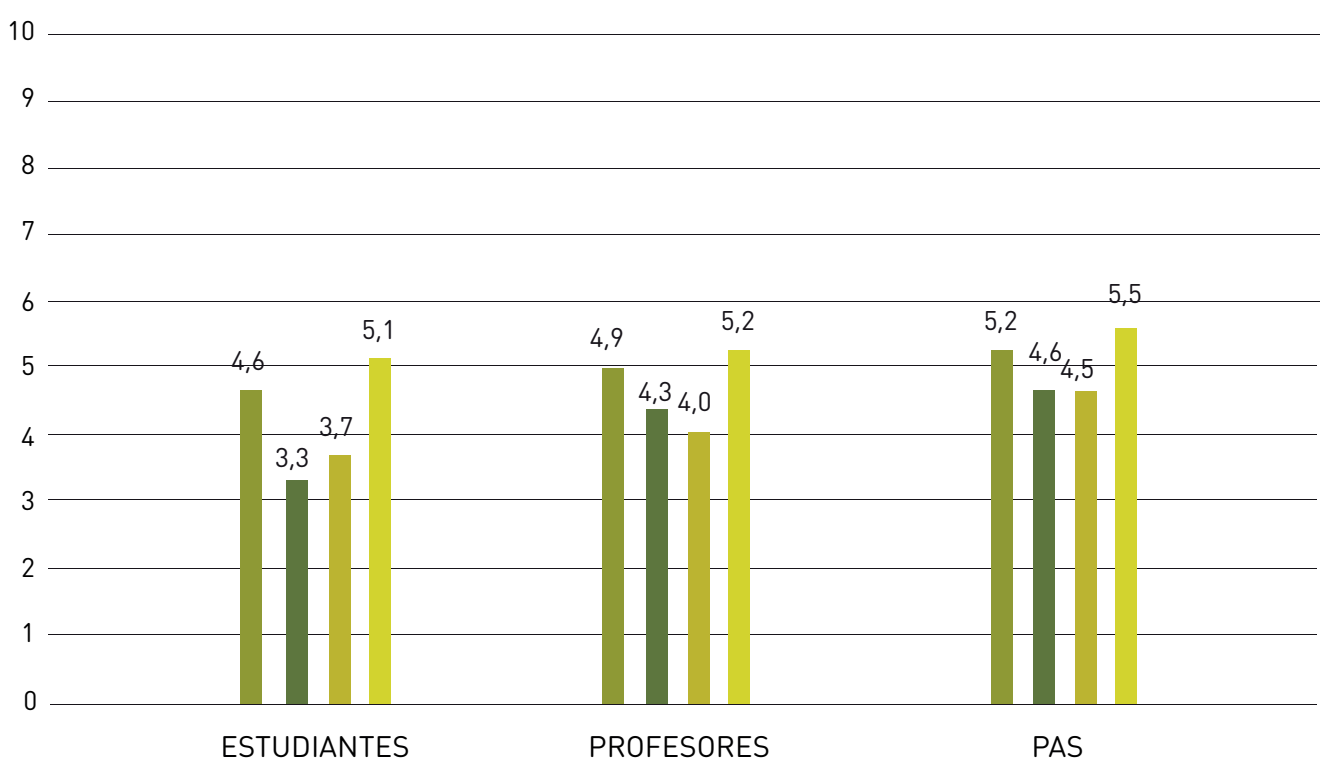
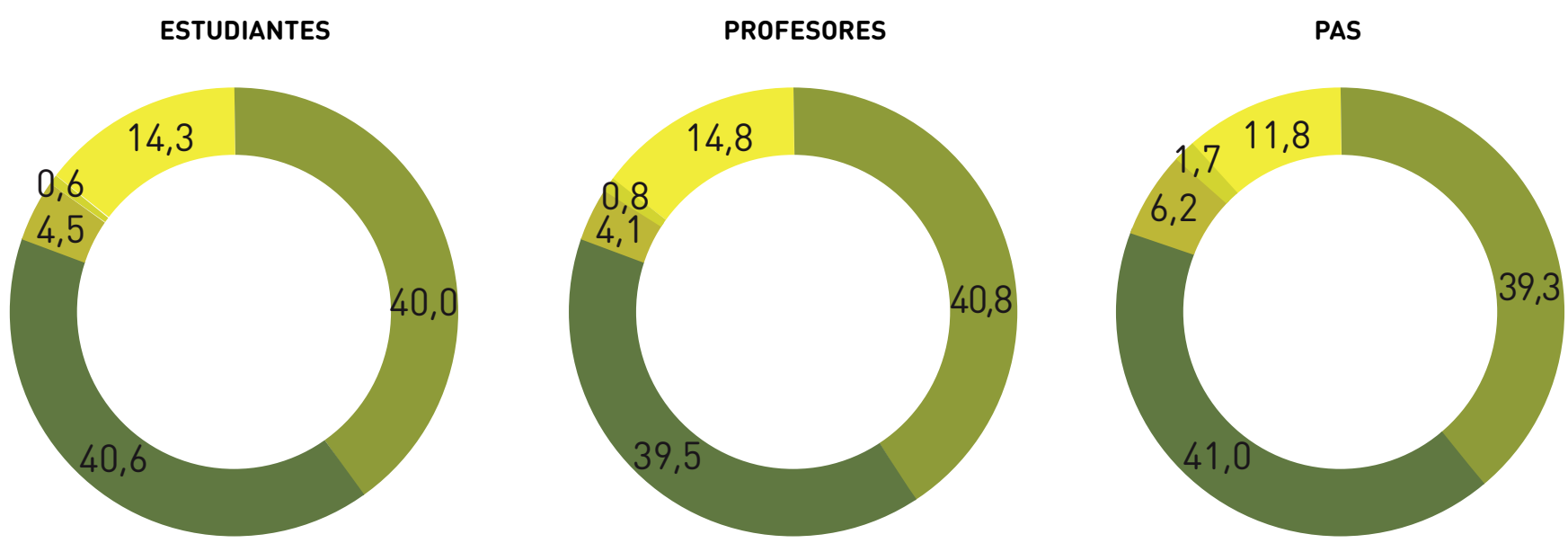


GRÁFICO 25.
Nivel de conocimiento acerca de la red Universia (media en una escala del 0, "muy poco", al 10, "mucho"), según región Universia

TOTAL
PENÍNSULA IBÉRICA
BRASIL
RESTO

A pesar de esos niveles de conocimiento, es bastante elevada la confianza en la posible aportación de Universia a un hipotético espacio iberoamericano del conocimiento y la innovación. Grandes mayorías de estudiantes (80,6%), profesores (80,3%) y PAS (80,3%) creen que Universia puede desempeñar un papel muy o bastante importante al respecto [GRÁFICO 26].

GRÁFICO 26.
¿Cree que la red Universia puede desempeñar un papel muy importante, bastante, poco o nada importante de cara a establecer un espacio iberoamericano para el desarrollo del conocimiento y la innovación?



Sondeo 3

Univer-sidades forma-doras

Introducción

El tercer sondeo de los cinco de los que consta la consulta a la comunidad universitaria preparatoria del **III Encuentro de Rectores Universia** se llevó a cabo *online* entre los días 17 de febrero y 26 de marzo de 2014. Se obtuvieron cuestionarios válidos de 11.842 estudiantes, 6.236 miembros del Personal Docente y de Investigación y 2.615 miembros del Personal de Administración y Servicios de universidades iberoamericanas mayoritariamente pertenecientes a Universia[1]. Lo cual supone, de nuevo, un alcance muy notable, pero con bastantes desequilibrios por áreas geográficas. Los datos que analizamos a continuación no reflejan ese desequilibrio, pues se presentan ponderados según el peso que tiene el alumnado universitario de cada país en el conjunto.[2]

Cuestionarios válidos

11.842	6.236	2.615
ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS

1. Para interpretar adecuadamente los gráficos y las menciones a las diferencias regionales, véase el *Estudio técnico y trabajo de campo*, en el que se describen los criterios de agrupación de las "Regiones Río 2014" o "Regiones Universia".
2. Teniendo en cuenta que solo hemos podido obtener datos suficientemente fidedignos del número de alumnos, también hemos ponderado los resultados correspondientes a profesores y PAS con los datos de alumnos, una práctica, por otra parte, relativamente común en estudios internacionales.

El tercer sondeo se centró en el tema denominado **Universidades Formadoras**, es decir, trató de diversos aspectos relativos a la función de formación que llevan a cabo las universidades, aspectos que van desde los fines de esa formación hasta los medios que se utilizan, con un énfasis especial en los medios *online*, pasando por un elemento central en la formación, el profesorado. A continuación presentamos los **resultados del sondeo**, distinguiendo los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, alguna variación de interés relacionada con el área geográfica a la que pertenecen dichos públicos (Península Ibérica, Brasil, México y Resto de Iberoamérica)[3].

3. En esta ocasión hemos contado con un número de entrevistas en México suficiente para tratarlo como región Universia diferenciada.

En primer lugar, estudiamos las percepciones acerca de **los fines de la formación universitaria**. El principal interés lo tiene la posición de la comunidad universitaria iberoamericana respecto de las orientaciones generales que debería tener esa enseñanza. También la confrontamos con una variante del argumento de que sin llevar a cabo actividades de investigación es difícil contar con una buena enseñanza. Concluimos la sección prestando atención al objetivo de la formación de buenos profesionales, señalado como prioritario en el primer sondeo.

En segundo lugar, **analizamos** cómo se percibe a uno de los dos protagonistas principales de la enseñanza, **el profesorado**, al que estudiantes y profesores evalúan en sus capacidades (conocimiento, pedagogía, innovación metodológica, vocación) como profesor. Completamos esa evaluación con la percepción que tienen los profeso-

res de la oferta de formación permanente y de una iniciativa para mejorarla.

En tercer lugar, dedicamos dos secciones a la **formación *online***, a la que se otorga bastante relevancia en la Declaración de Guadalajara. En una de las secciones nos ocupamos de la formación *online* en general, esto es, de su realidad en la universidad de los encuestados, de compararla con la formación presencial, y de su potencial.

En cuarto lugar, en la segunda sección dedicada a la formación *online*, nos centramos en una de las variantes más comentadas en tiempos recientes, los **MOOCs**.

En quinto lugar, presentamos la evaluación que hacen los encuestados de **la calidad de la enseñanza en su universidad,** así como sus juicios acerca de una variedad de reformas institucionales orientadas a mejorarla.

1. Los fines de la formación universitaria

LAS ORIENTACIONES GENERALES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El primer sondeo trató la cuestión de los fines que debía cumplir la universidad. Con él pudimos comprobar la elevada prioridad otorgada por la comunidad universitaria iberoamericana a la formación de buenos profesionales, seguida a bastante distancia por el objetivo de llevar a cabo tareas de investigación, el de contribuir al desarrollo regional, y el de formar buenos ciudadanos. En esta ocasión nos hemos centrado en el fin de la formación, procurando captar las orientaciones generales predominantes en aquella comunidad acerca de la diversidad de objetivos que, a su vez, pueden perseguirse a través de la formación universitaria.

Hemos procurado cubrir las distintas dimensiones de la formación, teniendo en cuenta los fines tradicionales de la universidad y las nuevas demandas que se le plantean. Lo hemos hecho pidiendo a los encuestados que opten entre finalidades que se pueden contraponer, al me-

nos teóricamente, y entre las que, dado que los recursos no son infinitos, normalmente hay que elegir. Como esa elección, en la vida real, no es del tipo "todo o nada", hemos recogido las preferencias del público en términos de una gradación entre un fin (por ejemplo, la formación práctica) y su alternativo u opuesto (la transmisión de conocimientos). Así, han tenido que otorgar una puntuación en la escala del 0 al 10 según su opinión se acercase a uno u otro polo en cada una de las siguientes gradaciones:

- De "mejorar la capacidad para pensar" a "mejorar la capacidad para actuar"
- De la "formación práctica" a la "transmisión de conocimientos"
- De la "especialización profesional o académica" a la "formación cultural de amplio alcance"
- De la "formación inicial de los jóvenes" a la "formación a lo largo de toda la vida"
- De una "formación más ligada a las necesidades del momento" a una "formación más atemporal".

Como regla general, la opinión media de los entrevistados, independientemente del público (estudiantes, PDI, PAS) al que pertenezcan, tiende a situarse muy cerca del punto medio (5) de las cinco escalas, con una excepción reseñable. Ello no implica la existencia de consensos amplios; en realidad, la opinión media resume opiniones bastante diversas entre sí.

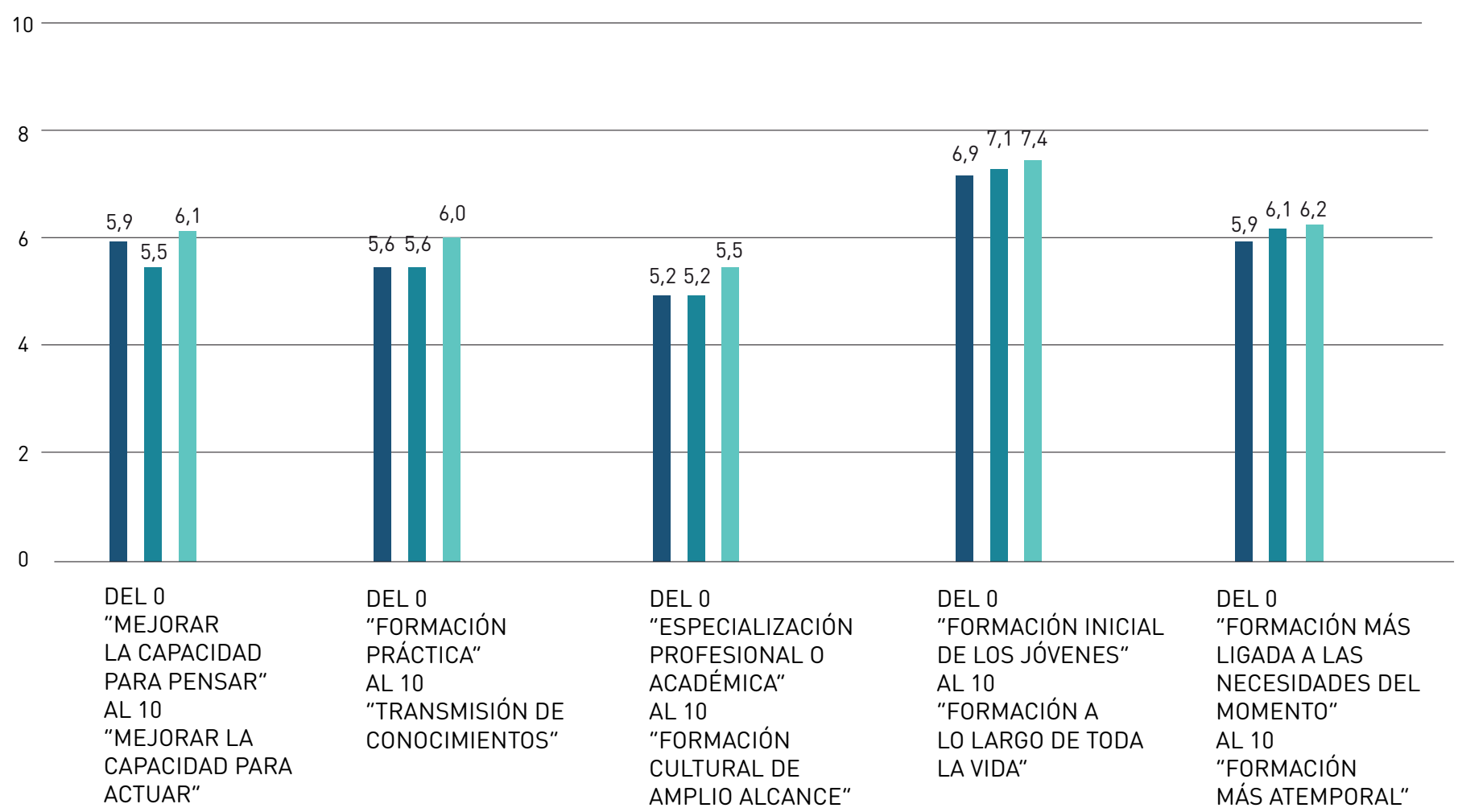
Puestos a elegir entre mejorar la capacidad para pensar o mejorar la capacidad para actuar, la opinión media

de los tres públicos se sitúa cerca del 6 (5,9, 5,5 y 6,1, respectivamente), lo que sugiere una inclinación débil favorable a la acción [GRÁFICO 1].

Esa preferencia débil por la acción no se traduce en una preferencia débil por la formación práctica en detrimento de la transmisión de conocimientos. En la escala correspondiente, las puntuaciones también se acercan al 6 (5,6, 5,6 y 6,0), lo que implica una preferencia débil por la transmisión de conocimientos.

Y tampoco se traduce en una preferencia por una formación más ligada a las necesidades del momento, que parecería más afín a la formación para la acción. En realidad, se observa una preferencia débil por una formación más atemporal, con puntuaciones cercanas al 6 (5,9, 6,1 y 6,2).

GRÁFICO 1.
Preferencias sobre la finalidad de la formación universitaria, expresadas eligiendo una puntuación en escalas que oponen fines alternativos (media en escalas del 0 al 10)



El equilibrio es todavía más claro en términos de la oposición entre la formación especializada y la formación cultural de amplio alcance. El encuestado medio no acaba de inclinarse por uno u otro objeto de la formación, con puntuaciones que rondan el 5 (5,2, 5,2 y 5,5).

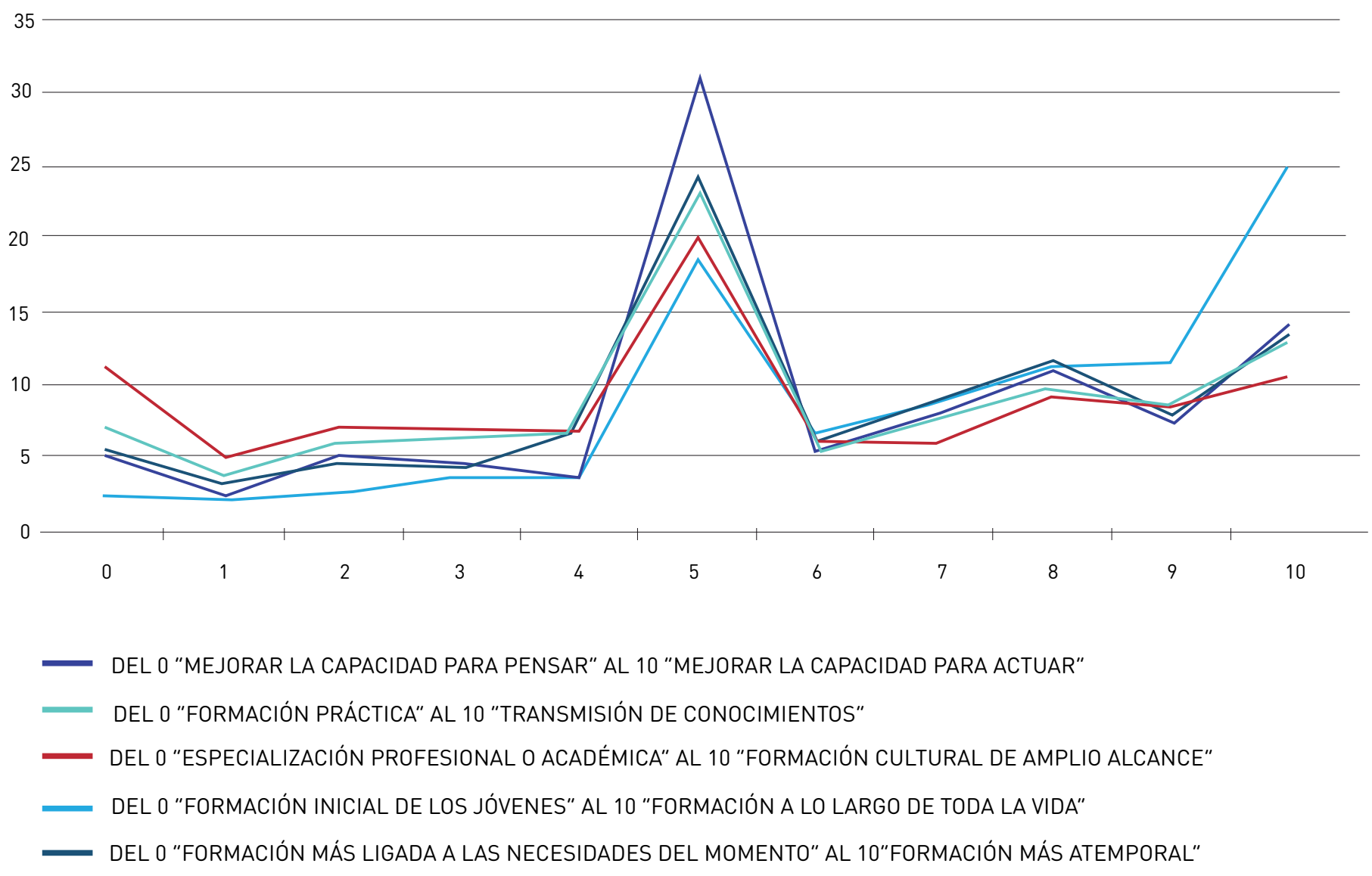
El único caso en que la preferencia media de los encuestados se inclina con relativa claridad por uno de los dos polos es el que más tiene que ver con las nuevas demandas que se le plantean a la universidad. Tradicionalmente, la formación universitaria se concebía como algo que se adquiría al comienzo de la vida adulta de quienes seguían esos estudios; es decir, era una formación propia de jóvenes. En la actualidad, los estudios universitarios son, cada vez más, un elemento (importante) en trayectorias de formación que no concluyen en la juventud, sino que se extienden a lo largo de casi toda la vida laboral. El miembro promedio de la comunidad universitaria iberoamericana parece consciente de esta necesidad, tal como sugieren las puntuaciones medias obtenidas en la oposición entre "formación inicial de los jóvenes" y "formación a lo largo de toda la vida". Dichas puntuaciones rondan el 7, lo que implica una preferencia relativamente sustantiva por la formación a lo largo de toda la vida.

Decíamos más arriba que las puntuaciones medias no implican que la opinión de los encuestados se agrupe en torno a ellas. Más bien, lo que descubre la distribución de frecuencias de las contestaciones a esas escalas es una opinión bastante diversa, como puede comprobarse con el ejemplo de los estudiantes. En el gráfico 2 se observa

cómo, en cada una de las dimensiones analizadas, la puntuación media (5) recoge el mayor número de respuestas, pero estas solo superan el 25% del total en la primera dimensión (pensar/actuar). Ni siquiera considerando como opinión media las puntuaciones del 4 al 6 llegamos a porcentajes muy sustantivos, pues el máximo, de nuevo para la primera dimensión, sería del 41%. Lo cual significa que las opiniones no centrales alcanzarían, como mínimo, a tres quintos de los estudiantes encuestados. El único caso algo distinto es el de la oposición formación inicial/ formación a lo largo de toda la vida, pues la puntuación con más respuestas es la 10 (25%), claramente por encima de la 5 (18,5%).

Por tanto, las respuestas están muy distribuidas a lo

GRÁFICO 2. Estudiantes. Distribución de sus preferencias sobre la finalidad de la formanción universitaria, experesadas eligiendo una puntuación en escalas que oponen fines alternativos (porcentajes)



largo de las escalas. Si entendemos estas preferencias como indicio de la posible demanda universitaria (en el caso de los estudiantes) y como indicio de la posible oferta (en el caso de los profesores), su distribución sugeriría una demanda diversa que busca satisfacerse a través de una oferta diversa.

El binomio formación/investigación

Además de medir las orientaciones generales de la formación universitaria esperada (o demandada), aprovechamos el sondeo para obtener alguna evidencia acerca de uno de los planteamientos habituales en la discusión sobre los fines de la universidad, y sobre el de la enseñanza en particular. Nos referimos a la cuestión de si tiene sentido que los centros universitarios se especialicen, bien en enseñanza, bien en investigación, o si, por el contrario, lo lógico es que combinen ambos tipos de actividades. Esta es una de las preguntas centrales del debate acerca de la necesidad de una oferta universitaria diversificada, la de si esa diversidad también tiene que implicar una especialización en uno u otro tipo de tareas. No pretendemos resolver esta cuestión, ni siquiera establecer definitivamente cuál o cuáles son las posiciones de la comunidad universitaria al respecto, pero sí arrojar alguna luz en el debate.

Lo hemos intentado solicitando de los encuestados que mostrasen su grado de acuerdo con una afirmación que planteaba el binomio enseñanza/investigación no en términos de todo o nada, pero sí, indirectamente, en tér-

minos de la especialización en una de esas actividades, la enseñanza, y recogiendo la hipotética interacción positiva entre ambas. La frase fue:

> "UNA UNIVERSIDAD PUEDE PROPORCIONAR UNA FORMACIÓN MUY BUENA SIN NECESIDAD DE DEDICAR UNA CANTIDAD SIGNIFICATIVA DE RECURSOS A LA INVESTIGACIÓN"

El acuerdo se mostró utilizando la escala del 0 al 10. Por término medio, los tres públicos encuestados tienden a estar moderadamente en desacuerdo con esa afirmación, puesto que las medias obtenidas se sitúan, aproximadamente, entre el 3 y el 4 [GRÁFICO 3]. En el gráfico 3 se observa, asimismo, que el desacuerdo es menor en México, especialmente entre los estudiantes. De nuevo, tengamos en cuenta que esas medias no implican una concentración de respuestas alrededor de ellas. En este caso, entre los profesores, los que se muestran en des-

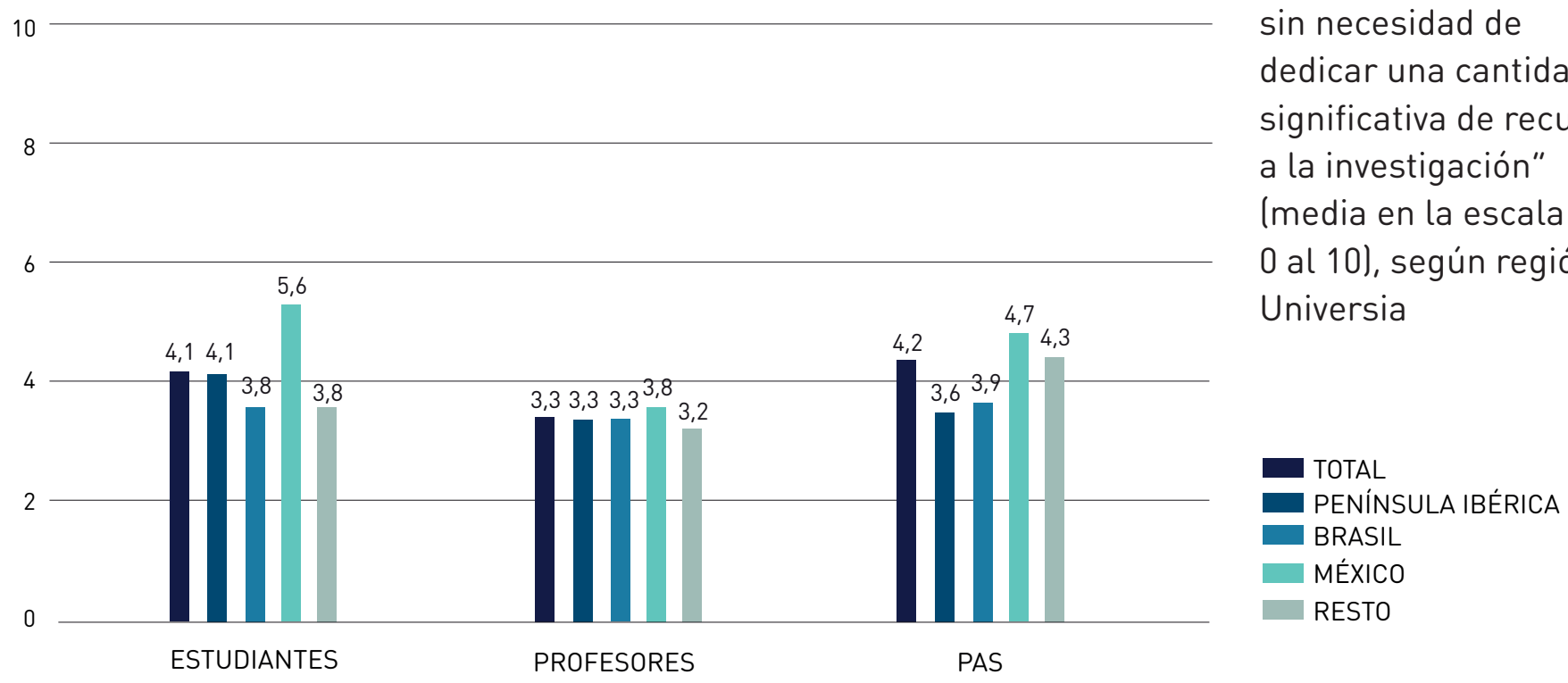


GRÁFICO 3. Grado de acuerdo con "Una universidad puede proporcionar una formación muy buena sin necesidad de dedicar una cantidad significativa de recursos a la investigación" (media en la escala del 0 al 10), según región Universia

acuerdo (puntuaciones del 0 al 4) son un 63,3%, frente a un 26,8% que se muestra de acuerdo (puntuaciones del 6 al 10). Entre los estudiantes, los porcentajes respectivos son de 52,8 y 35,1%. Es decir, aunque la opinión mayoritaria refleja una actitud favorable a la combinación entre investigación y enseñanza, hay minorías apreciables que parecerían conformarse con estudios universitarios centrados en la enseñanza y con poca investigación.

EVALUACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO DE FORMACIÓN DE BUENOS PROFESIONALES

El tercer sondeó nos sirvió también para contrastar la visión de la comunidad universitaria iberoamericana acerca del cumplimiento de uno de los fines que dicha comunidad entiende como prioritario, la formación de profesionales.

La formación universitaria y la inserción laboral de los titulados

Por término medio, tanto los estudiantes como los profesores están bastante satisfechos con la aportación de la universidad al potencial de inserción laboral de los titulados. Ambos grupos tuvieron que evaluar en una escala del 0 (nada útiles) al 10 (muy útiles) la utilidad que tienen para la adecuada inserción laboral de los titulados los conocimientos que se adquieren en la carrera que cursa el estudiante o, en el caso de los profesores, en la carrera en la que desarrollan la mayor parte de su docencia. La media obtenida entre los estudiantes fue de 7,8, muy similar

a la obtenida entre los profesores, de 8,0 (GRÁFICO 4).

La variación regional en esta cuestión es bastante notable, diferenciándose con bastante claridad las opiniones formuladas en la Península Ibérica de las del resto, especialmente en el caso de los estudiantes. En la Península Ibérica, estos otorgan una media relativamente baja, del 6,6, a la utilidad que tienen los conocimientos que se adquieren en la universidad para la inserción laboral de los que obtienen un título universitario. Se trata de una cifra netamente inferior a las que se obtienen en Brasil (8,4) y México (8,5), pero también a la media de la región Resto (7,7). En el caso de los profesores las diferencias se mueven en el mismo sentido, pero son menores.

La explicación de dicha diferencia debe de tener un componente más estructural y otro más coyuntural. En términos estructurales, es probable que en Iberoamérica, al no estar todavía tan extendida la educación universitaria, el contar con un título universitario todavía mar-

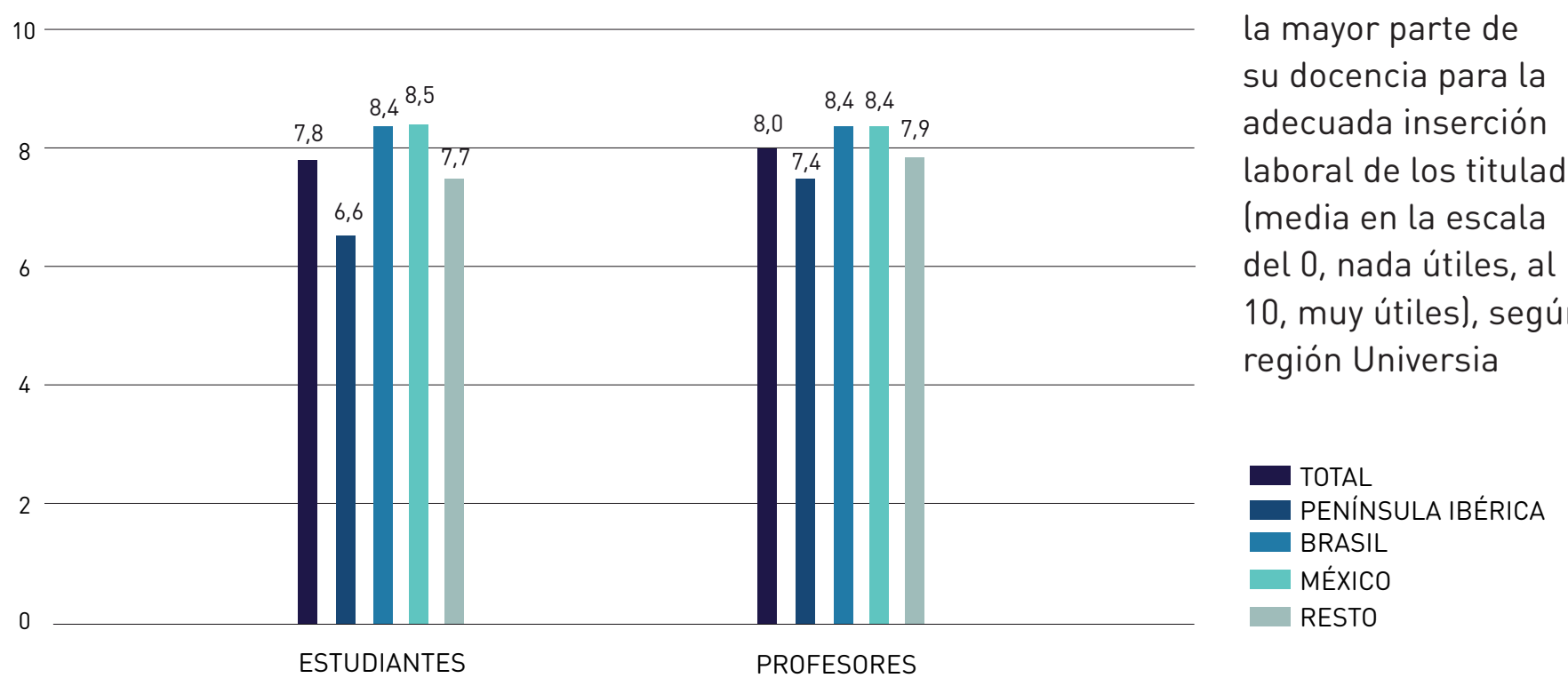


GRÁFICO 4. Utilidad de los conocimientos adquiridos en su carrera / la carrera en la que desarrolla la mayor parte de su docencia para la adecuada inserción laboral de los titulados (media en la escala del 0, nada útiles, al 10, muy útiles), según región Universia

que diferencias muy apreciables en lo tocante al éxito en el mercado laboral, tanto en términos de tasa de paro como de salarios. En la Península Ibérica, especialmente en España, la educación universitaria está bastante más extendida, de modo que contar con un título no marca tantas diferencias. En términos coyunturales, el juicio de los estudiantes españoles y portugueses debe de estar muy mediatizado por las enormes tasas de paro a las que se enfrentan hoy los jóvenes en sus países, también los jóvenes con titulación universitaria.

Las prácticas en las universidades iberoamericanas

La satisfacción con la aportación de la universidad a la inserción laboral de los titulados se refleja, en cierta medida, en el juicio de estudiantes y profesores respecto de uno de los métodos mediante los cuales se consigue el ajuste entre lo enseñado en la universidad y lo necesario en el mundo laboral: las prácticas en empresas. La demanda de más prácticas en las empresas está extendida (GRÁFICO 5), pero, como vemos a continuación, no es claramente mayoritaria.

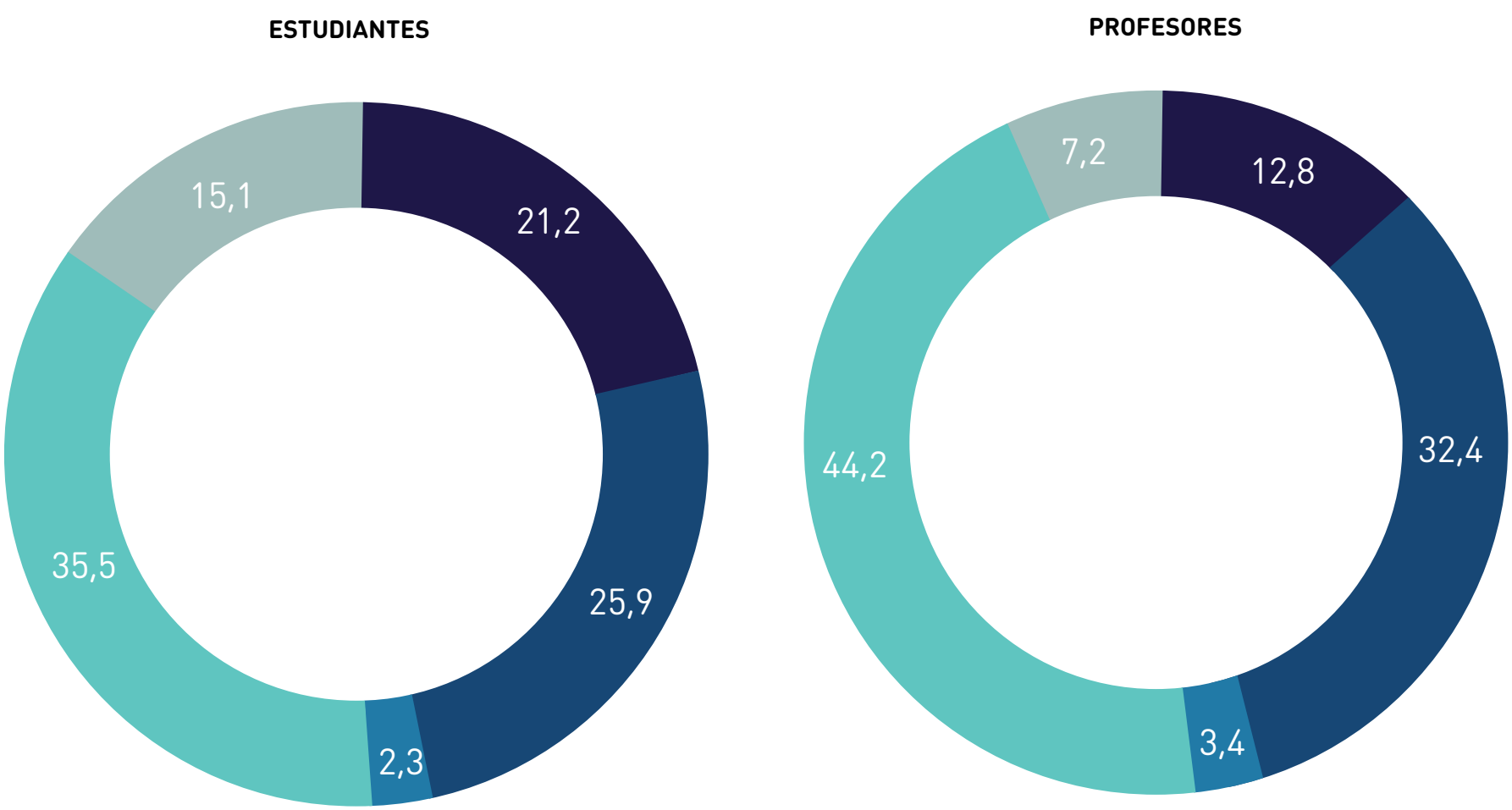
Entre los estudiantes, un 21,2% afirma que en su carrera los estudiantes no hacen prácticas en empresas u organizaciones similares, pero que debería haberlas, mientras que para un 25,9% sí las hay, pero deberían durar más. Lo cual configura un 47,1% que demanda más prácticas en su carrera. Los que creen que las prácticas son adecuadas, sumados a los muy minoritarios que creen que deberían durar menos, son un 37,8%. Llamati-

vamente, hasta un 15,1% de los estudiantes no sabe si hay prácticas en su carrera.

Entre los profesores, la demanda de más prácticas es similar (45,2%), con un 12,8% que dice que no las hay, pero debería haberlas, a lo cual habría que sumar el 32,4% que dice que deberían durar más. Sin embargo, hasta un 47,6% cree que son adecuadas o deberían durar menos.

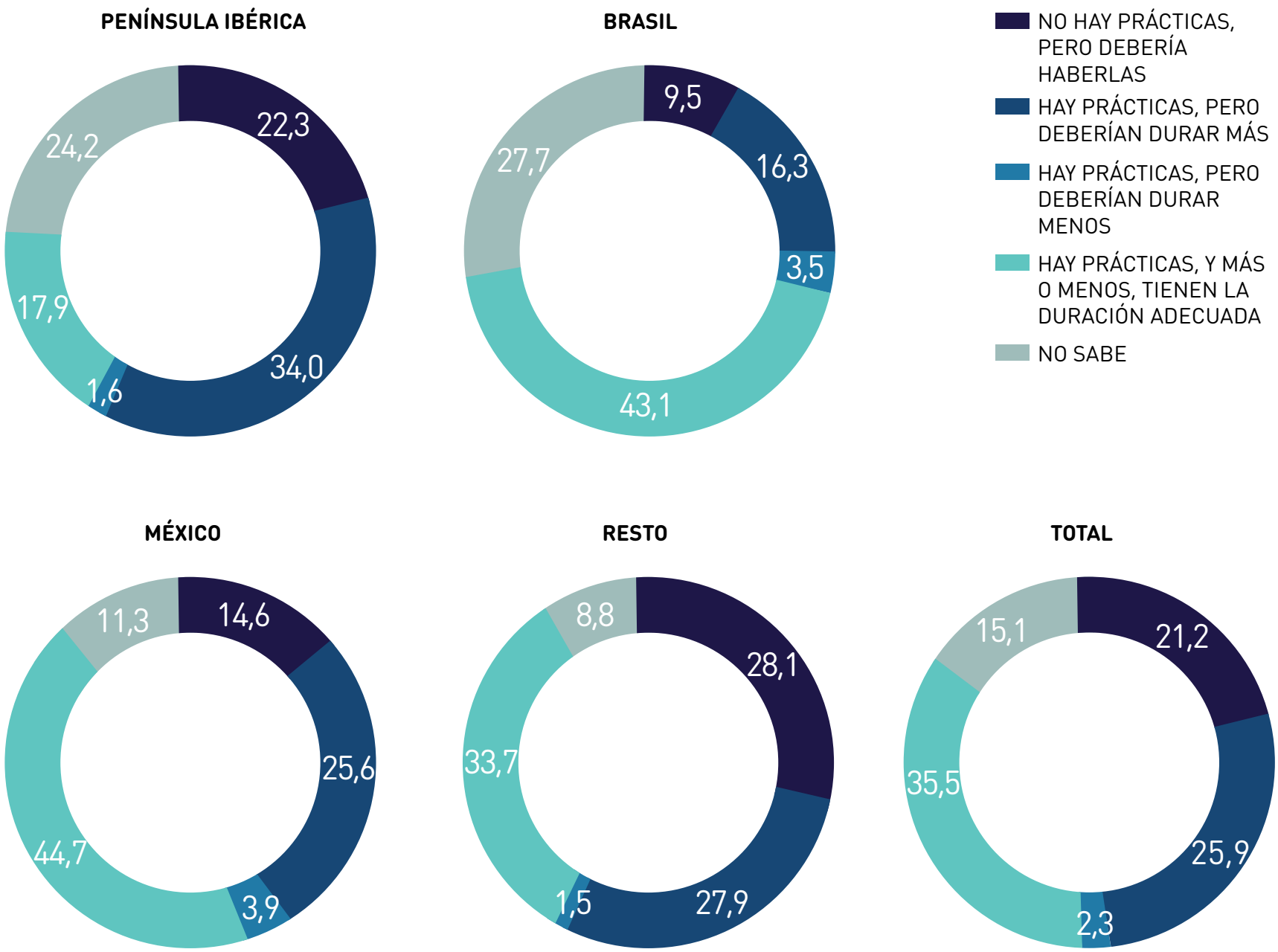
En esta temática es notable la variación regional, al menos si la opinión de nuestros encuestados es un buen reflejo de la realidad. Como se comprueba en el gráfico 6, la demanda de más prácticas alcanza máximos entre los estudiantes de la Península Ibérica (56,3%) y en la región Resto (56,0%), pero es muy reducida en Brasil (25,8%), y bastante reducida en México (40,2%). En cierta medida, estos porcentajes reflejan la mayor o menor sa-

GRÁFICO 5.
Opinión sobre las prácticas en las empresas u organizaciones similares que llevan a cabo los estudiantes de su carrera (porcentaje)



tisfacción con los conocimientos adquiridos en la universidad de cara a la inserción laboral, una satisfacción mucho menor en España que en Brasil o México.

GRÁFICO 6.
Estudiantes. Opinión sobre las prácticas en las empresas u organizaciones similares que llevan a cabo los estudiantes de su carrera (porcentaje), según región Universia



2. Las capacidades como enseñante del profesorado universitario

En esta sección consideramos la percepción que tiene la comunidad universitaria iberoamericana de los principales recursos humanos de los que disponen las universidades para cumplir con sus fines de enseñanza: los profesores.

CONOCIMIENTOS, PEDAGOGÍA, INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y VOCACIÓN

Comenzamos ocupándonos del juicio que merecen los profesores universitarios como enseñantes a esos mismos profesores y a los estudiantes. Lo hemos medido en cuatro dimensiones básicas de la enseñanza:

- El nivel de conocimientos de su materia que tienen los profesores,
- Su capacidad pedagógica
- Lo innovador de sus métodos de enseñanza y
- Su vocación por la enseñanza.

A los estudiantes les hemos pedido que califiquen (en la escala del 0 al 10) a sus profesores en cada una de esas dimensiones; a los profesores les hemos solicitado esa misma calificación, no sobre ellos mismos, sino sobre sus compañeros, es decir, sobre los profesores que dan clase en la misma carrera en la que ellos enseñan. Ambos grupos tienden a otorgar a los profesores universitarios calificaciones entre el aprobado alto y el notable (GRÁFICO 7).

La nota más alta la obtienen los profesores en el nivel de conocimientos que tienen de su materia (los estudiantes les otorgan un 8,3; sus compañeros, un 8,1), y la más baja en lo innovador de sus métodos de enseñanza (6,4 y 6,2, respectivamente). En su capacidad pedagógica obtienen un notable (7,0 y 6,9), una nota muy similar a la que consiguen en su vocación para la enseñanza (7,2 y 7,2).

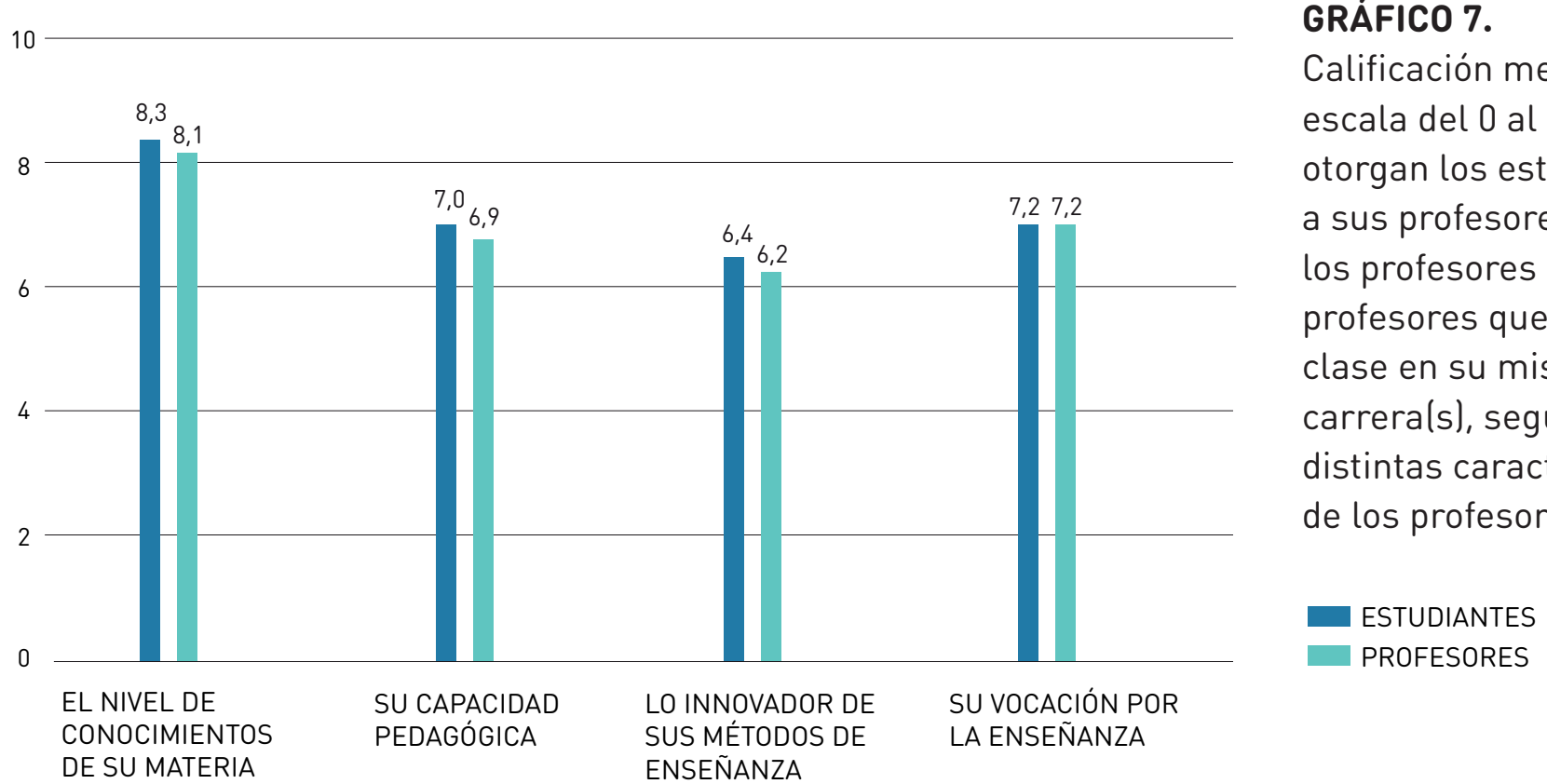


GRÁFICO 7.
Calificación media (en la escala del 0 al 10) que otorgan los estudiantes a sus profesores, y los profesores a los profesores que dan clase en su misma(s) carrera(s), según distintas características de los profesores

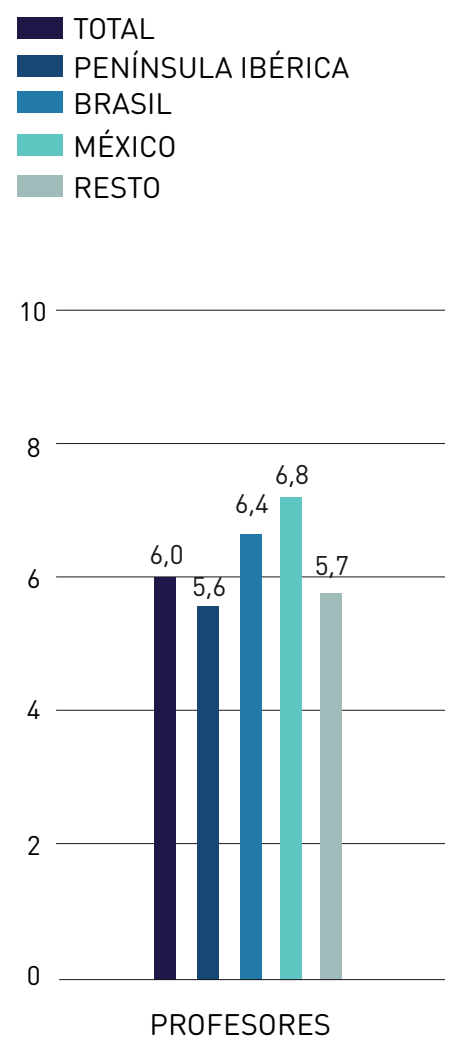
Se trata de notas relativamente satisfactorias, aunque, obviamente, hay márgenes de mejora, especialmente amplios en pedagogía y métodos de enseñanza. Sin embargo, los profesores no son tan críticos cuando se evalúan a sí mismos (no al conjunto de profesores, sino a ellos individualmente) en lo tocante a su competencia para utilizar metodologías ligadas a las nuevas tecnologías de la información en sus clases (un aspecto de esos métodos innovadores). Se califican con una media del 7,9, sustancialmente más alta que el 6,2 que otorgan a sus compañeros en el ámbito de la metodología innovadora.

LA OFERTA DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LOS PROFESORES

Esos márgenes de mejora cabría cubrirlos usando una diversidad de medios, entre los que debería destacar la formación continua o permanente de los profesores. Sin embargo, a la vista de cómo la percibe el propio profesorado, no parece que esté cumpliendo esa función con suficientes garantías.

Los profesores encuestados evalúan la oferta de formación permanente o continua a disposición de los docentes de su universidad con una media bastante baja, de 6 en la escala del 0 (muy poco adecuada) al 10 (muy adecuada) (GRÁFICO 8). En realidad, hasta un 29,2% le otorga una calificación de suspenso (0-4) a dicha oferta de formación, aunque, obviamente, son muchos más los que la aprueban (68,8%).

GRÁFICO 8.
Evaluación que hacen los profesores de la oferta de formación permanente o continua a disposición de los docentes de su universidad (media en la escala del 0, muy poco adecuada, al 10, muy adecuada), según región Universia



Una calificación tan mediana recoge, sin embargo, cierta variación regional. La situación (a los ojos de los profesores) parece algo más satisfactoria en algunos países, como Brasil, con una media de 6,4, y México, con un 6,8, y en otros, como los de la Península Ibérica, escasamente supera el 5 (5,6).

UNA RED VIRTUAL PARA DIFUNDIR LAS BUENAS PRÁCTICAS EN FORMACIÓN DOCENTE

Dadas las carencias que probablemente perciben los profesores en el ámbito de la formación docente, no extraña que den la bienvenida a medidas que puedan, potencialmente, mejorarla. Eso es lo que ocurre con la propuesta de una red virtual iberoamericana para la formación docente que difunda las buenas prácticas en ese campo, la cual es recibida con una puntuación media del 8,3 en la escala del 0 (muy poco útil) al 10 (muy útil) [GRÁFICO 9]. Es especialmente bien recibida en México (8,7) y la región Resto (8,7), pero no tanto en la Península Ibérica (7,0).

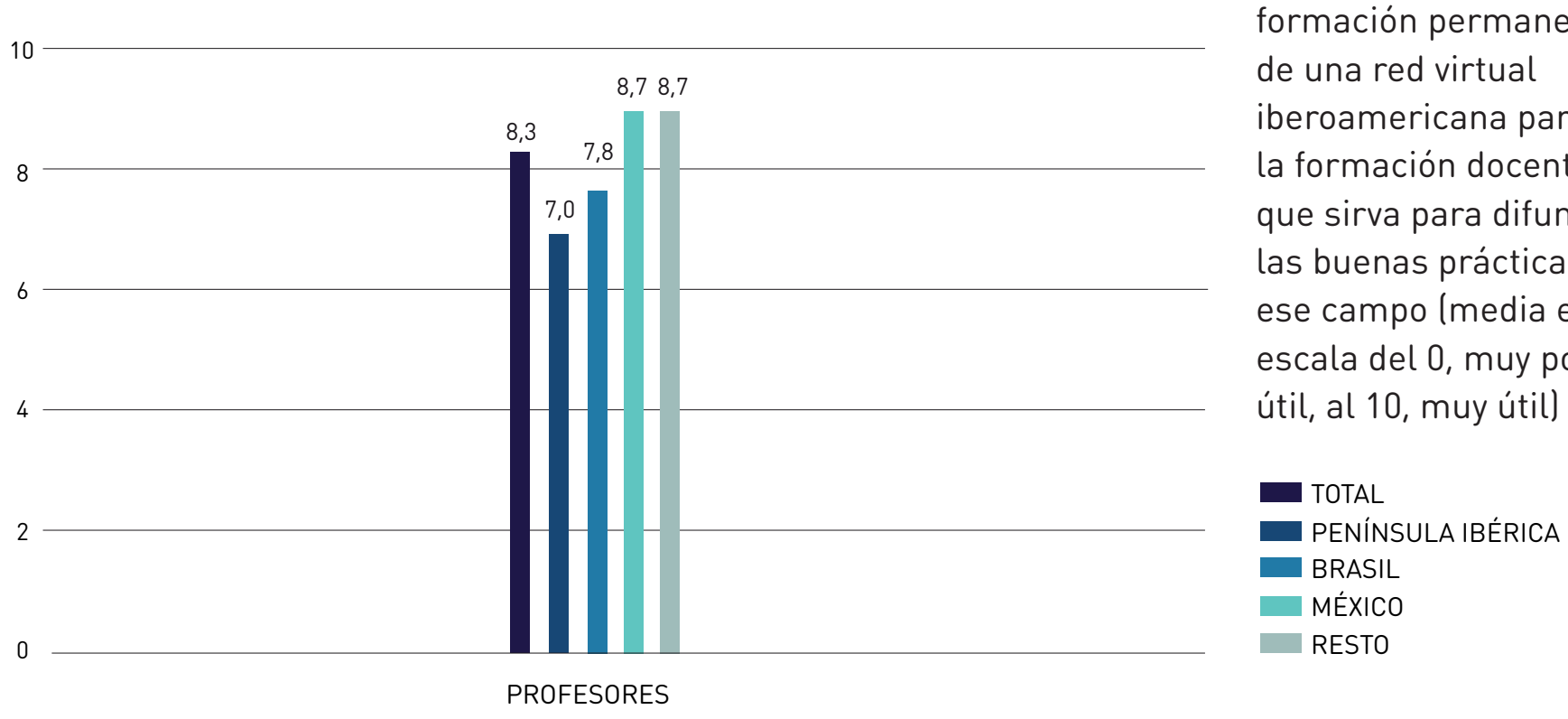


GRÁFICO 9. Utilidad para la oferta de formación permanente de una red virtual iberoamericana para la formación docente que sirva para difundir las buenas prácticas en ese campo (media en la escala del 0, muy poco útil, al 10, muy útil)

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

LA FORMACIÓN *ONLINE* EN LA UNIVERSIDAD DEL ENCUESTADO

Esta sección y la siguiente tratan con cierto detalle las percepciones y actitudes de la comunidad universitaria iberoamericana respecto de la enseñanza *online*, a la que se le presta bastante atención en la Declaración de Guadalajara. Recordemos, por otra parte, que ya abordamos someramente esta cuestión en el sondeo dedicado a "universidades sin fronteras", cuyos hallazgos nos sirven aquí como punto de partida. En dicho sondeo comprobamos que, desde el punto de vista de los encuestados, sus universidades no estaban haciendo el debido uso de la formación *online*.

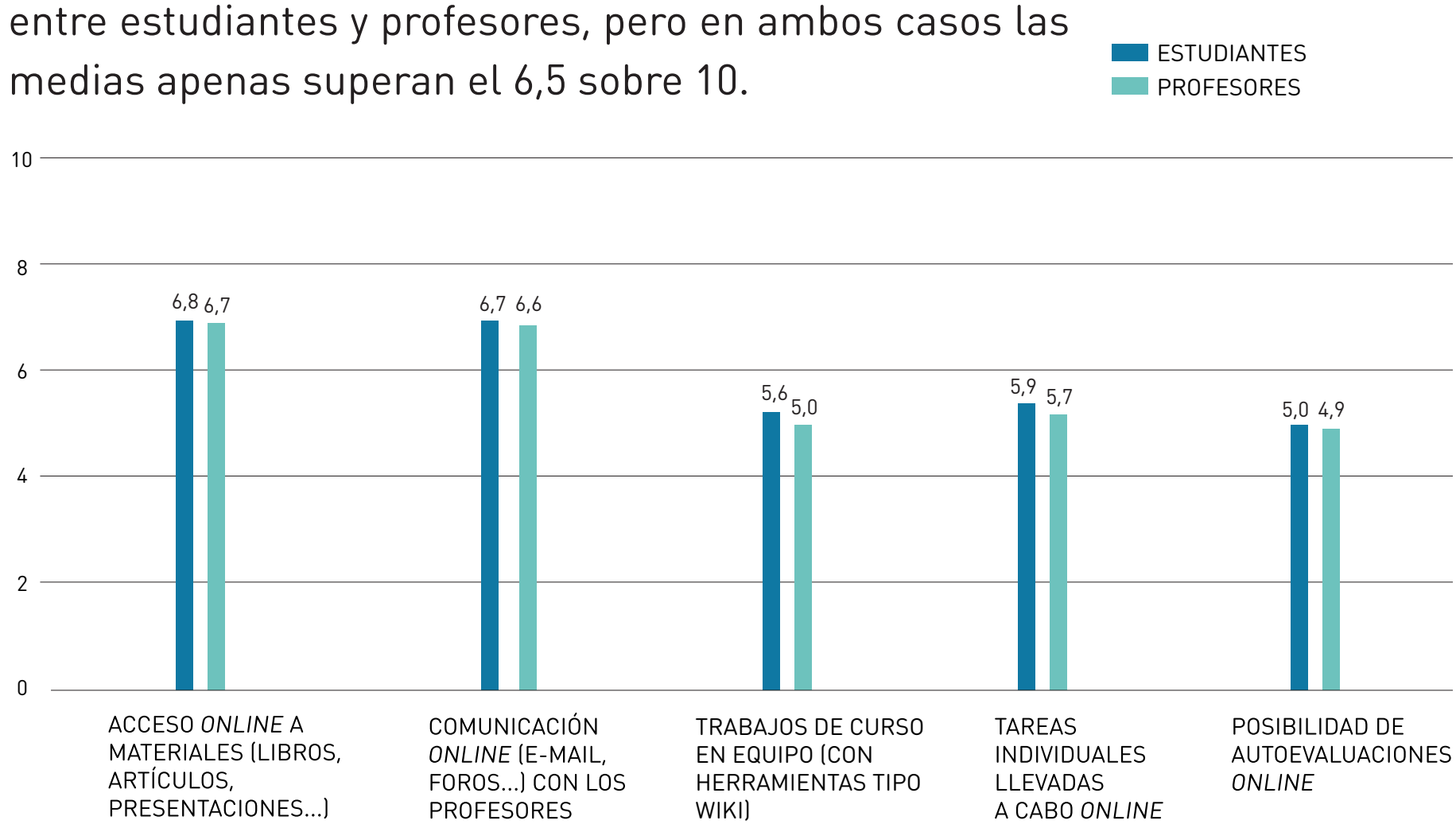
En la escala del 0 (estaban apostando muy poco por dicha formación) al 10 (estaban apostando mucho), las medias obtenidas se quedaron en el 6 (más bien, algunas décimas por debajo). Las medias correspondientes a cuánto se debería estar apostando por dicha formación

fueron claramente superiores (7,6 a 8,3), lo cual sugería que las expectativas (medio-altas) de desarrollo de la formación *online* en sus universidades se veían insatisfechas.

Esta conclusión se mantiene si tenemos en cuenta una indagación mucho más específica, efectuada en este tercer sondeo. En él, preguntamos a estudiantes y profesores por el grado de desarrollo de cinco variantes de la formación *online* relativas a los cursos que se ofrecen en la carrera que cursan (los estudiantes) o la carrera en la que desarrollan (los profesores) la mayor parte de su docencia. En ninguna de ellas la puntuación media en la escala del 0 (desarrollo muy bajo) al 10 (desarrollo muy alto) superó el 7 (GRÁFICO 10).

Lo más extendido, a juicio de estudiantes y profesores, es el acceso *online* a materiales y la comunicación *online* entre estudiantes y profesores, pero en ambos casos las medias apenas superan el 6,5 sobre 10.

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



A continuación estarían las tareas individuales llevadas a cabo *online*, con medias que se acercan al 6, y los trabajos de curso en equipo con herramientas tipo wiki, con medias más cercanas al 5,5.

El menor desarrollo lo tendrían las autoevaluaciones *online*, con medias cercanas al 5.

Obviamente, esas medias ocultan una amplia variedad de experiencias con técnicas *online*. Para hacernos una idea basta con señalar que, entre los estudiantes, los que probablemente tienen un acceso mínimo (puntuaciones 0 a 3) a materiales *online* son el 15,9%, mientras que los que probablemente tienen un acceso amplio (puntuaciones 7 a 10) son un 63,6%.

COMPARACIÓN DE LA FORMACIÓN *ONLINE* Y LA PRESENCIAL

En realidad, los encuestados no acaban de ver diferencias muy sustantivas entre la formación *online* y la presencial, al menos según los juicios medios de cada público. Estos públicos manifestaron su grado de acuerdo (en la escala del 0 al 10) con distintas afirmaciones que, implícita o explícitamente, comparaban la formación *online* y la presencial. Las medias de esos juicios se recogen en el gráfico 11.

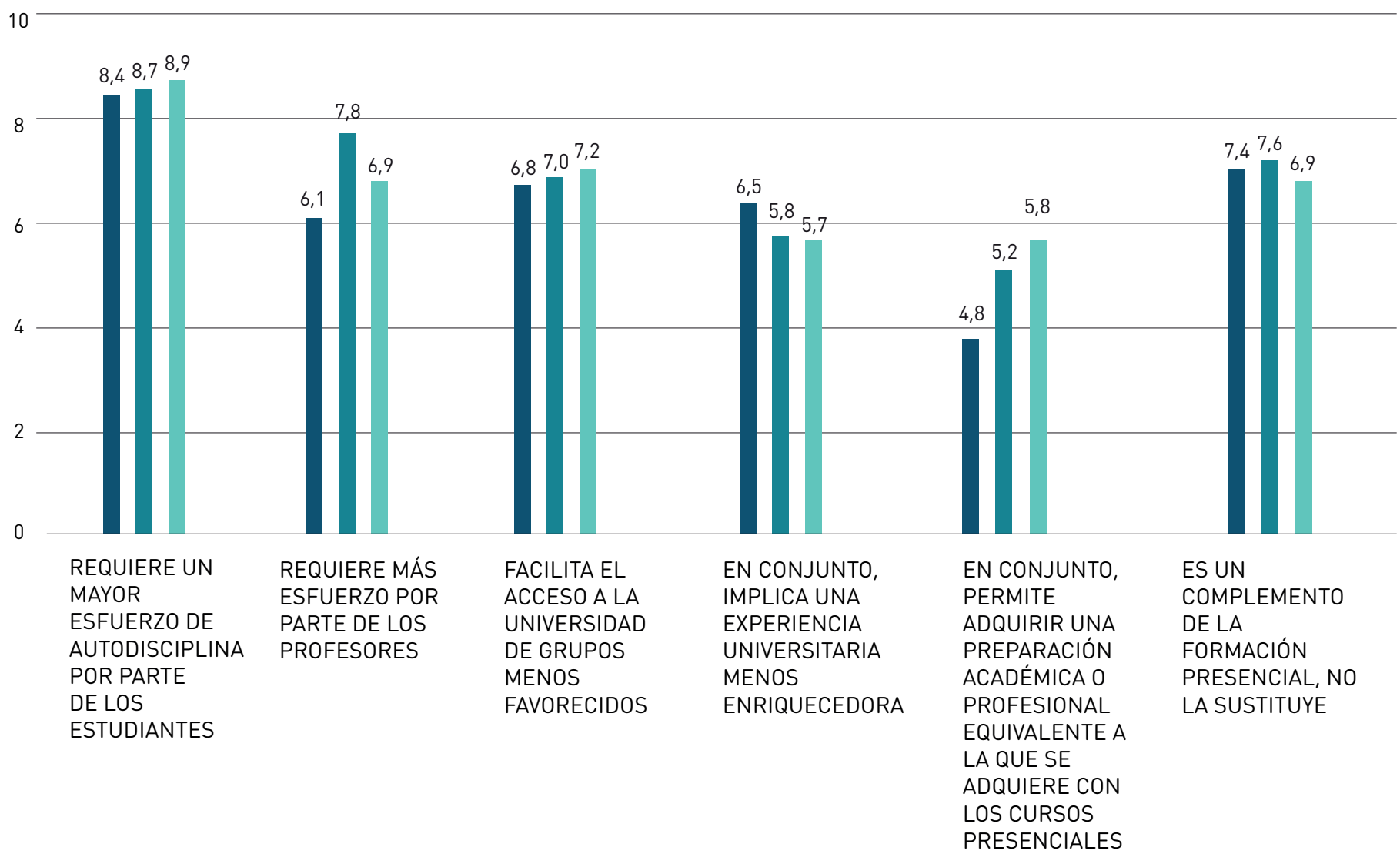
Tres de los enunciados tenían que ver con posibles cambios en el comportamiento de profesores y estudiantes:

1. Los tres públicos coinciden claramente en que la **formación *online*** seguramente requiera de los estudiantes un **mayor esfuerzo de autodisciplina**, pues el

acuerdo medio con esa afirmación ronda el 8,5, acercándose al 9.

2. Sin embargo, en segundo lugar, no está tan claro, desde el punto de vista de la comunidad universitaria, que aquella formación requiera un mayor esfuerzo por parte de los profesores. El grado de acuerdo con esta idea entre los estudiantes es muy moderado (6,1). Es algo mayor entre el PAS (6,9). Sin embargo, los profesores, con una puntuación media de 7,8, sí están bastante de acuerdo con esta idea, lo cual es esperable pues para muchos de ellos la incorporación de metodologías o técnicas propias de la formación *online* supone cambios de cierto calado en su comportamiento tradicio-

GRÁFICO 11. Grado de acuerdo con distintas afirmaciones acerca de la formación universitaria *online* (media en la escala del 0 al 10)



nal, lo que no deja de implicar un esfuerzo por su parte.

3. En tercer lugar, hemos considerado uno de los aspectos que más suele mencionarse al hablar de una hipotética transición hacia la formación *online*, el del **posible empobrecimiento de la experiencia universitaria**. Según este argumento, la experiencia universitaria no se reduce a una mera relación bidireccional entre profesor y estudiante como la que puede intermediar con bastante facilidad la formación *online*, sino que comporta encuentros, conversaciones y contactos múltiples que pueden dar lugar a la formación de una auténtica comunidad de aprendizaje, con usos propios destilados a lo largo del tiempo en una tradición, algo que sería más difícil *online*. En los públicos que estudiamos no hay una opinión dominante al respecto, pero tienden a ser más los que se muestran de acuerdo con la hipótesis del empobrecimiento. El grado de acuerdo medio con la idea de que la formación *online* implica una experiencia universitaria menos enriquecedora (que la presencial, se sobreentiende) ronda el 6 en la escala del 0 al 10, y la opinión no se concentra en un punto de la escala. En cualquier caso, entre los estudiantes, son claramente más los que se muestran de acuerdo (un 61,1% puntúa entre 6 y 10) que los que se muestran en desacuerdo (un 24,2% puntúa entre 0 y 4). Entre los profesores y el PAS las mayorías favorables a la hipótesis del empobrecimiento de la experiencia universitaria no son tan claras (54,1 vs. 30% y 53,9 vs. 32,0%, respectivamente).

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

En segundo lugar, y esto atañe mucho más directamente al tema central de este sondeo, la comunidad universitaria iberoamericana no acaba de estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la idea de que la formación *online* produce resultados equivalentes a la presencial en términos de la preparación académica o profesional que se adquiere. El juicio medio de los estudiantes se queda en el 4,8; el de los profesores apenas supera el 5 (5,2); y las dudas acerca de los efectos de la formación *online* serían algo mayores entre el PAS (5,8). Lógicamente, las proporciones de acuerdo y en desacuerdo con aquella afirmación son muy parecidas. Todo lo cual no es de extrañar, pues la universidad *online* es un fenómeno relativamente reciente y todavía poco desarrollado, por lo que no es probable que puedan emitirse juicios suficientemente claros acerca de sus efectos a medio o largo plazo.

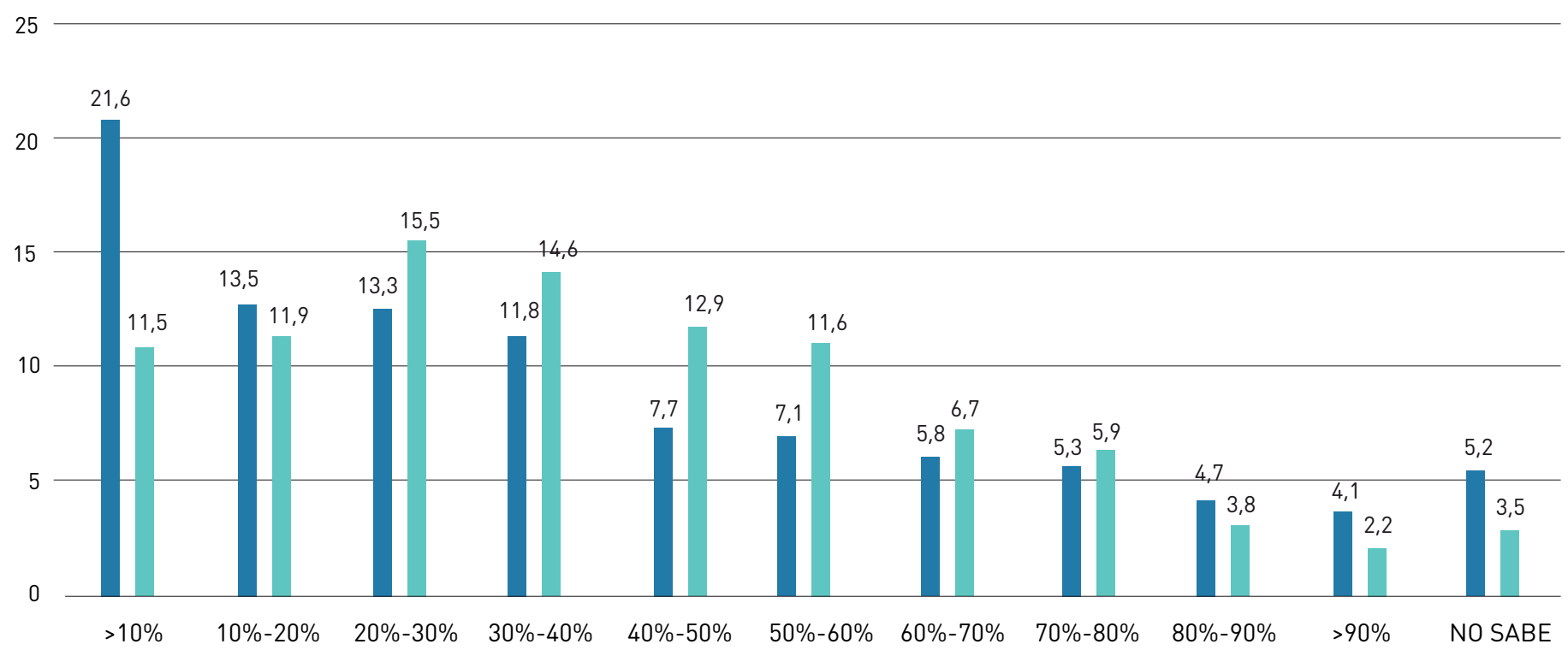
Un último enunciado intentaba comprobar la disposición a transitar definitivamente hacia la formación *online* o, más bien, a considerar una oferta universitaria en la que conviven la vía presencial y la vía *online*. De hecho, la opción preferida parece ser la segunda, pues se observa un acuerdo relativamente claro con la idea de que la for-

mación *online* es un complemento de la formación presencial, y no la sustituye. Las medias rondan el 7, y los porcentajes con puntuaciones superiores al 5 rondan o superan los dos tercios.

POTENCIAL DE LA FORMACIÓN *ONLINE*

En línea con los resultados de los juicios que acabamos de analizar, no hay una opinión dominante acerca de las proporciones deseables de formación presencial y *online*. Así se comprueba en el gráfico 12, que recoge la distribución de respuestas a la pregunta sobre el porcentaje aproximado de cursos presenciales que podrían sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*. Tanto entre los estudiantes como entre los profesores, cerca de dos tercios situarían ese porcentaje por debajo del 50%. Los dispuestos a desequilibrar la balanza a favor de la formación *online* no llegarían al tercio.

GRÁFICO 12.
Según su experiencia universitaria y/o según lo que pueda conocer acerca de la formación *online*, ¿qué porcentaje aproximado de los cursos presenciales podrían sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*?



En esta cuestión se dan diferencias regionales de bastante relieve, tal como se observa en el gráfico 13, en el que se recoge el porcentaje medio de formación *online* deseable calculado a partir de los intervalos del gráfico 12. Entre los estudiantes, los más propensos a la formación *online* son los de la Península Ibérica y los de México, mientras que los brasileños son muy remisos. Entre los profesores, los brasileños siguen siendo muy remisos, los de la Península Ibérica no son tan favorables como los estudiantes de esta región, y los más propensos son los de México y los de la región Resto.

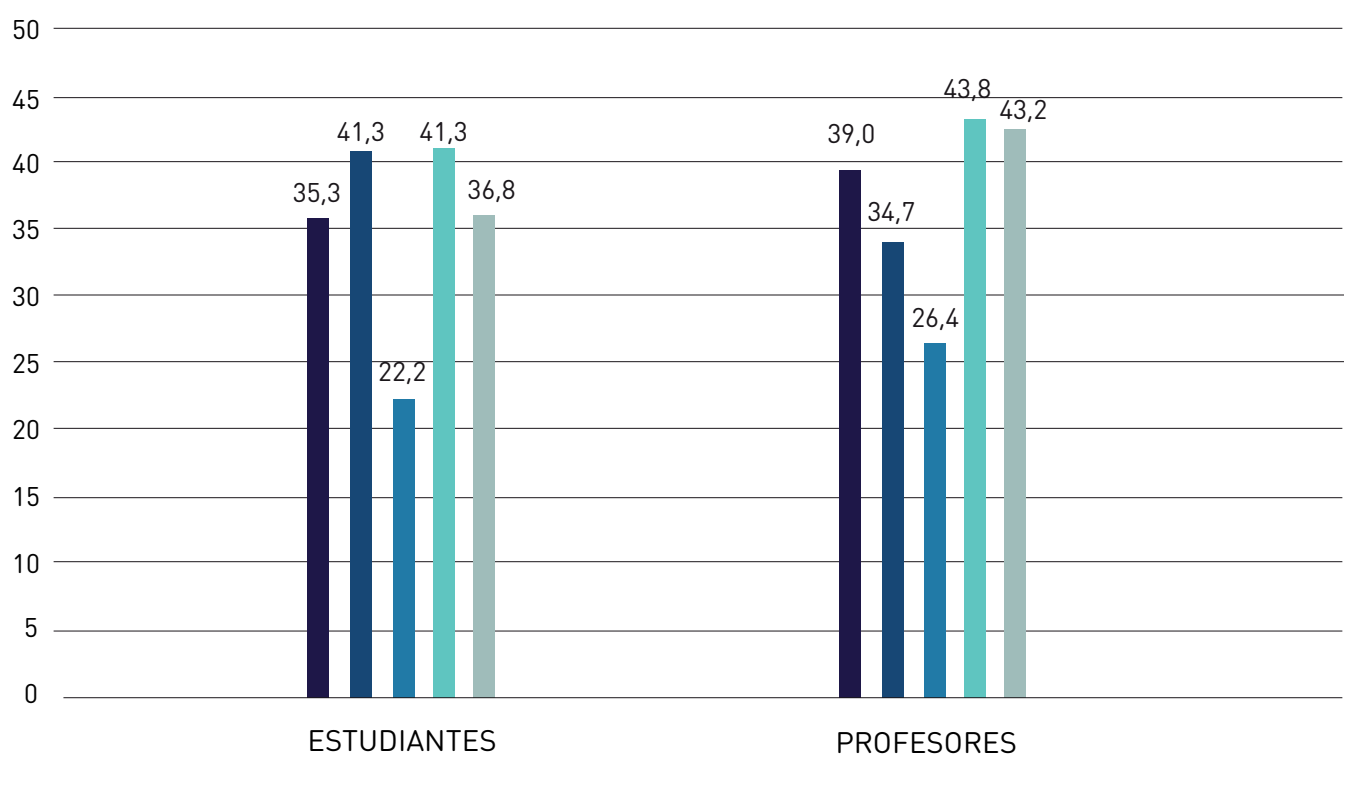
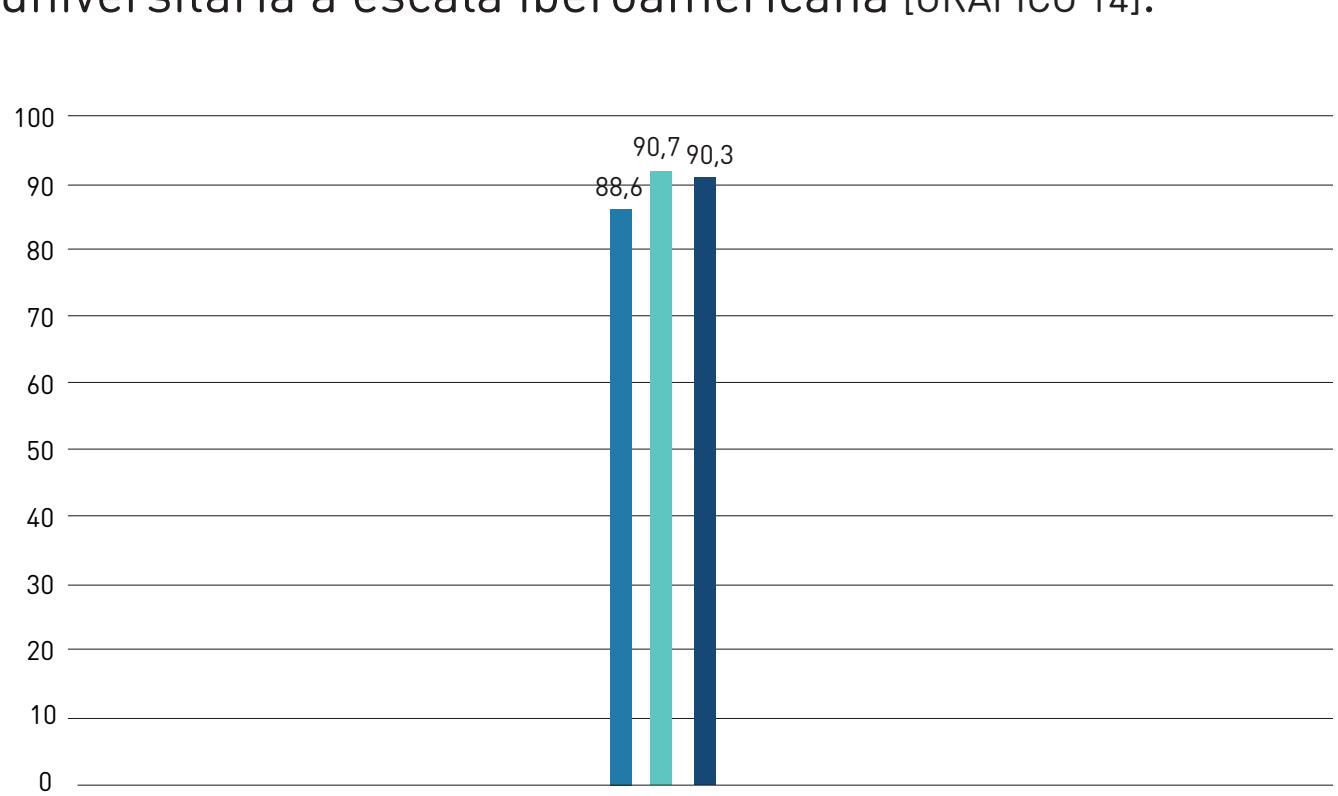


GRÁFICO 13. ¿Qué porcentaje aproximado de los cursos presenciales podrían sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*? (porcentaje medio), según región Universia

EL POTENCIAL DE UNIVERSIA

El potencial de la formación *online* puede canalizarse a través de iniciativas individuales de cada universidad o a través de la cooperación entre ellas. En el sondeo contrastamos la posibilidad de que ese potencial se canalizase, en parte, a través de la red de Universia. Mayorías amplísimas respondieron afirmativamente a la pregunta acerca de si los portales de Universia podrían convertirse en un canal relevante para el desarrollo de la formación universitaria a escala iberoamericana [GRÁFICO 14].[4]

GRÁFICO 14. Cree que los portales de Universia podrían convertirse en un canal relevante para el desarrollo de la formación universitaria a escala iberoamericana, en porcentaje de cada categoría



4. Un error en la aplicación *online* de esta pregunta nos llevó a no incluir la opción "no sabe" como respuesta en los cuestionarios redactados en castellano, opción que sí apareció en los redactados en portugués. En aras de la comparación, hemos optado por considerar los "no sabe" como nulos a efectos de esta pregunta. Los datos de los cuestionarios en portugués sugieren que el porcentaje de "no sabe" no habría sido menor, pero también que no habría cambiado la tendencia abrumadoramente clara de las respuestas.

4. Un caso particular de la formación *online*: los MOOCs

En esta sección nos ocupamos de los puntos de vista de la comunidad universitaria iberoamericana acerca de una de las variantes de la formación *online* de las que más se ha discutido en el último bienio. Nos referimos a los MOOCs, es decir, a los *Massive Open Online Courses* (Cursos en Línea Masivos y Abiertos). Los MOOCs son

MOOCs **MASSIVE OPEN *ONLINE* COURSES**
CURSOS EN LÍNEA MASIVOS Y ABIERTOS

cursos universitarios que se ofrecen a través de plataformas educativas en internet y a los que se puede apuntar cualquiera. Suelen constar de vídeos con clases magistrales de un profesor y de herramientas interactivas para que cada estudiante lleve a cabo sus tareas y se someta a evaluación.

CONOCIMIENTO DE LOS MOOCS

Por lo pronto, no son muchos los que han oído hablar de los MOOCs, aun cuando en la pregunta correspondiente se recoja el significado del acrónimo en inglés y en español (o portugués, en su caso) [GRÁFICO 15]. Apenas un 31,3% de los estudiantes han oído hablar de ellos, si bien algo más de la mitad de profesores (55,3%) y PAS (55,7%) dice conocerlos.

PERCEPCIÓN DEL POTENCIAL DE LOS MOOCS

Dado ese nivel de conocimiento, no es de extrañar que las opiniones sobre el potencial de los MOOCs sean todo menos concluyentes, con una excepción. Solicitamos a los encuestados que mostrasen su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con distintas afirmaciones acerca de esos cursos, una vez explicado con detalle en qué consisten.

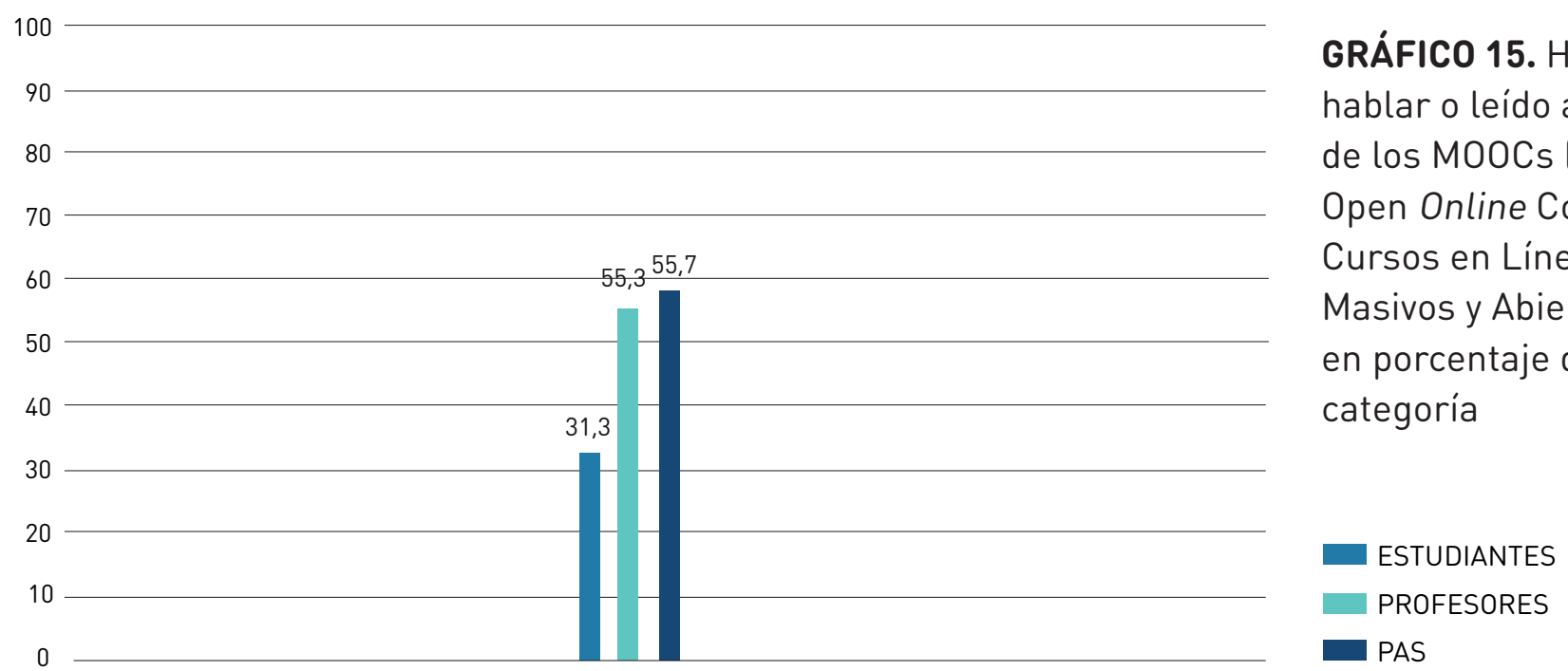
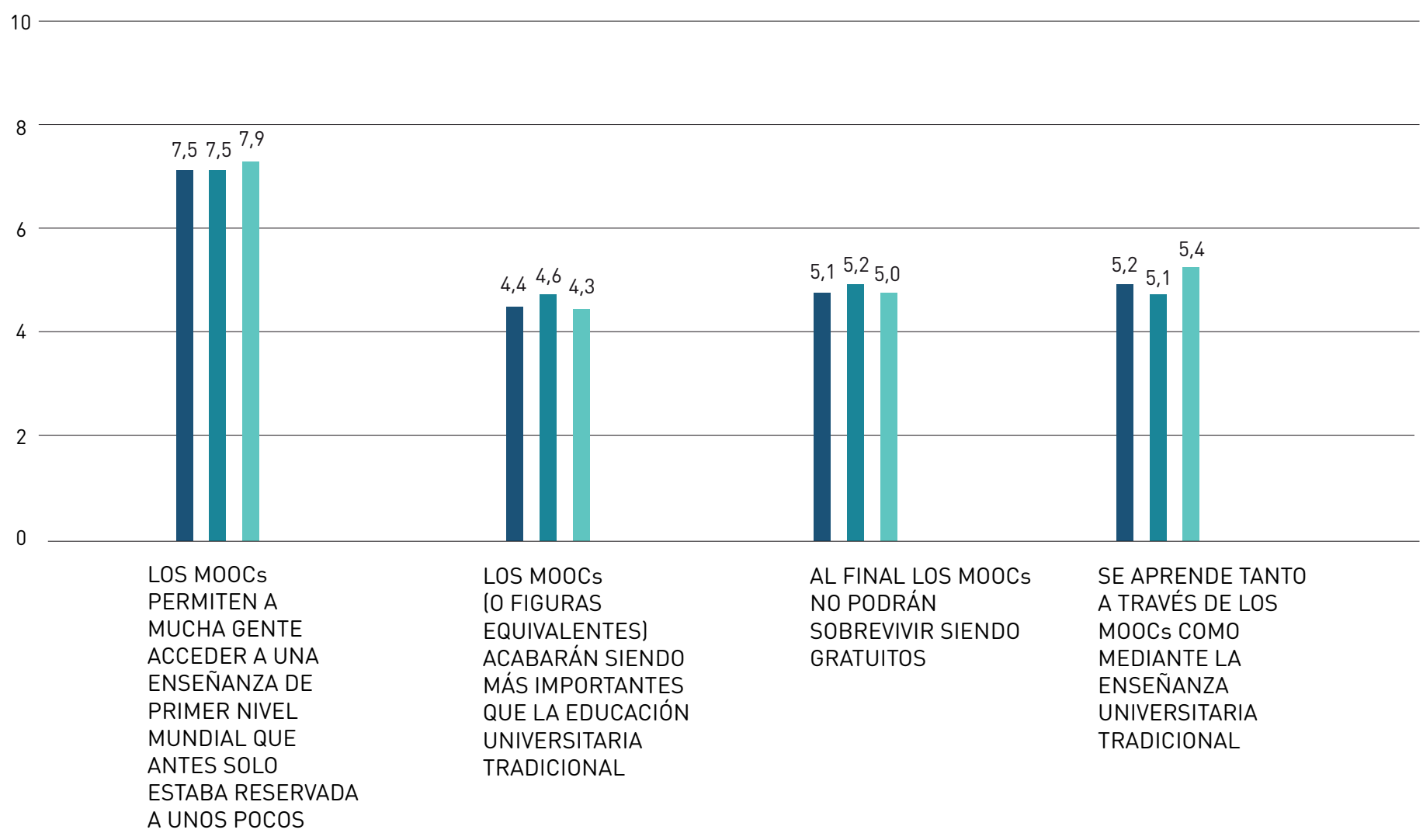


GRÁFICO 15. Han oído hablar o leído acerca de los MOOCs (Massive Open *Online* Courses, Cursos en Línea Masivos y Abiertos), en porcentaje de cada categoría

Los resultados se recogen en el gráfico 16. Como se observa, el juicio medio de los encuestados es bastante indefinido, con medias próximas al 5 (es decir, ni acuerdo ni desacuerdo), respecto a dos afirmaciones, una relativa a si puede aprenderse tanto a través de esos cursos como a través de la enseñanza universitaria tradicional, y la otra relativa a si los MOOCs podrán sobrevivir siendo gratuitos.

La opinión está un poco más clara en lo tocante a si los MOOCs, o figuras equivalentes, acabarán siendo más importantes que esa enseñanza tradicional. Tiende a predominar, muy moderadamente, el desacuerdo con ese pronóstico, como reflejan medias cercanas al 4,5.

GRÁFICO 16. Grado de acuerdo con distintas afirmaciones acerca de los MOOCs (media en la escala del 0 al 10)



Y está mucho más clara en lo que se refiere a una de las consecuencias más fácilmente observables, o imaginables, de los MOOCs, relativa a la ampliación del acceso a la educación universitaria. La afirmación "los MOOCs permiten a mucha gente acceder a una enseñanza de primer nivel mundial que antes solo estaba reservada a unos pocos" recoge puntuaciones medias en el entorno del 7,5, y amplias proporciones de acuerdo (puntuaciones superiores a 5), por encima de los dos tercios.

5. La calidad de la enseñanza universitaria, medidas para mejorarla

Finalizamos nuestro informe con una cuestión que bien puede servir para ofrecer una imagen general de la enseñanza universitaria en los países iberoamericanos, la de su calidad. Por una parte, contamos con la evaluación de dicha calidad que han llevado a cabo los encuestados. Por otra parte, contamos con la evaluación que han hecho los encuestados de la utilidad para mejorar dicha calidad que tienen distintas propuestas de la Declaración de Guadalajara.

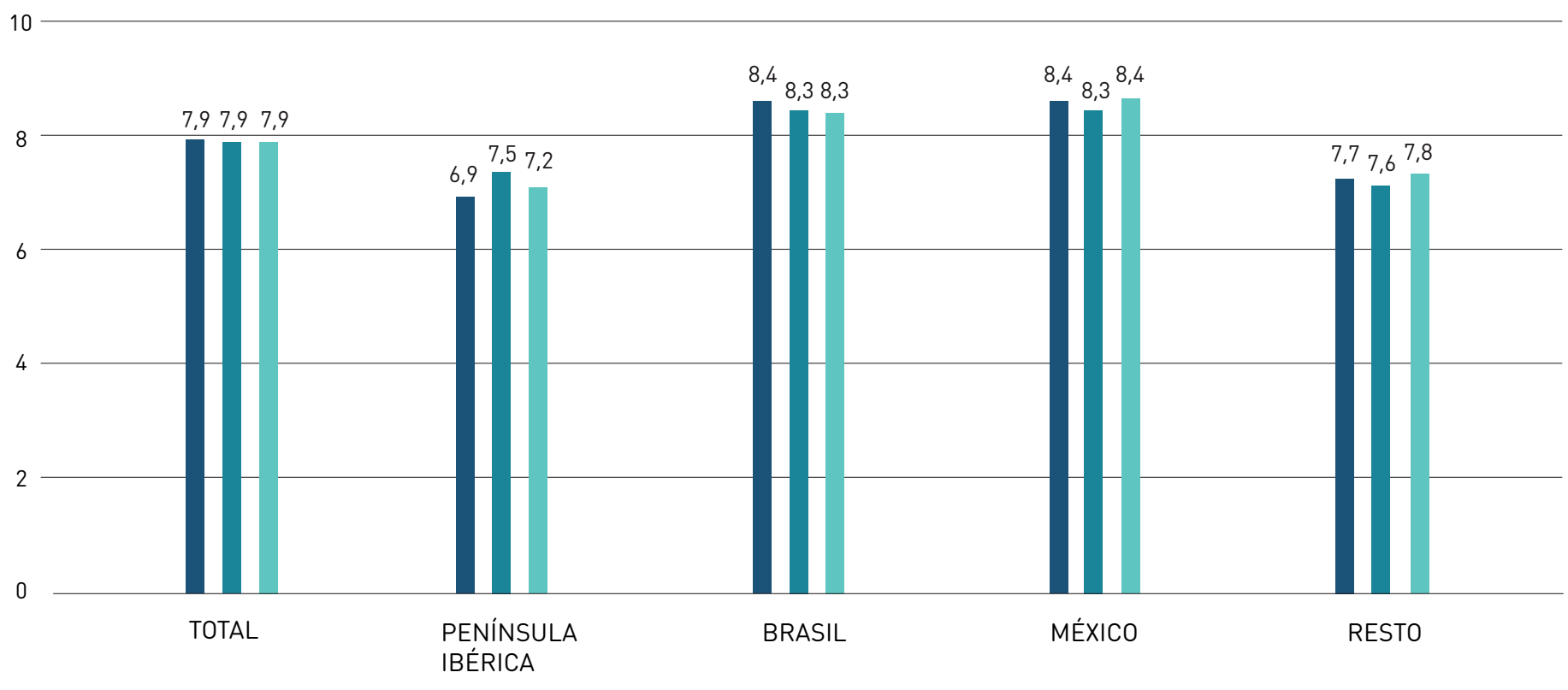
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Si algo llama la atención en la evaluación de la calidad de la enseñanza en sus universidades que hacen los tres públicos que estudiamos es lo coincidentes que son sus opiniones medias. Como puede verse en el gráfico 17, la puntuación media que otorgan los estudiantes a la enseñanza en su carrera, los profesores a la enseñanza en la carrera en que desarrollan la mayor parte de su docencia, y el PAS a la enseñanza en el centro universita-

rio en que trabaja, es la misma, un 7,9 en la escala del 0 (calidad muy mala) al 10 (calidad muy buena). Hasta un 81,7% de los estudiantes la puntúa con una nota de 7 o más, y los que le otorgan un sobresaliente (9 o 10) son un 42,1%. Los porcentajes equivalentes entre los profesores son similares: un 84,1% le concede a la calidad en su carrera un mínimo de notable, y un 39,7% la puntúa con un sobresaliente. El PAS es igualmente generoso en sus calificaciones (82,8 y 39,1%, respectivamente). Son muy pocos los que califican la calidad de la enseñanza con un suspenso: un 6,5% de los estudiantes, un 4,1% del PDI, y un 4,5% del PAS.

El mismo gráfico permite comprobar que hay cierta variación regional en la evaluación de la calidad de la enseñanza. Se distinguen claramente por una evaluación menos favorable los entrevistados de la Península Ibérica, especialmente los estudiantes. Los más satisfechos son los entrevistados de Brasil y México.

GRÁFICO 17. Evaluación de la enseñanza en su universidad (media en la escala del 0, muy mala, al 10, muy buena), según región Universia



MEDIDAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Aparentemente, la comunidad universitaria iberoamericana, o, al menos, el segmento que ha participado en este tercer sondeo, está bastante satisfecha con la enseñanza que se ofrece en sus universidades. De todos modos, obviamente, hay un margen de mejora.

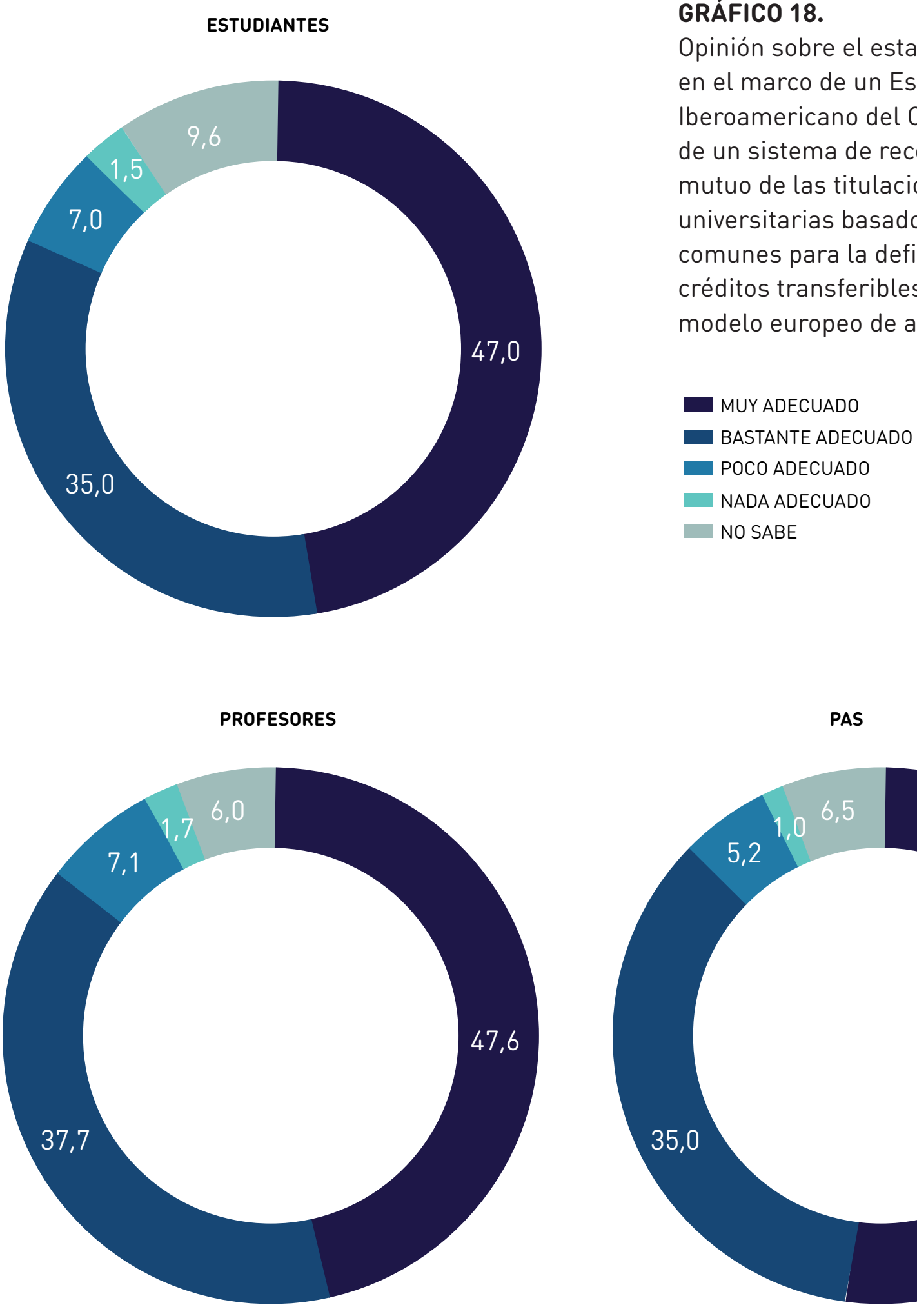
LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA ESTÁ BASTANTE SATISFECHA CON LA ENSEÑANZA QUE SE OFRECE EN SUS UNIVERSIDASES

En la Declaración de Guadalajara se consideran distintas medidas de cambio institucional para avanzar en ese margen de mejora. En nuestro sondeo hemos tenido en cuenta cinco, cuatro de ellas directamente vinculadas a la cuestión de la calidad.

Por una parte, hemos solicitado la opinión de los entrevistados sobre lo adecuado de establecer, en el marco de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, un sistema de reconocimiento mutuo de las titulaciones basado en criterios comunes sobre los créditos transferibles, similar al modelo europeo de acreditación. El resultado es muy nítido: la inmensa mayoría de los encuestados, en cada uno de los grupos, lo considera muy o bastante adecuado, con porcentajes que rondan el 85% [GRÁFICO 18].

Por otra parte, les hemos pedido a los encuestados que evalúen la utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en las universidades de su país. Las medidas son las siguien-

GRÁFICO 18.
Opinión sobre el establecimiento, en el marco de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, de un sistema de reconocimiento mutuo de las titulaciones universitarias basado en criterios comunes para la definición de créditos transferibles, similar al modelo europeo de acreditación



tes: a) la convergencia a escala iberoamericana en las estructuras de las carreras universitarias (por ejemplo, hacia una de grado, máster, doctorado); b) la acreditación de los estudios universitarios ante agencias homologadas internacionalmente; c) acuerdos de colaboración entre universidades para ofrecer titulaciones conjuntas; y d) la colaboración con instituciones públicas y empresas privadas orientada a que los estudiantes lleven a cabo prácticas [GRÁFICO 19]. La utilidad se evaluó en la escala del 0 (muy poca utilidad) al 10 (mucha).

Todas esas medidas son consideradas muy útiles, a la vista de las puntuaciones medias obtenidas, que no bajan en ningún caso del 8 sobre 10 y tienden a situarse entre el 8,5 y el 9.

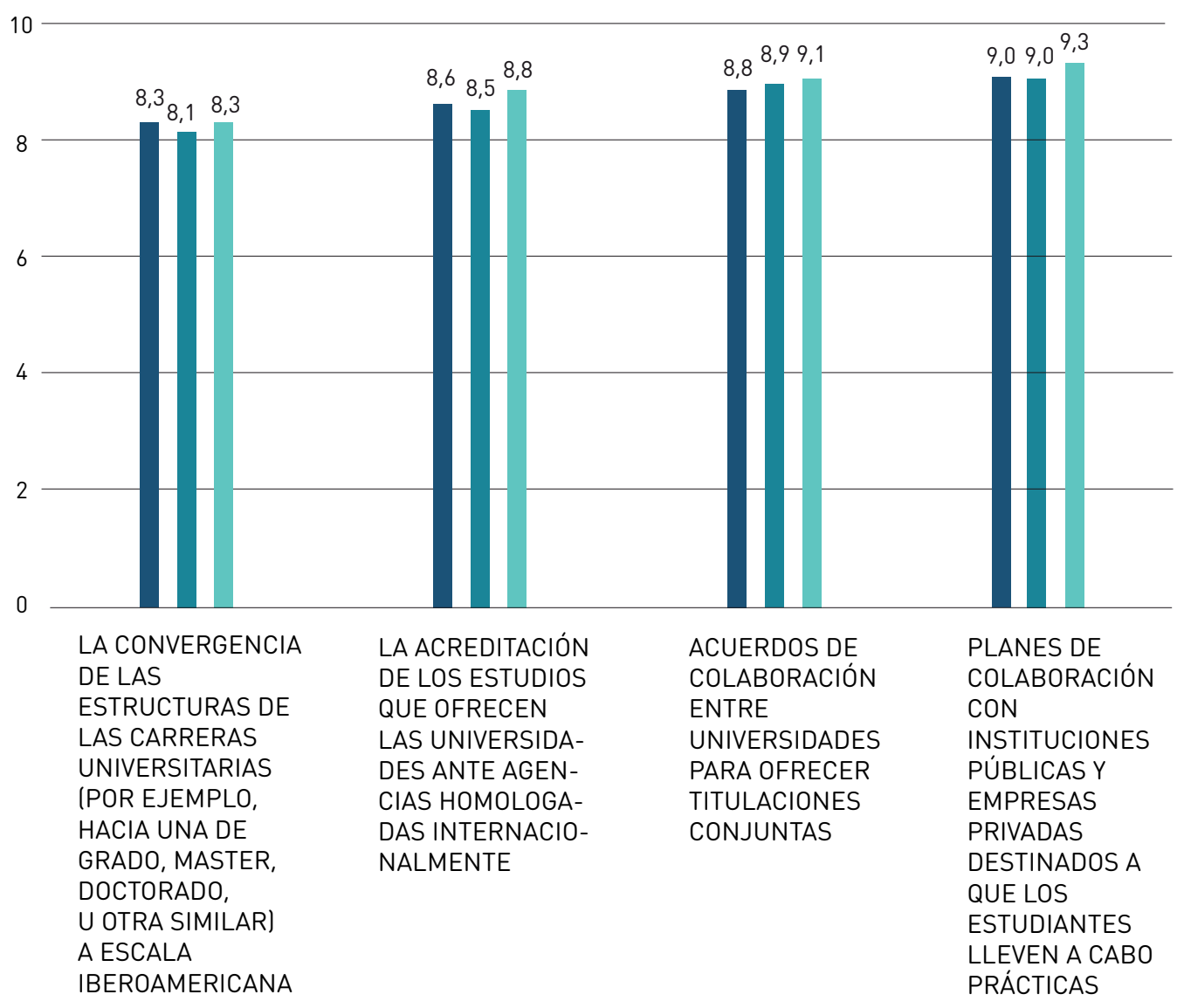


GRÁFICO 19.
Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en las universidades del país del entrevistado (media en la escala del 0, muy poca, al 10, mucha)

Sondeo 4

Univer-sidades creati-vas e innova-doras

Introducción

El cuarto sondeo de los cinco de los que consta la consulta a la comunidad universitaria preparatoria del III Encuentro de Rectores Universia se llevó a cabo *online* entre los días 27 de marzo y 4 de mayo de 2014. Se obtuvieron cuestionarios válidos de 6.372 estudiantes, 3.340 profesores y 1.128 miembros del personal de administración y servicios (PAS) de universidades iberoamericanas mayoritariamente pertenecientes a Universia[1]. Lo cual supone, de nuevo, un alcance muy notable, pero con bastantes desequilibrios por áreas geográficas. Los datos que analizamos a continuación no reflejan ese desequilibrio, pues se presentan ponderados según el peso que tiene el alumnado universitario de cada país en el conjunto[2].

Cuestionarios válidos

6.372	3.340	1.128
ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS

El cuarto sondeo se centró en el tema denominado "universidades creativas e innovadoras", es decir, se ocupó de

1. Para interpretar adecuadamente los gráficos y las menciones a las diferencias regionales, véase el *Estudio técnico y trabajo de campo*, en el que se describen los criterios de agrupación de las "Regiones Río 2014" o "Regiones Universia".
2. Teniendo en cuenta que solo hemos podido obtener datos suficientemente fidedignos del número de alumnos, también hemos ponderado los resultados correspondientes a profesores y PAS con los datos de alumnos, una práctica, por otra parte, relativamente común en estudios internacionales.

varios de los aspectos relativos a la función de investigación (o innovación, en sentido más amplio) que ejercen las universidades, los cuales abarcan desde el papel actual de la universidad en el marco de los sistemas nacionales de innovación hasta las medidas que pueden mejorar el desempeño de aquella función, pasando por la dedicación efectiva de los profesores a la investigación, ciertos detalles de la gestión administrativa de la investigación o un nuevo tratamiento de una de las polaridades básicas en la vida universitaria, el binomio investigación-formación.

A continuación presentamos los resultados del sondeo, distinguiendo, como en los anteriores, los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, variaciones de interés relacionadas con el área geográfica a la que pertenecen dichos públicos (Península Ibérica, Brasil y Resto de Iberoamérica), y, en esta ocasión, con el campo del conocimiento al que se adscriben los profesores.

En primer lugar, presentamos las preferencias de los tres públicos acerca de los **objetivos de innovación** (ejemplificados por el gasto en I+D) a escala nacional y acerca del papel de las universidades, y de los sectores público y privado, en los sistemas nacionales de innovación.

En segundo lugar, ofrecemos una información bastante novedosa en relación con la **experiencia real de la investigación universitaria**, pues resume lo que nos han contado sus protagonistas, los profesores, acerca del tiempo que le dedican, la orientación principal que tiene (básica, aplicada o de desarrollo tecnológico), y si la lle-

van a cabo en cooperación con otros actores, incluyendo sus juicios acerca de cómo debería plantearse dicha cooperación.

En tercer lugar, nos ocupamos de los **futuros investigadores**, es decir, de los planes que dicen tener los actuales estudiantes universitarios en relación con la obtención del título de Doctor y/o de dedicarse profesionalmente a la investigación, bien en la universidad, bien en el sector empresarial, en su propio país o en un país extranjero. Asimismo, tenemos en cuenta su evaluación de la medida en que la universidad prepara a sus estudiantes para la investigación.

En cuarto lugar, afrontamos las percepciones de profesores y PAS acerca de la **gestión de la investigación en la universidad**, relacionadas con la facilidad de los trámites, así como con la existencia de oficinas especializadas en estos asuntos, cuyo funcionamiento es evaluado. Pero también presentamos dos elementos de la autopercepción del PAS acerca de su desempeño en tareas propias de la gestión de la investigación: su sensación de estar suficientemente capacitados y la cantidad de tiempo que les dedican.

En quinto lugar, damos una nueva vuelta de tuerca al **binomio investigación-formación**, ya considerado en sondeos anteriores. En esta ocasión, mostramos la impresión que tienen los entrevistados acerca de cuán prioritarias son la una y la otra en sus universidades, y, sobre todo, medimos las opiniones de los tres públicos entrevistados acerca de la existencia de una influencia mutua fructífera entre la investigación y la docencia.

En sexto lugar, presentamos un bloque bastante amplio dedicado a una variedad de **políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades**. Este bloque comienza examinando los juicios del profesorado acerca del papel de los incentivos a la investigación. Prosigue analizando una exhaustiva colección de medidas ligadas a la mejora sustantiva de la calidad de la investigación universitaria. Continúa estudiando la evaluación de varias propuestas orientadas a mejorar la innovación universitaria. A continuación dedica cierta atención al papel de la universidad en la configuración de una cultura emprendedora. Concluye reflejando los puntos de vista de los entrevistados acerca del papel que pueden desempeñar redes como Universia e Innoversia en la innovación universitaria.

1. La innovación tecnológica como objetivo nacional

Para entender mejor las percepciones que mantienen los miembros de la comunidad universitaria iberoamericana sobre la función de investigación de sus universidades, hemos preferido situarlas en el marco de sus juicios acerca de los sistemas nacionales de innovación.

Por lo pronto, hemos comprobado la **importancia relativa que asignan a tres de los actores principales** en dichos sistemas: la propia universidad, las empresas privadas y el Estado (o, más bien, el gobierno, que actúa, sobre todo, financiando la investigación que hacen los demás actores).

Actores principales del sistema de innovación

Universidad	Empresas privadas	Estado

Los entrevistados habían de evaluar la contribución de la universidad, las empresas privadas y el gobierno de la nación a la capacidad de innovación tecnológica de su país, otorgando a cada uno de esos actores una puntuación en

la escala del 0 (poca contribución) al 10 (mucha). Lo más llamativo de los resultados (gráfico 1) es que las puntuaciones medias obtenidas son relativamente bajas, cuando no decididamente bajas. En el caso de los gobiernos, apenas superarían el 5 en la estimación del PAS, pero, por así decirlo, les otorgarían un suspenso tanto los estudiantes (4,5) como los profesores (4,6). Y no salen mucho mejor paradas las empresas privadas, a quienes "suspenden" los profesores (4,4) y apenas "aprueban" estudiantes (5,4) y PAS (5,4). No es de extrañar que las puntuaciones medias otorgadas a las universidades sean superiores, pero tampoco son especialmente elevadas. Solo los estudiantes se aproximan al "notable" (6,7), mientras que profesores (5,9) y PAS (6,1) otorgan un "aprobado" claro, pero sin mucho brillo.

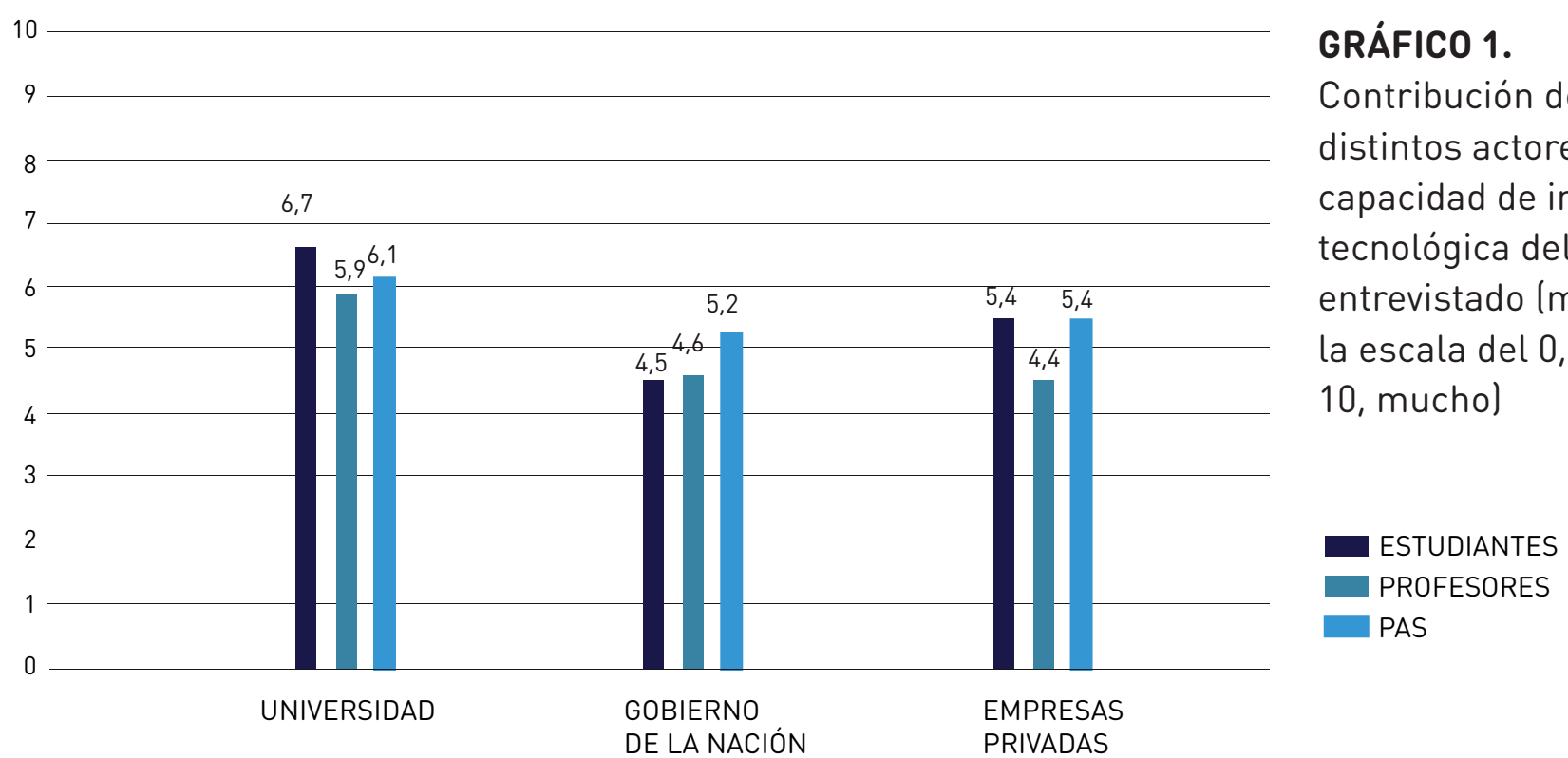
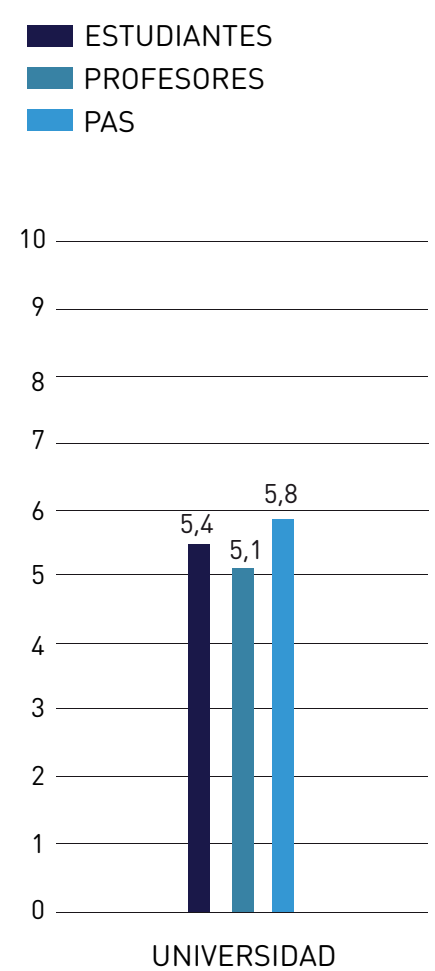


GRÁFICO 1.
Contribución de distintos actores a la capacidad de innovación tecnológica del país del entrevistado (media en la escala del 0, poco, al 10, mucho)

Efectivamente, al solicitarles que evaluasen la prioridad que tiene la innovación tecnológica en sus países (en la escala del 0, mínima, al 10, máxima), ofrecieron respuestas cuyas puntuaciones medias fueron, de nuevo, medianas o bajas. Los más optimistas fueron los miembros del PAS, con un 5,8 de media, apenas distinguible de las medias obtenidas entre los estudiantes (5,4) y los profesores (5,1) [GRÁFICO 2]. Si entendemos como indicio de prioridad de la innovación tecnológica el peso del gasto interno en I+D sobre el PIB, una medida estándar del esfuerzo de innovación a escala nacional, no extrañan, en general, esas respuestas. La gran mayoría de los países iberoamericanos, en niveles todavía bajos de renta per cápita, no consiguen generar los excedentes suficientes para dotar de muchos recursos a sus sistemas de innovación, por lo que, para la gran mayoría de ellos, el gasto en I+D sobre el PIB ni siquiera alcanza el 0,5%.[3] Sin embargo, tampoco se obtienen evaluaciones más generosas en Brasil, con un gasto en I+D del 1,1% del PIB en el periodo 2006-2010, pero con puntuaciones medias cercanas al 5 (5,1 en profesores; 5,4 en estudiantes; 5,8 en PAS). Desde luego, las evaluaciones son mucho menos generosas en la región Península Ibérica, cuyos entrevistados se encuentran entre los más críticos, con medias del 4,1 en profesores, del 4,2 en estudiantes y del 4,2 en el PAS, a pesar de que España y Portugal dediquen al gasto en I+D porcentajes superiores al 1,3%. Obviamente, en todos esos países, especialmente en los de la Península Ibérica, se espera que el esfuerzo en innovación sea mayor, incluso mucho mayor.

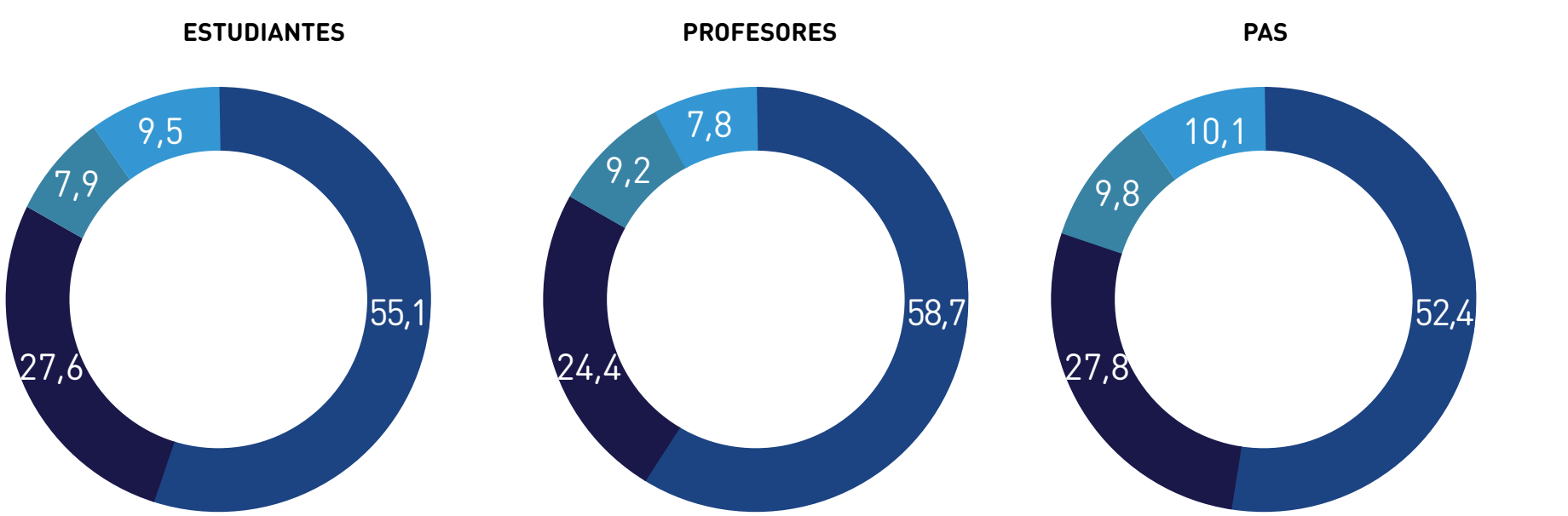
3. Cálculos propios con datos del Banco Mundial (http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS).

GRÁFICO 2.
Prioridad que tiene la innovación tecnológica en el país del entrevistado (media en la escala del 0, mínima, al 10, máxima)



Prueba de esa expectativa son las preferencias por unos u otros niveles de gasto en I+D que medimos en el sondeo. En aras de estimular el realismo en la respuesta, decidimos plantear esas preferencias en términos del esfuerzo inversor que hacen tres países europeos suficientemente conocidos, y que representan niveles de esfuerzo claramente diferenciables. Así, el entrevistado, hubo de elegir un objetivo de gasto en I+D en porcentaje del PIB para su país, dentro de 10 años, según el supuesto de que solo podía optar por los niveles de Italia (1,3% del PIB), Francia (2,3%) y Suecia (3,4%). Dados los bajos niveles de gasto en I+D que se observan en la gran mayoría de los países iberoamericanos en la actualidad, y teniendo en cuenta que el crecimiento de ese gasto no necesariamente se produce con rapidez, imaginamos que no pocos de los entrevistados elegirían el nivel de Italia o, si acaso, el de Francia. Sin embargo, nos equivocamos de plano, pues la mayoría de los tres públicos estudiados, optó por el nivel de Suecia, uno de los más elevados del mundo [GRÁFICO 3]. Lo eligió el 55,1% de los estudiantes, el 58,7% de los

GRÁFICO 3.
Preferencia por un objetivo de gasto en I+D en porcentaje del PIB para el país del entrevistado dentro de 10 años, suponiendo que solo puede elegir tres opciones

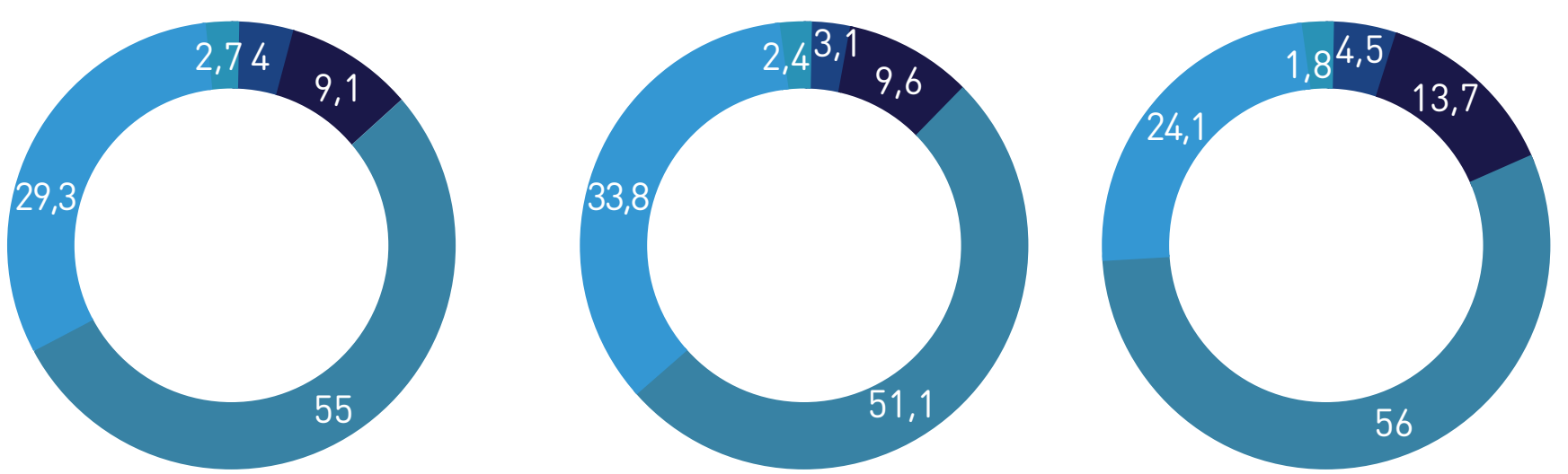


profesores y el 52,4% del PAS. En segundo lugar quedó la opción favorable al nivel francés, con porcentajes alrededor del 25%, mientras que la opción italiana apenas alcanzó la décima parte de las respuestas.

Esas respuestas revelan un nivel altísimo de ambición, pero también, probablemente, de falta de realismo, pues no se conocen casos en que un país haya transitado desde niveles inferiores al 0,5% del PIB a niveles superiores al 3% en una década. De hecho, la gran mayoría de los entrevistados considera improbable alcanzar en una década esos objetivos de gasto en I+D (los preferidos por ellos mismos) [GRÁFICO 4]. Hasta un 84,3% de los estudiantes lo ve como poco o nada probable, una proporción que apenas se distingue de la de los profesores (84,9%) y de la del PAS (80,1%). No deja de ser llamativo plantear para el propio país objetivos ambiciosos de cuyo cumplimiento se duda tan claramente.

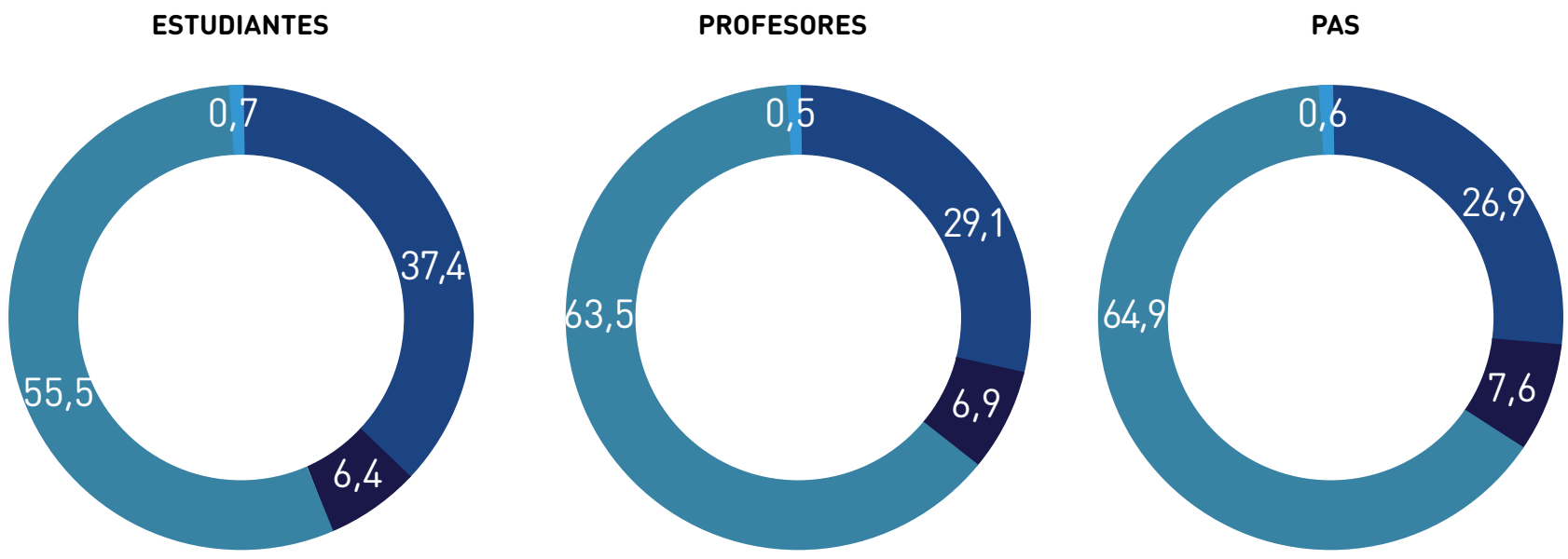
En cualquier caso, puestos a decidir quién, el sector público o el sector privado, debería protagonizar el esfuerzo inversor para acercarse a dichos objetivos, emer-

GRÁFICO 4.
Probabilidad de que el país del entrevistado alcance en los próximos 10 años el objetivo de gasto en I+D preferido por el entrevistado



ge una posición mayoritaria: el esfuerzo debería ser compartido [GRÁFICO 5]. La mayoría de los entrevistados eligió la opción favorable a un "protagonismo similar" de ambos sectores: lo hizo el 55,5% de los estudiantes, el 63,5% del profesorado y el 64,9% del PAS. En segundo lugar se situó la opción "sobre todo el sector público", con porcentajes que fueron desde el 26,9% del PAS al 37,4% del alumnado, mientras que el espacio reservado por los entrevistados a un protagonismo claro del sector privado fue mínimo (con porcentajes que rondaron el 7%). También llama la atención este reparto de tareas, pues, a escala mundial, los países que alcanzan cotas de gasto en I+D más elevadas suelen ser aquellos en los que el protagonismo del sector privado (las empresas) en la financiación de ese gasto es más claro.

GRÁFICO 5.
¿Qué actor debería protagonizar el esfuerzo inversor para alcanzar el objetivo de gasto en I+D preferido por el entrevistado?



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

CUÁNTO TIEMPO DEDICAN LOS PROFESORES A LA INVESTIGACIÓN

El cuarto sondeo nos ofrece una buena oportunidad para medir, siquiera aproximadamente, la cantidad y el tipo de investigación que hacen los profesores universitarios tal como ellos las perciben y entienden. Por una parte, les pedimos que estimaran el tiempo que dedican a distintas actividades (enseñanza, investigación, tareas administrativas vinculadas a la investigación, y otras tareas administrativas) a lo largo de un curso académico. Tenían que repartir un porcentaje de su tiempo a cada una de esas cuatro tareas. En la gran mayoría de los casos esos porcentajes sumaron 100, pero también aceptamos las respuestas en que la suma rondaba esa cifra.[4] Los resultados se recogen en el gráfico 6, que ofrece una información poco habitual. Por término medio, los profesores de las universidades iberoamericanas dedican un 41,6% de su tiempo a la enseñanza, pero su dedicación a la investigación no

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

es menor, pues el porcentaje medio asciende al 31,6%. El resto del tiempo lo ocupan en tareas administrativas, ligadas a la investigación (12,1%) o no ligadas a ella, es decir, sobre todo, vinculadas a la enseñanza (13,7%).

Lo interesante es que esos porcentajes apenas muestran variación por región Universia, como se comprueba en el mismo gráfico. Tampoco hay variaciones muy sustantivas según el campo de estudio del profesor, si bien parecen dedicar, en términos relativos, algo menos de tiempo a la investigación los profesores del ámbito de las

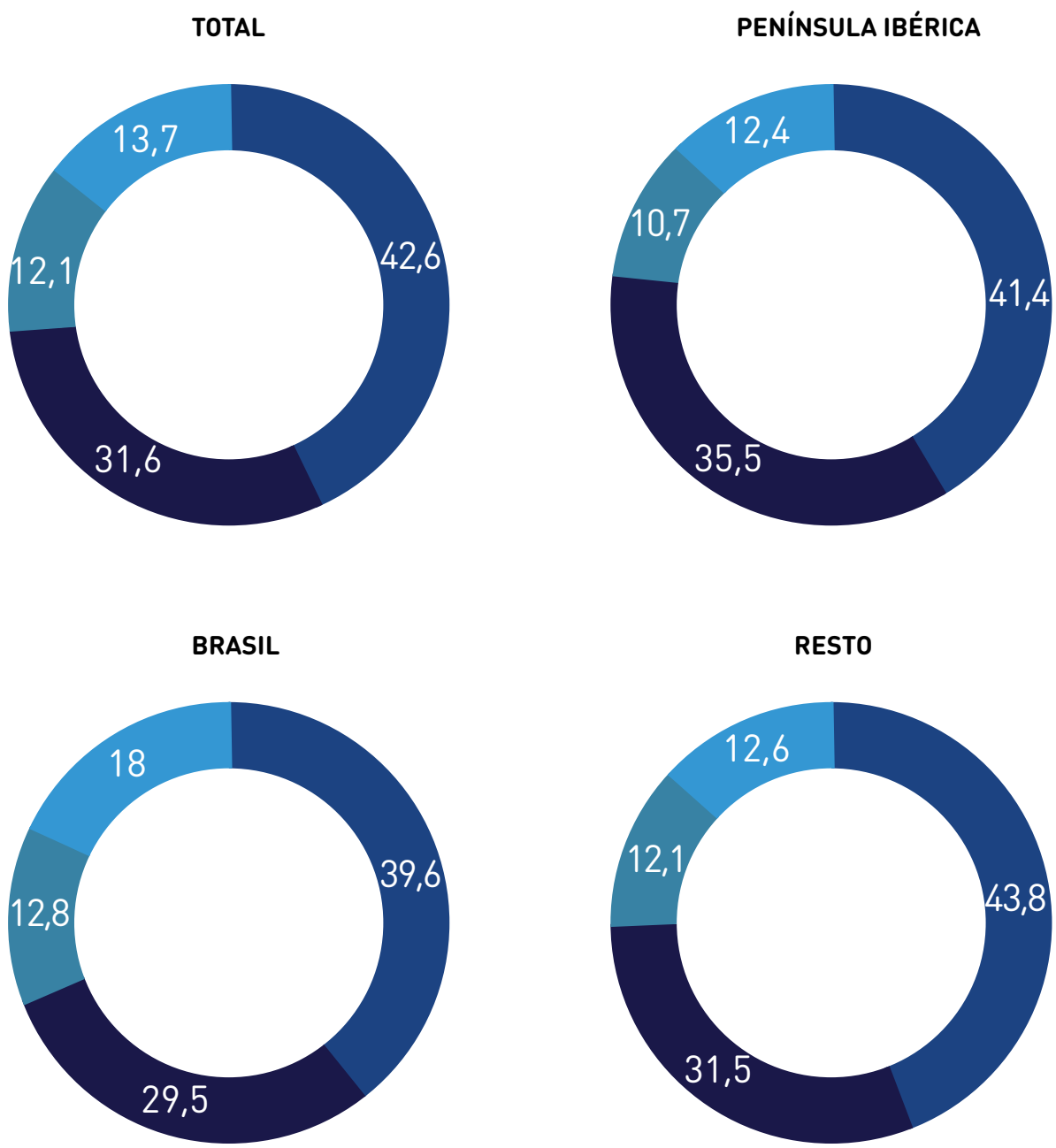


GRÁFICO 6.
Tiempo que dedican los profesores a distintas actividades a lo largo de un curso académico, en porcentaje del total, según región Universia

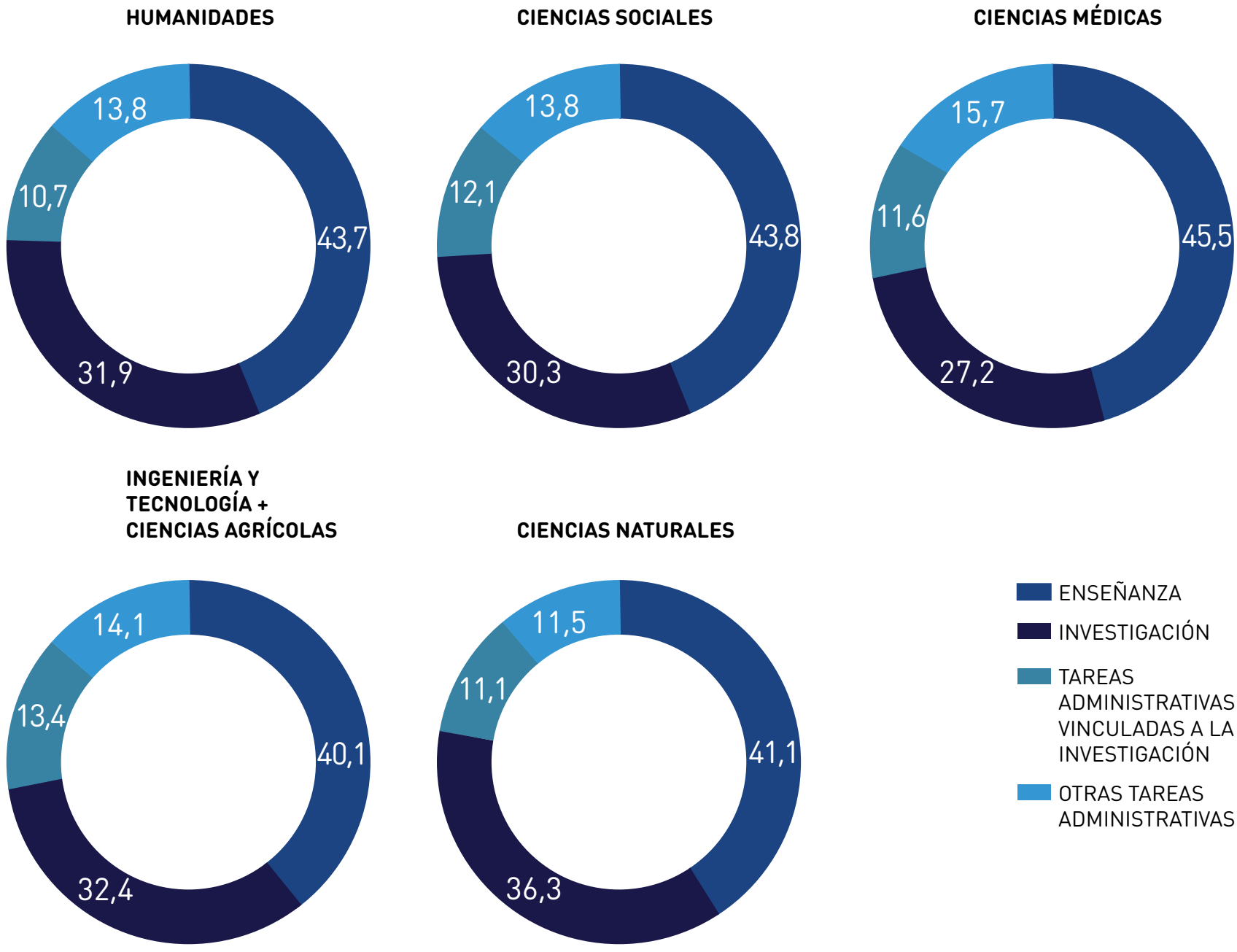
ENSEÑANZA
INVESTIGACIÓN
TAREAS ADMINISTRATIVAS VINCULADAS A LA INVESTIGACIÓN
OTRAS TAREAS ADMINISTRATIVAS

ciencias médicas (27,2%) y algo más los del ámbito de las ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología...) (36,3%) [GRÁFICO 7].

QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN LLEVAN A CABO

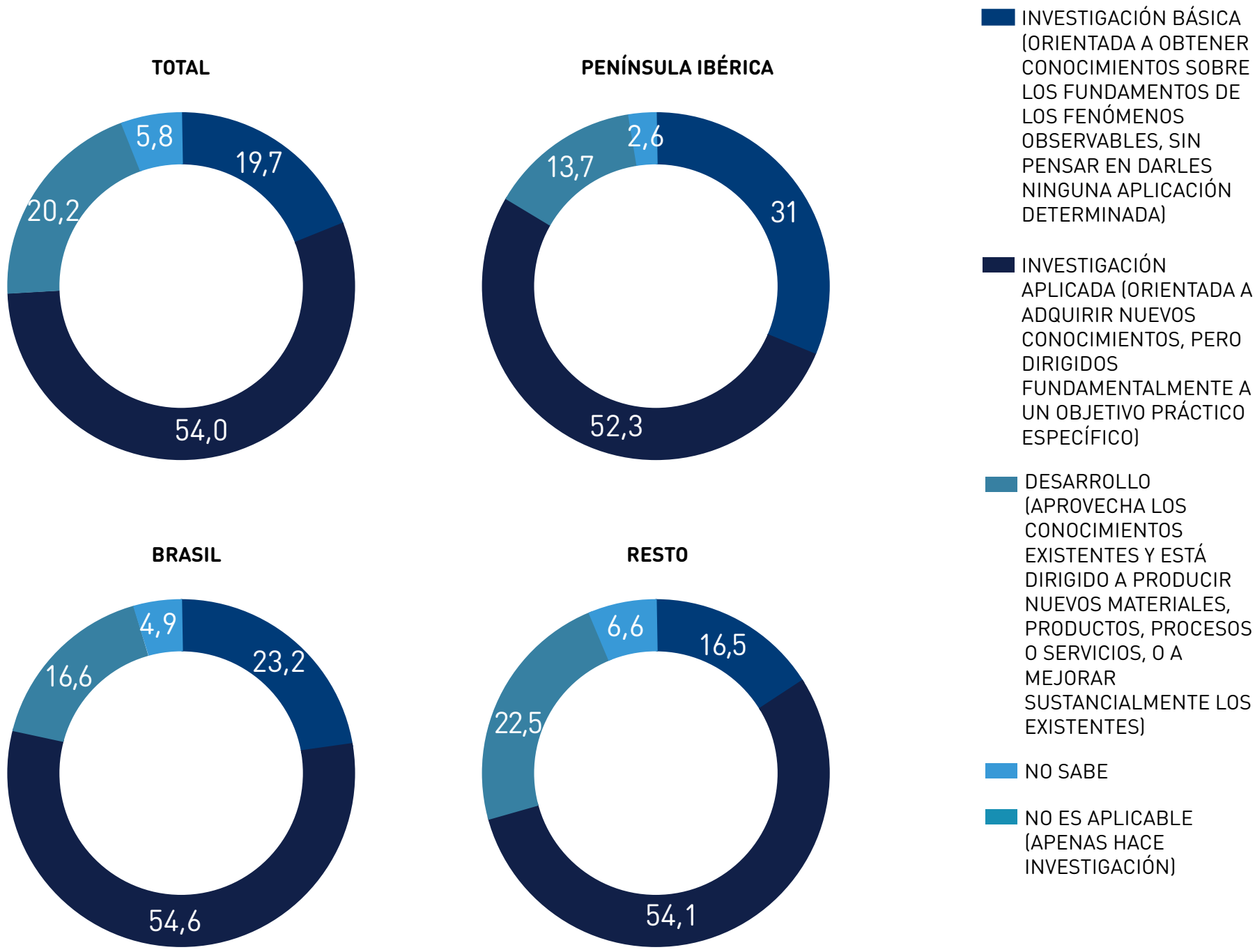
Por otra parte, preguntamos a los profesores de las universidades iberoamericanas por el tipo de investigación que llevaban a cabo. Para facilitar las respuestas preguntamos por la que practicaban con mayor frecuencia, teniendo que elegir entre los tres tipos de investigación

GRÁFICO 7.
Tiempo que dedican los profesores a distintas actividades a lo largo de un curso académico, en porcentaje del total, según campo de estudio



establecidos en la discusión sobre estos temas: básica, aplicada y desarrollo. Como se ve en el gráfico 8, no solo se enfrentaron a esas etiquetas, sino que estaban suficientemente explicadas. En el conjunto del profesorado, la mayoría afirmó dedicarse con mayor frecuencia a la investigación aplicada (un 54%), repartiéndose los que optaron por la básica y por el desarrollo en partes casi iguales (19,7 y 20,2%, respectivamente). No hay grandes variaciones por regiones Universia, aunque la investigación básica parece tener un peso mayor en los países de la Península Ibérica.

GRÁFICO 8.
Profesores. Qué tipo de investigación llevan a cabo con mayor frecuencia, según región Universia



Sí hay diferencias sustantivas, como era esperable, según el campo de estudio del profesorado [GRÁFICO 9].

El peso de la investigación básica es máximo entre los profesores que investigan en el ámbito de las ciencias na-

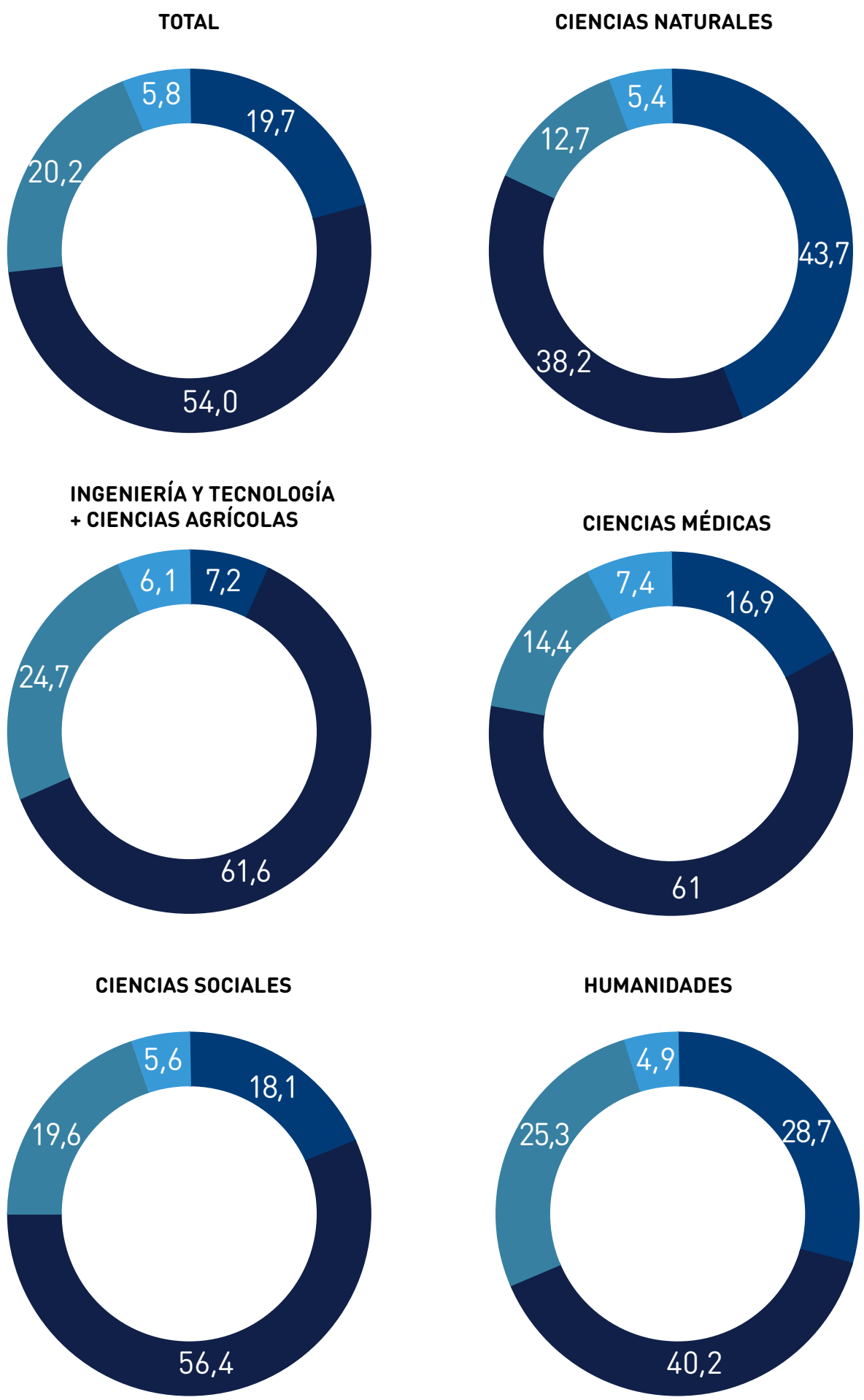


GRÁFICO 9.
Profesores. Qué tipo de investigación llevan a cabo con mayor frecuencia, según campo de estudio

- INVESTIGACIÓN BÁSICA (ORIENTADA A OBTENER CONOCIMIENTOS SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LOS FENÓMENOS OBSERVABLES, SIN PENSAR EN DARLES NINGUNA APLICACIÓN DETERMINADA)
- INVESTIGACIÓN APLICADA (ORIENTADA A ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS, PERO DIRIGIDOS FUNDAMENTALMENTE A UN OBJETIVO PRÁCTICO ESPECÍFICO)
- DESARROLLO (APROVECHA LOS CONOCIMIENTOS EXISTENTES Y ESTÁ DIRIGIDO A PRODUCIR NUEVOS MATERIALES, PRODUCTOS, PROCESOS O SERVICIOS, O A MEJORAR SUSTANCIALMENTE LOS EXISTENTES
- NO SABE
- NO ES APLICABLE (APENAS HACE INVESTIGACIÓN)

turales (43,7%) y es mínimo en el de los que lo hacen en el campo de la ingeniería (7,2%).

Entre estos últimos, sin embargo, es alto el peso de la investigación aplicada (61,6%), como lo es entre los profesores del área de las ciencias médicas (61%), y es mínimo entre los que trabajan en el campo de las ciencias naturales (38,2%).

El peso de la investigación en desarrollo es algo más elevado en las ingenierías (24,7%) e, inesperadamente, en el campo de las humanidades (25,3%).

LA COOPERACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

El cuarto sondeo también nos brindó una buena oportunidad para acercarnos a otro de los temas fundamentales en los estudios sobre innovación, el de la investigación que se lleva a cabo en cooperación con otros investigadores. Esta está cada vez más incentivada por gobiernos y otras instancias financiadoras de la investigación, por lo cual, entre otras razones, no extraña su tendencia al alza en las últimas décadas, como se comprueba en el creciente peso de los artículos científicos firmados por más de un autor en las bases de datos correspondientes.

En realidad, según las respuestas a nuestro sondeo, casi todos los profesores universitarios iberoamericanos cooperan, en algún momento, para llevar a cabo sus actividades de investigación [GRÁFICO 10]. Hasta un 72,3% afirma que en los últimos años ha llevado a cabo sus investigaciones en cooperación con otros investigadores o

instituciones. Dicho porcentaje es más alto en la Península Ibérica (86,2%) y en Brasil (80,4%), pero algo más bajo en la región Resto, en la cual, de todos modos, sigue siendo mayoritario (66,9%).

La cooperación está algo más extendida en los campos de estudios más cercanos a lo que tradicionalmente se han considerado saberes científicos (ciencias naturales,

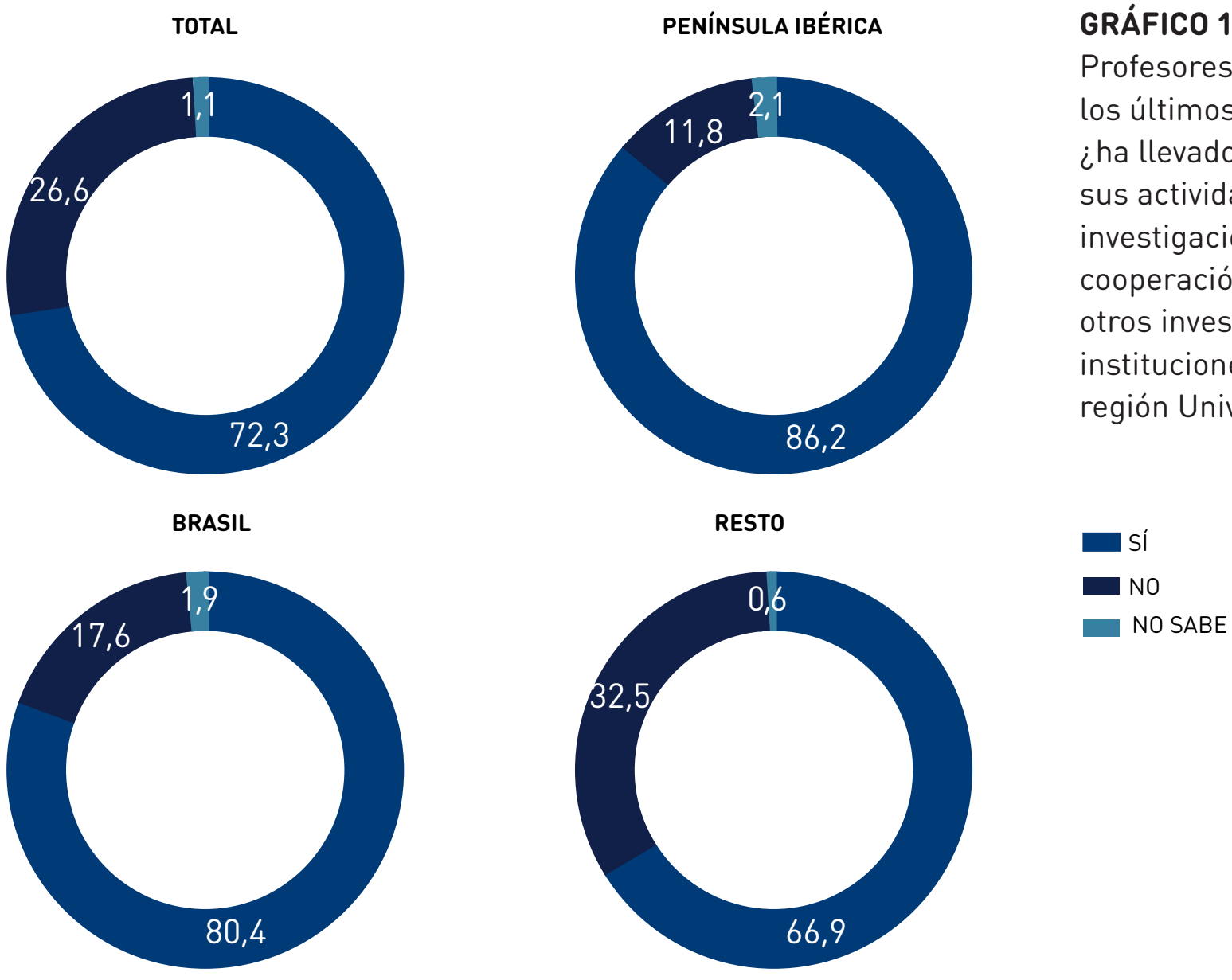
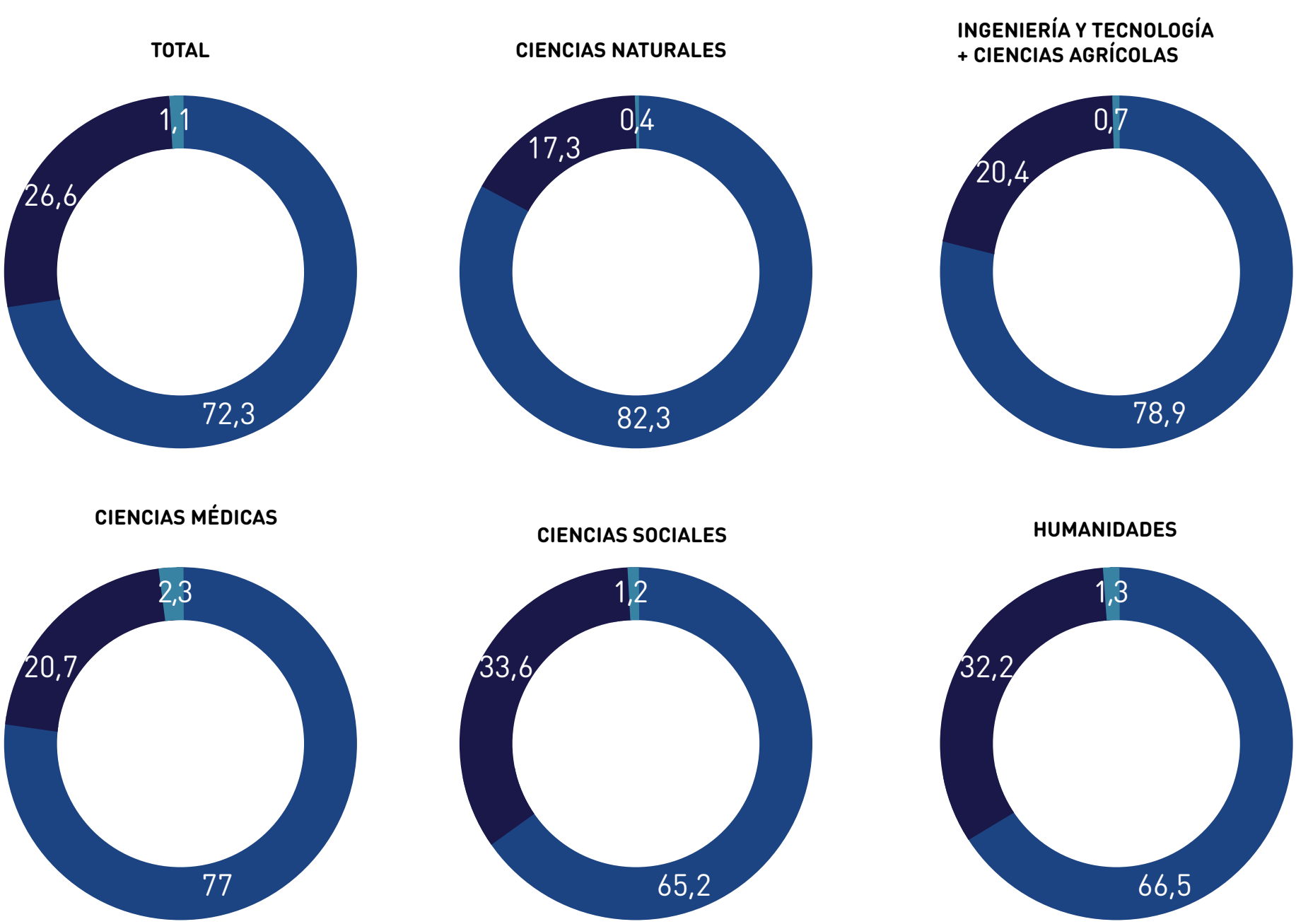


GRÁFICO 10. Profesores. En los últimos años, ¿ha llevado a cabo sus actividades de investigación en cooperación con otros investigadores o instituciones? (según región Universia)

ingenierías, ciencias médicas) y algo menos en el resto (ciencias sociales y humanidades) [GRÁFICO 11].

Obviamente, las relaciones de cooperación no se entablan por igual con todos los socios potenciales, tal como muestra el gráfico 12. Entre los profesores que han llevado a cabo investigaciones en cooperación con otros actores en los últimos años, la gran mayoría (82,8%) afirma haber trabajado con investigadores de su misma universidad, y no son pocos (51,2%) los que lo han hecho con investigadores de otras universidades de su propio país. Cerca de un tercio (34,4%) ha cooperado con centros de

GRÁFICO 11. Profesores. En los últimos años, ¿ha llevado a cabo sus actividades de investigación en cooperación con otros investigadores o instituciones? (según ámbito de estudio)

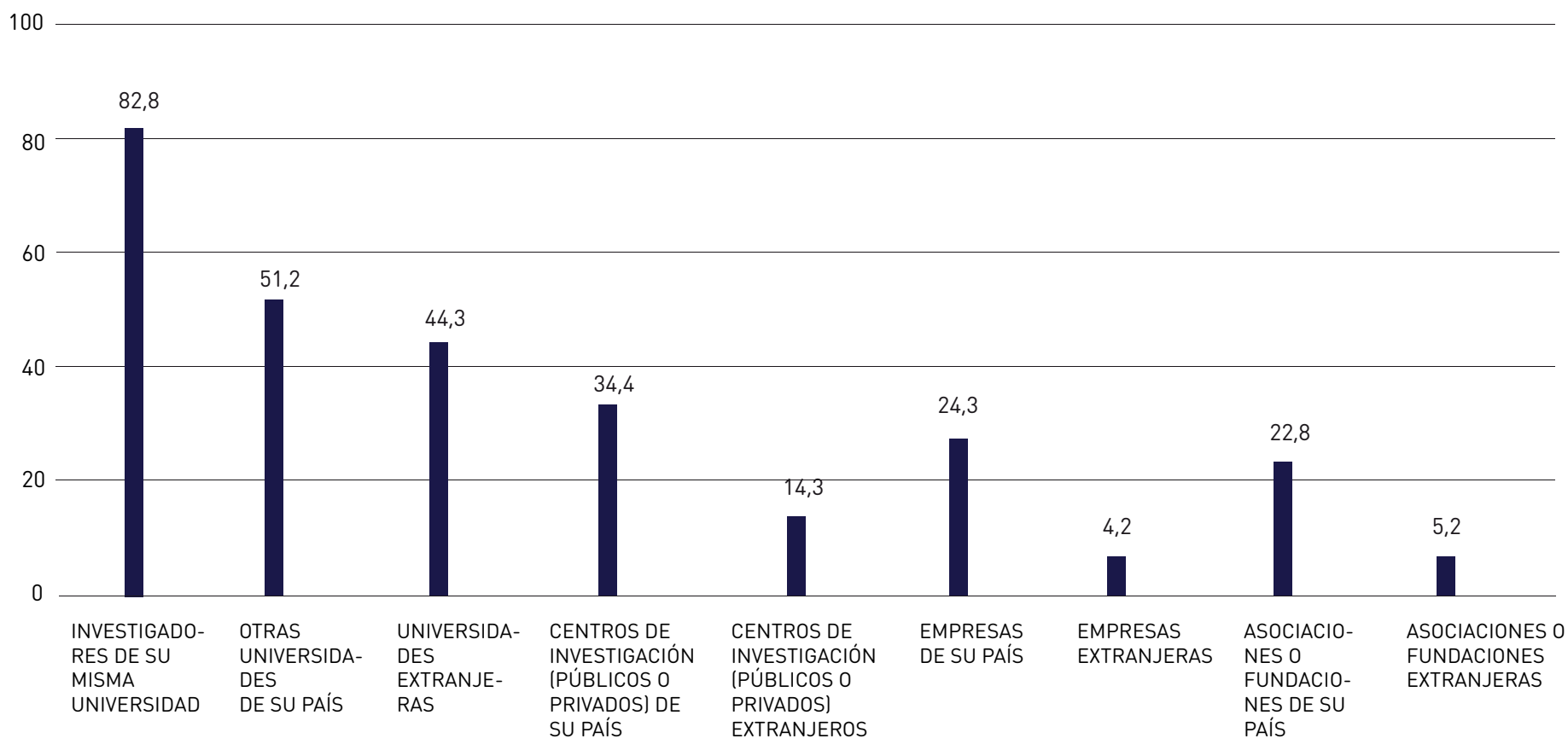


investigación de su país, cerca de un cuarto (24,3%) con empresas de su país, y casi tantos (22,8%) lo han hecho con asociaciones o fundaciones nacionales.

La cooperación con actores extranjeros está menos extendida, pero no es marginal, pues hasta un 44,3% dice haber trabajado con investigadores de universidades extranjeras, si bien la cooperación con centros de investigación, empresas o entidades sin ánimo de lucro foráneas está menos extendida.

Los resultados muestran que el vínculo universidad-empresa en lo tocante a la investigación, quizá, podría reforzarse más, pero los resultados generales ocultan variaciones interesantes según el ámbito de estudio al

GRÁFICO 12.
Profesores que han cooperado para investigar. ¿Con qué actores han cooperado en los últimos años?



que pertenecen los profesores [GRÁFICO 13]. La cooperación con empresas nacionales está mucho más extendida entre los profesores del campo de la ingeniería y la tecnología (46,9%), como era esperable, y mucho menos entre los profesores de humanidades (5,7%). De todos modos, llama la atención que solo un quinto de los profesores que investigan habiendo cooperado con algún actor lo haya hecho con empresas nacionales en los campos de las ciencias naturales y las ciencias médicas.

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

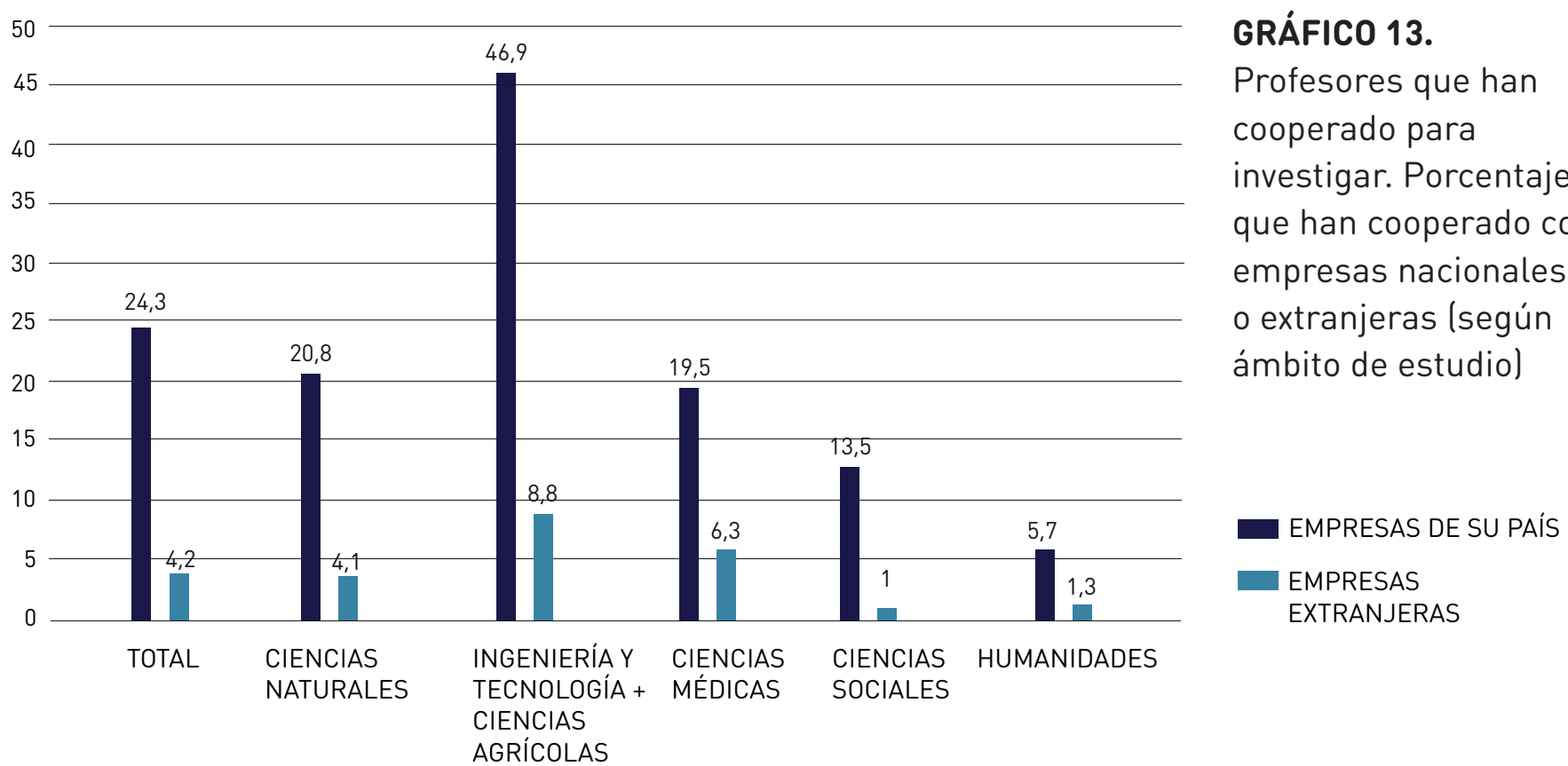


GRÁFICO 13. Profesores que han cooperado para investigar. Porcentajes que han cooperado con empresas nacionales o extranjeras (según ámbito de estudio)

para el conjunto es de 8,3, y apenas se observan cambios por región Universia [GRÁFICO 14].

PRIORIDADES EN LA COOPERACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

La realidad de la cooperación con unos u otros actores externos a la universidad del profesor que contesta la pregunta se traduce, pero no con toda fidelidad, en las prioridades que, a juicio de los profesores, deberían guiar la cooperación de su universidad con entidades externas [GRÁFICO 15]. La mayor prioridad la otorgan a otras universidades nacionales (mencionadas por un 28,6% en primer lugar y un 9,4% en segundo lugar). En un segundo nivel, con posiciones difíciles de diferenciar, se situarían las universidades extranjeras (19,8% en primer lugar, 19,1% en segundo lugar), los centros de investigación nacionales (17,1 y 16,7%), las empresas privadas nacionales (16,4

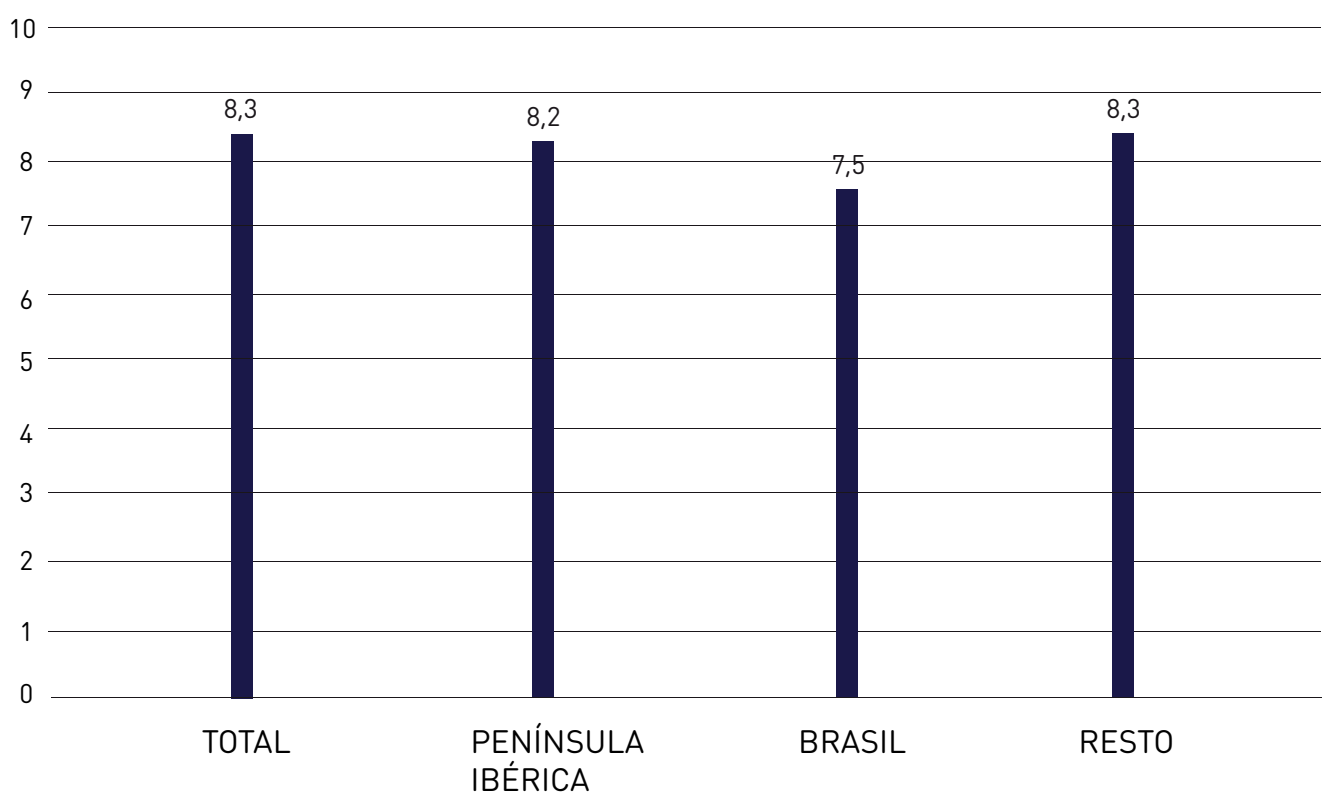


GRÁFICO 14.
Profesores que han cooperado para investigar en los últimos años. Medida en que la cooperación ha sido, en general, fructífera (media en la escala del 0, nada, al 10, mucho), según región Universia

y 14,1%) y los centros de investigación extranjeros (14,8 y 18,3%). En un tercer nivel estarían las empresas privadas extranjeras (1 y 4,2%).

También solicitamos de los profesores entrevistados que establecieran sus prioridades respecto del área geográfica de procedencia de las instituciones extranjeras con las que cooperar [GRÁFICO 16]. En el conjunto de los entrevistados destaca Europa, con América del Norte y América Central y del Sur en un segundo nivel, y son poquísimos los que mencionan Asia, África u Oceanía. Como se observa en el gráfico 16, la prioridad europea es mucho más acusada entre los profesores de la Península Ibérica.

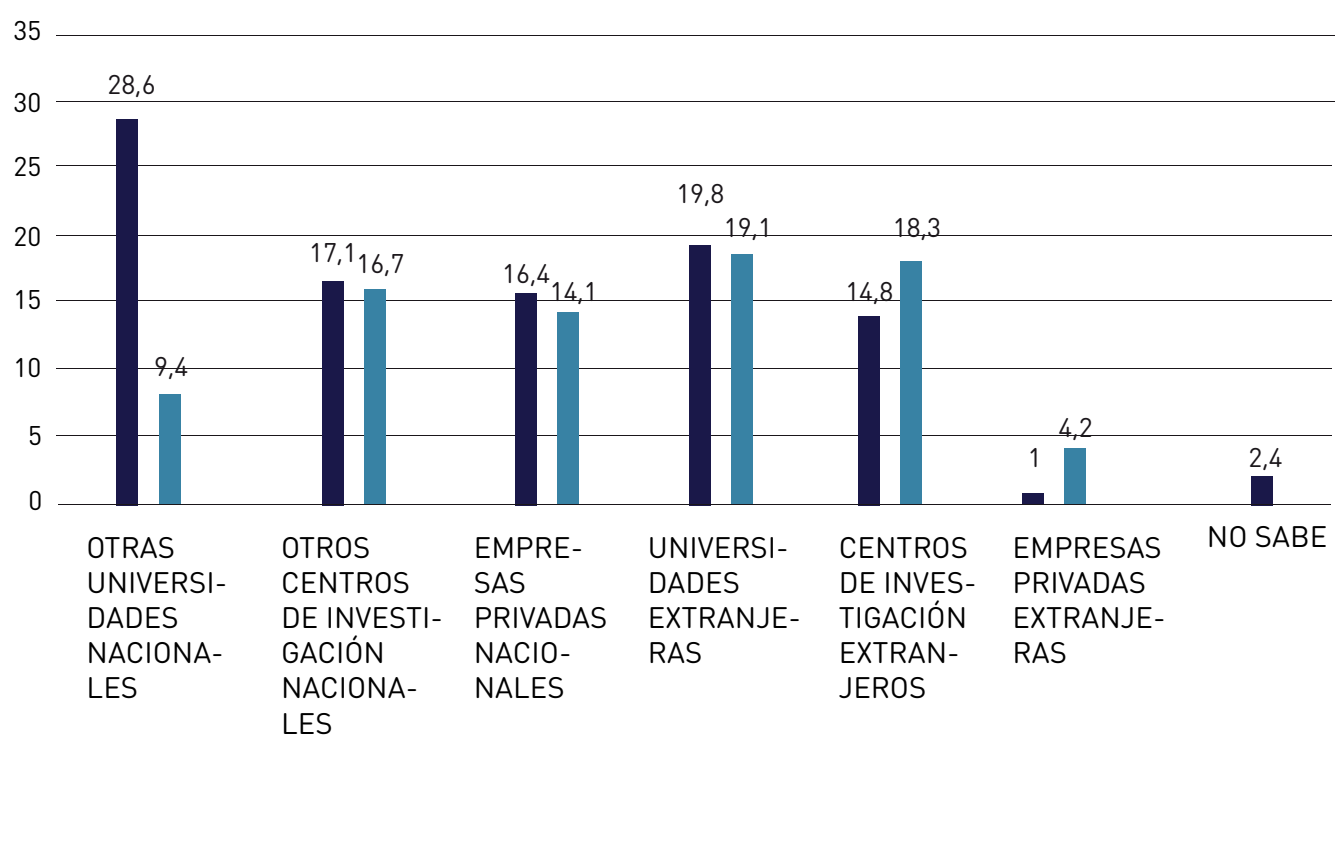


GRÁFICO 15. Profesores. Si su universidad tuviera que establecer prioridades a la hora de elegir con quién cooperar en tareas de investigación o innovación, ¿cuál de los siguientes actores debería ocupar el primer lugar? ¿Y el segundo lugar?

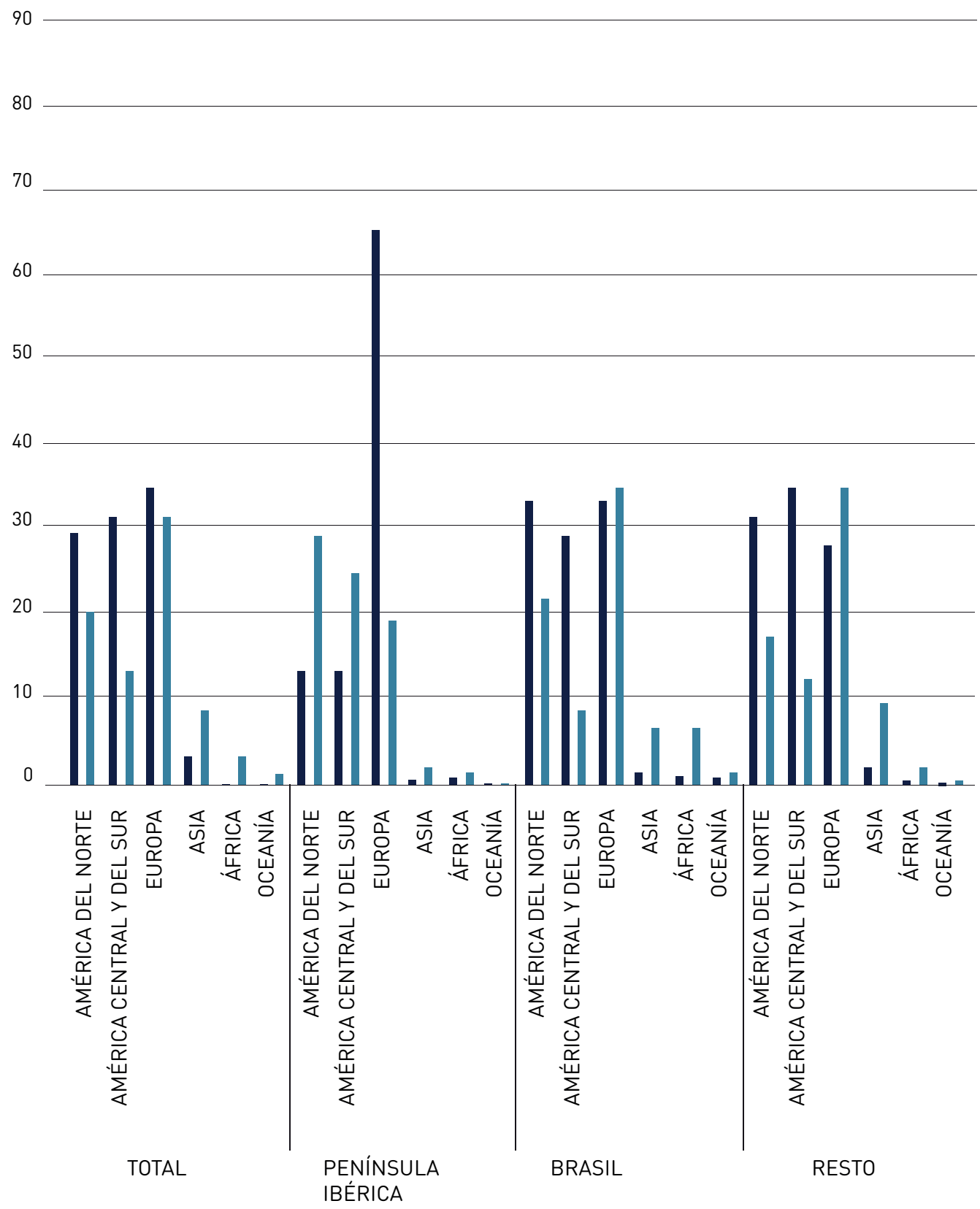


GRÁFICO 16.
Profesores.
Prioridades acerca del área geográfica de las instituciones extranjeras con las que cooperar en tareas de investigación o innovación, ¿cuál de las siguientes debería ocupar el primer lugar? ¿Y el segundo lugar? (según región Universia)

PRIMER LUGAR
SEGUNDO LUGAR

3. Los futuros investigadores universitarios

En esta sección nos ocupamos de los futuros investigadores procedentes de la universidad, es decir, tratamos de los planes al respecto que tiene uno de los públicos que analizamos, el de los estudiantes. Como se trata de planes, hay que entender las respuestas, en buena medida, como una expresión no solo de intenciones, sino, también, de deseos, por lo que habrá que adoptar cierta distancia respecto de algunas declaraciones de intención si no queremos equivocarnos acerca de los planes reales de los estudiantes iberoamericanos.

PLANES DE OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Esa tarea de "distanciamiento" es obviamente necesaria respecto de las intenciones que afirman tener los estudiantes de obtener el título de doctor en su carrera actual u otra [GRÁFICO 17]. Hasta un 69,7% afirma tenerlo pensado, y hasta un 7,9% está realizando los estudios de doctorado (4,0%) o elaborando su tesis doctoral (3,9%). Esa propensión es aún mayor en Brasil y en la región Resto, y bastante menor en la Península Ibérica. Sin embargo, incluso en

esta última región el porcentaje de los que pretenden obtener el título de doctor (45,4%) se nos antoja excesivo, a la vista de la proporción real de doctores entre la población relativamente joven y que tiene título universitario. En España, por ejemplo, según el Censo de Población de 2011, entre los habitantes de 30 a 39 años con alguna titulación universitaria, apenas un 2,8% afirma tener un doctorado.

PLANES DE CARRERA INVESTIGADORA

También conviene distanciarse, probablemente, de las intenciones anunciadas por nuestros entrevistados acerca de dedicarse a la investigación una vez finalizados los es-

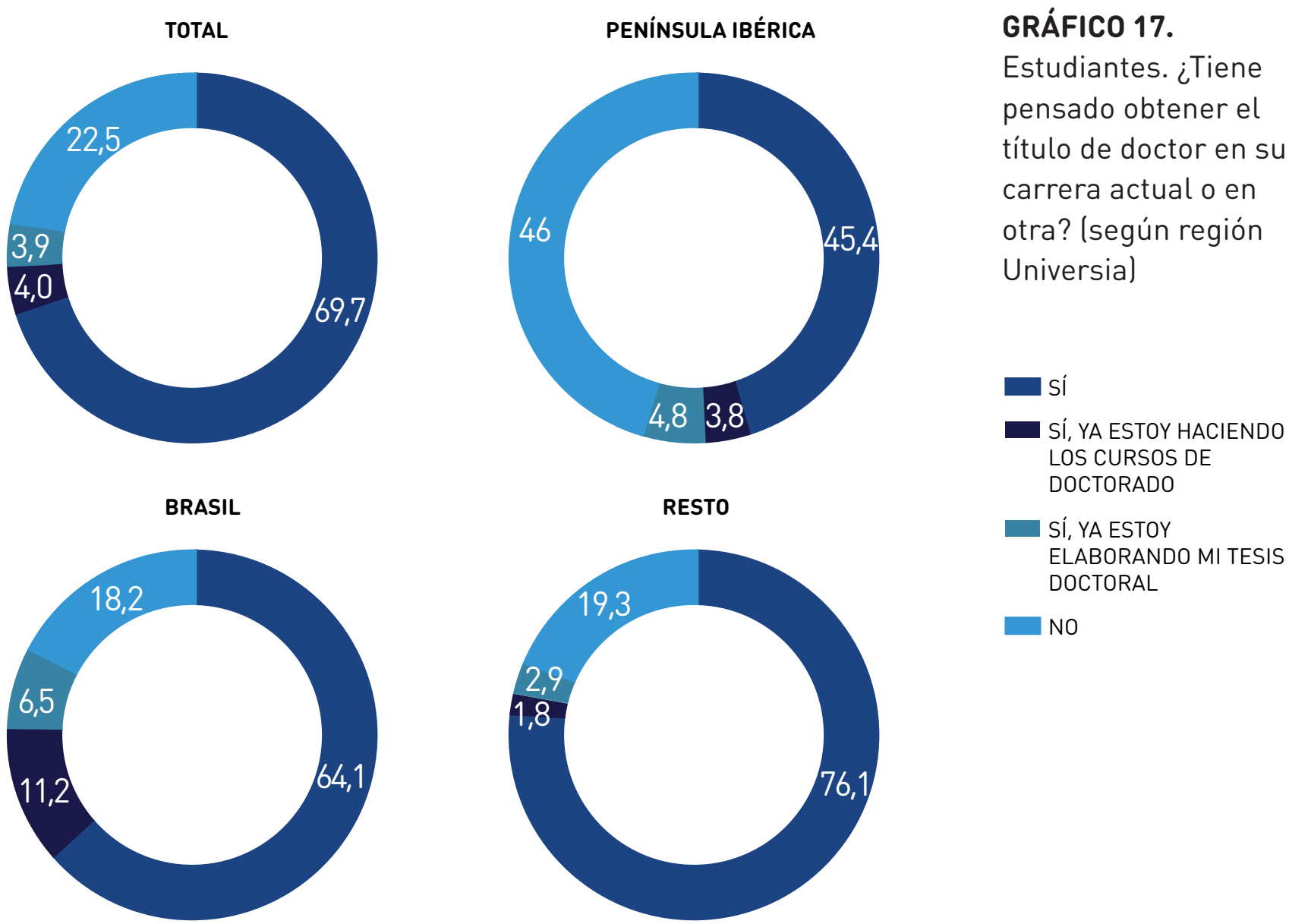


GRÁFICO 17. Estudiantes. ¿Tiene pensado obtener el título de doctor en su carrera actual o en otra? (según región Universia)

tudios universitarios [GRÁFICO 18]. Nada menos que un 56% dice tener pensado dedicarse a la investigación: un 24,6% en la universidad, un 8,6% en la empresa, y un 22,9% en otro tipo de organizaciones. Obviamente, el número de investigadores en cualquier país representa una proporción relativamente baja (en todo caso, muy alejada de ese 56%) de quienes cuentan con un título universitario. Con todo, es interesante detenerse en las preferencias relativas, en particular, en lo mucho que se menciona la universidad y lo relativamente poco que se menciona la empresa.

Igual que en el caso de la intención de obtener el doctorado, las perspectivas parecen más realistas (en el marco de un nivel de realismo bastante bajo) en la Península Ibérica, pues "solo" un 33% piensa dedicarse a la investigación.

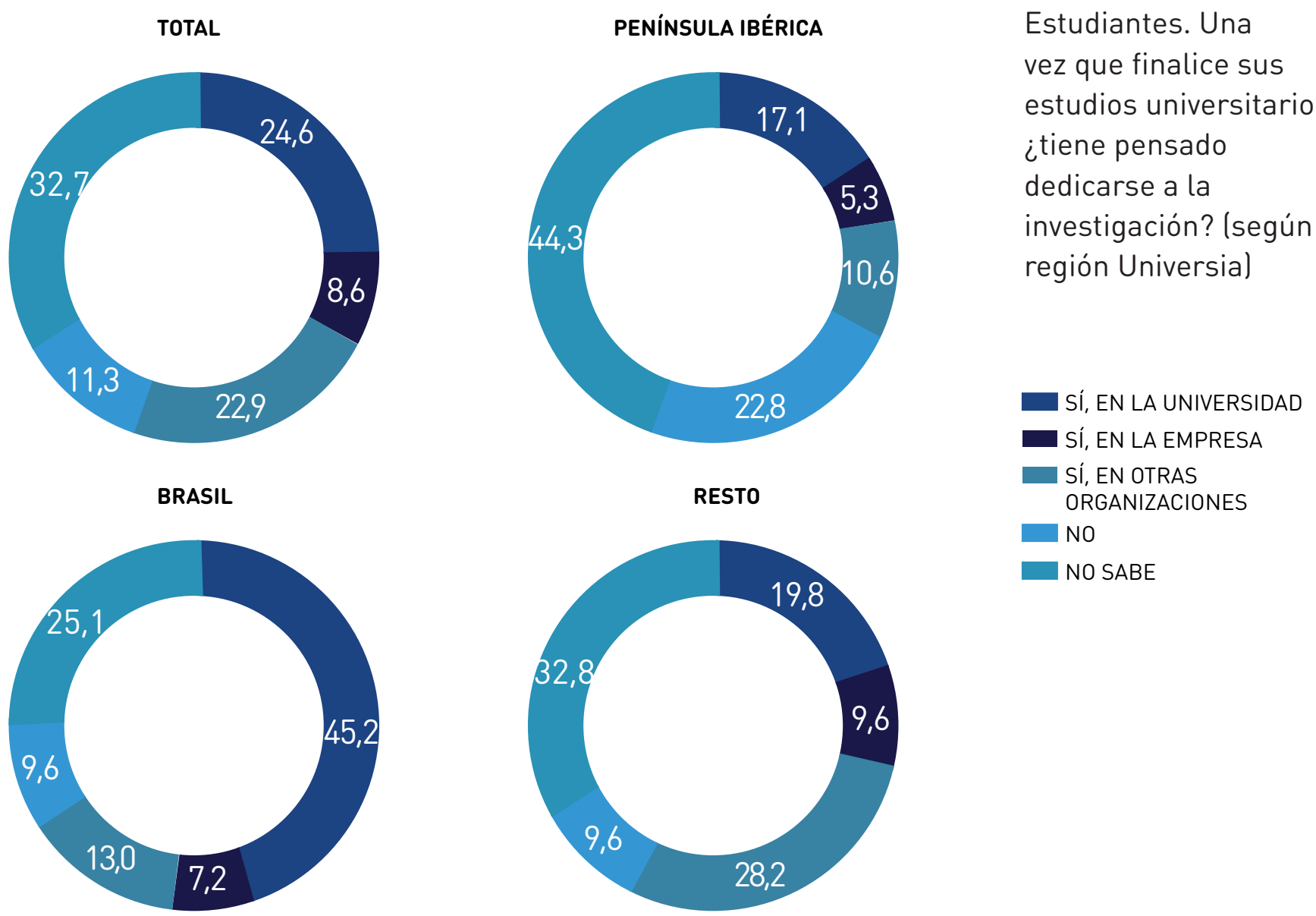


GRÁFICO 18. Estudiantes. Una vez que finalice sus estudios universitarios, ¿tiene pensado dedicarse a la investigación? (según región Universia)

A los estudiantes que preveían desarrollar su carrera de investigador en la universidad les preguntamos si esa universidad sería la suya, otra universidad nacional o una universidad extranjera, como modo de medir la propensión que tienen esos estudiantes, por una parte, a la endogamia, y, por otra, a explorar vías lejanas. Lo cierto es que la proporción mayor (27,7%) se inclinaba por su propia universidad, y eran muchos menos los que optaban por otra universidad del país (14,1%). Es notable que sean bastantes más (25,6%) los que preferirían una carrera de investigador universitario en el extranjero. No se observan diferencias sustantivas según la región Universia [GRÁFICO 19].

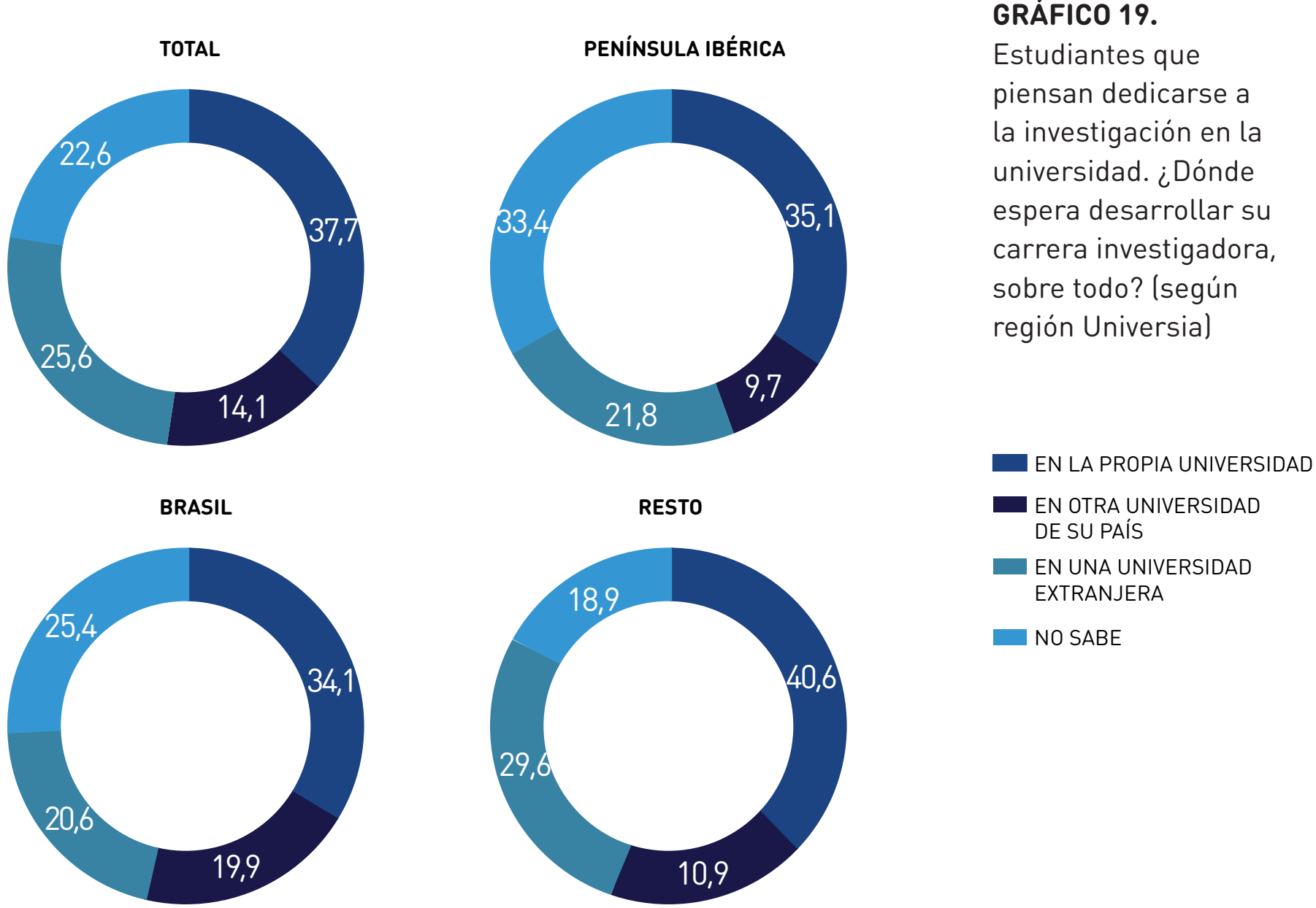


GRÁFICO 19. Estudiantes que piensan dedicarse a la investigación en la universidad. ¿Dónde espera desarrollar su carrera investigadora, sobre todo? (según región Universia)

Las preferencias geográficas de quienes se sentían inclinados por una universidad extranjera son bastante claras [GRÁFICO 20]. Una mayoría, del 57%, opta por una universidad europea, a mucha distancia de quienes optan por una universidad de América del Norte (16,3%) o de América Central y del Sur (14%). Tampoco se observan diferencias apreciables por región Universia.

Si en el caso de las preferencias acerca de los objetivos de gasto en I+D para el propio país observábamos una mezcla de ambición poco realista y de realismo (o pesimismo), en este caso, el de los planes de carrera investigadora de los estudiantes, la ambición viene de la mano

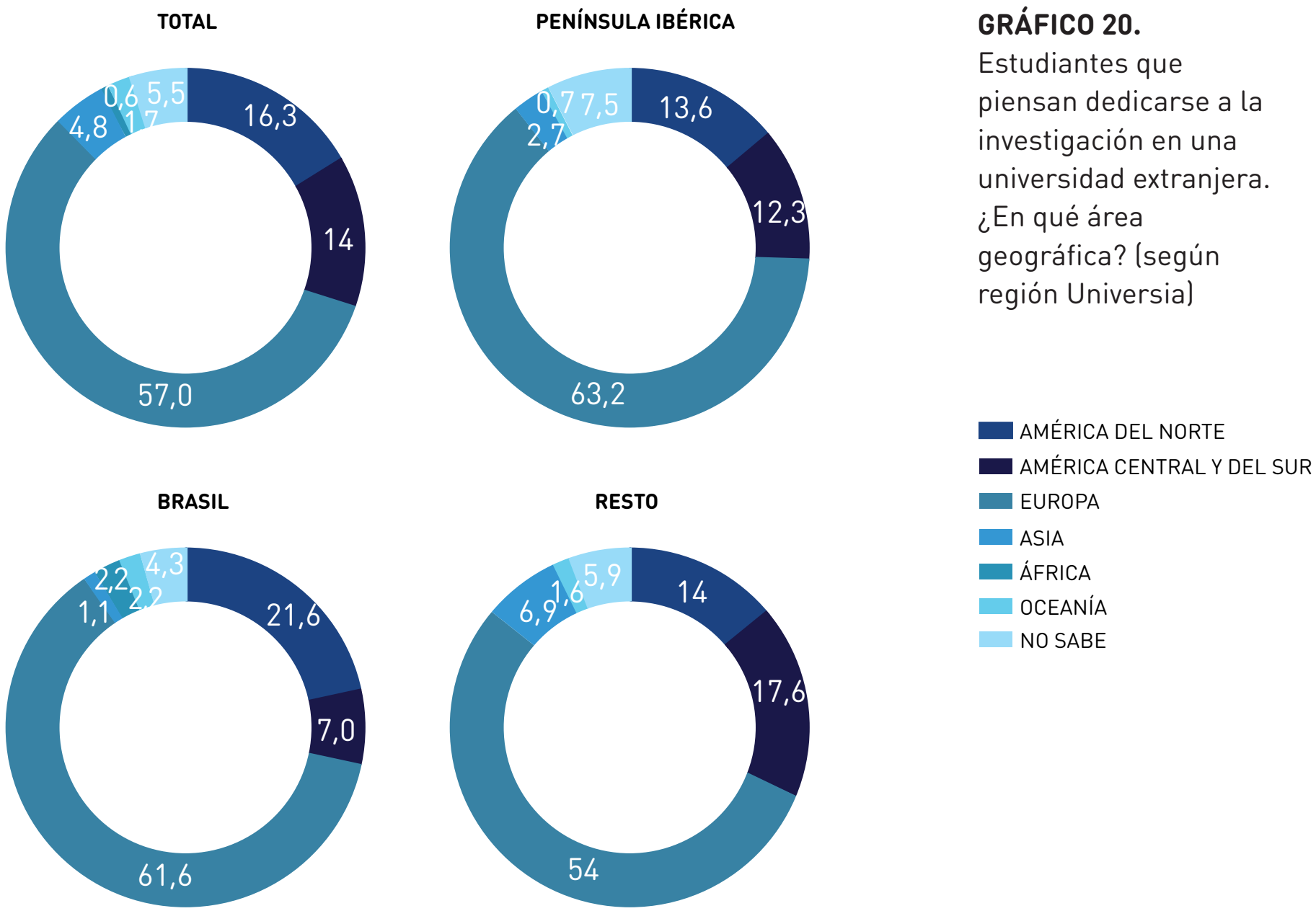


GRÁFICO 20. Estudiantes que piensan dedicarse a la investigación en una universidad extranjera. ¿En qué área geográfica? (según región Universia)

de una convicción extendida de que esos planes pueden fructificar. De hecho, hasta un 70% ve muy (24,1%) o bastante probable (45,9%) el que se cumplan sus previsiones al respecto [GRÁFICO 21]. De nuevo, las expectativas son más moderadas en la Península Ibérica (47,5%).

LA PREPARACIÓN COMO INVESTIGADOR

La sensación de que los planes pueden cumplirse quizá se deba, en parte, a que muchos crean contar con una preparación suficiente para una carrera investigadora. Deben de ser muchos quienes así lo piensan, a la vista de la evaluación media de la medida en que sus estudios uni-

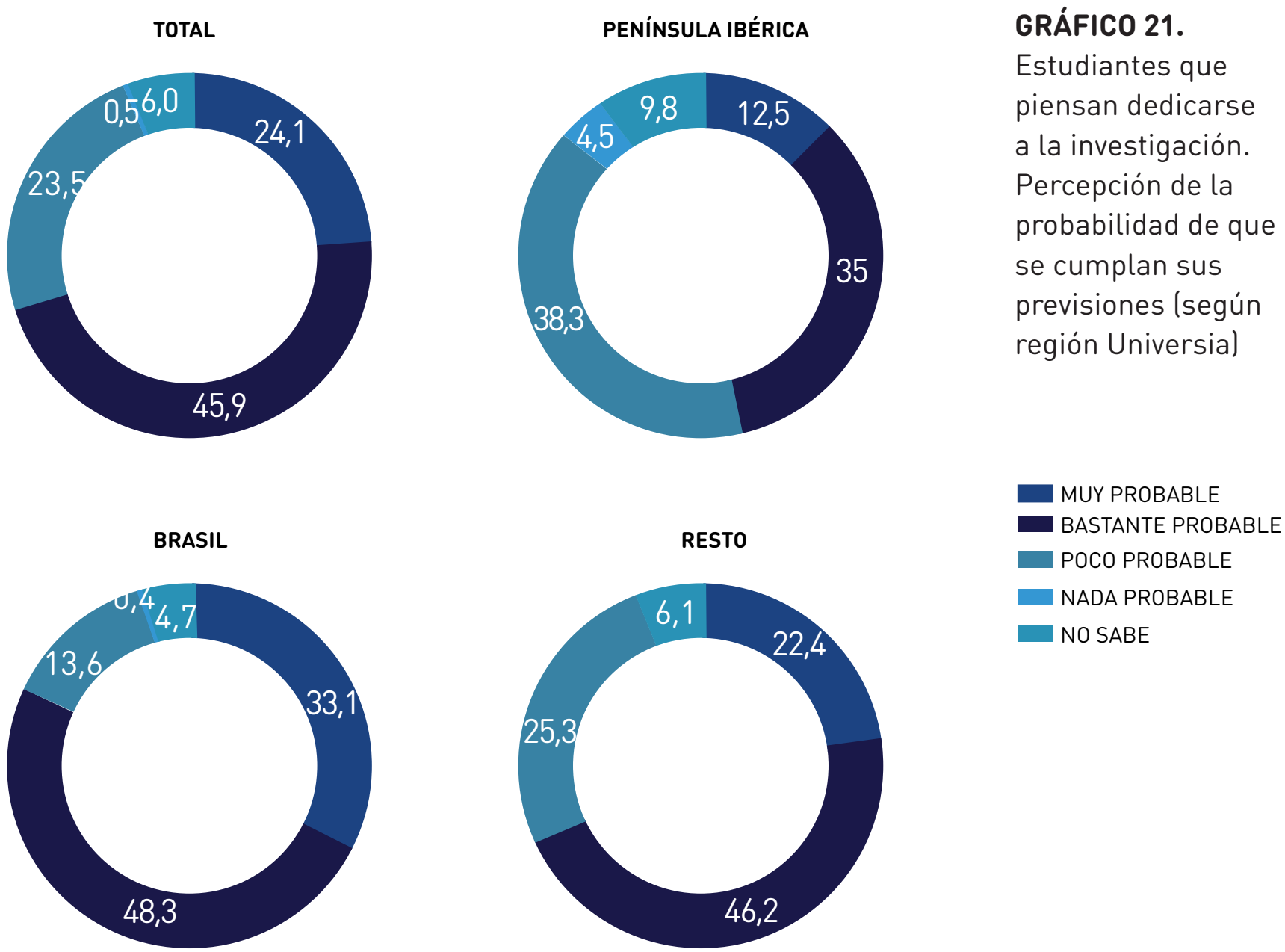


GRÁFICO 21. Estudiantes que piensan dedicarse a la investigación. Percepción de la probabilidad de que se cumplan sus previsiones (según región Universia)

versitarios les están proporcionando las bases suficientes para ser un buen investigador en el futuro (expresada en una escala del 0, muy poca, al 10, mucha) [GRÁFICO 22]. La puntuación media obtenida para dicha preparación es de 7,1. No es excesivamente alta, y de hecho, esa puntuación es inferior a la relativa a la calidad de la enseñanza que se obtuvo en el tercer sondeo (un 7,9). Sin embargo, son bastantes (un 50,4%) los estudiantes que otorgan a la preparación para la investigación puntuaciones elevadas o muy elevadas, entre el 8 y el 10.

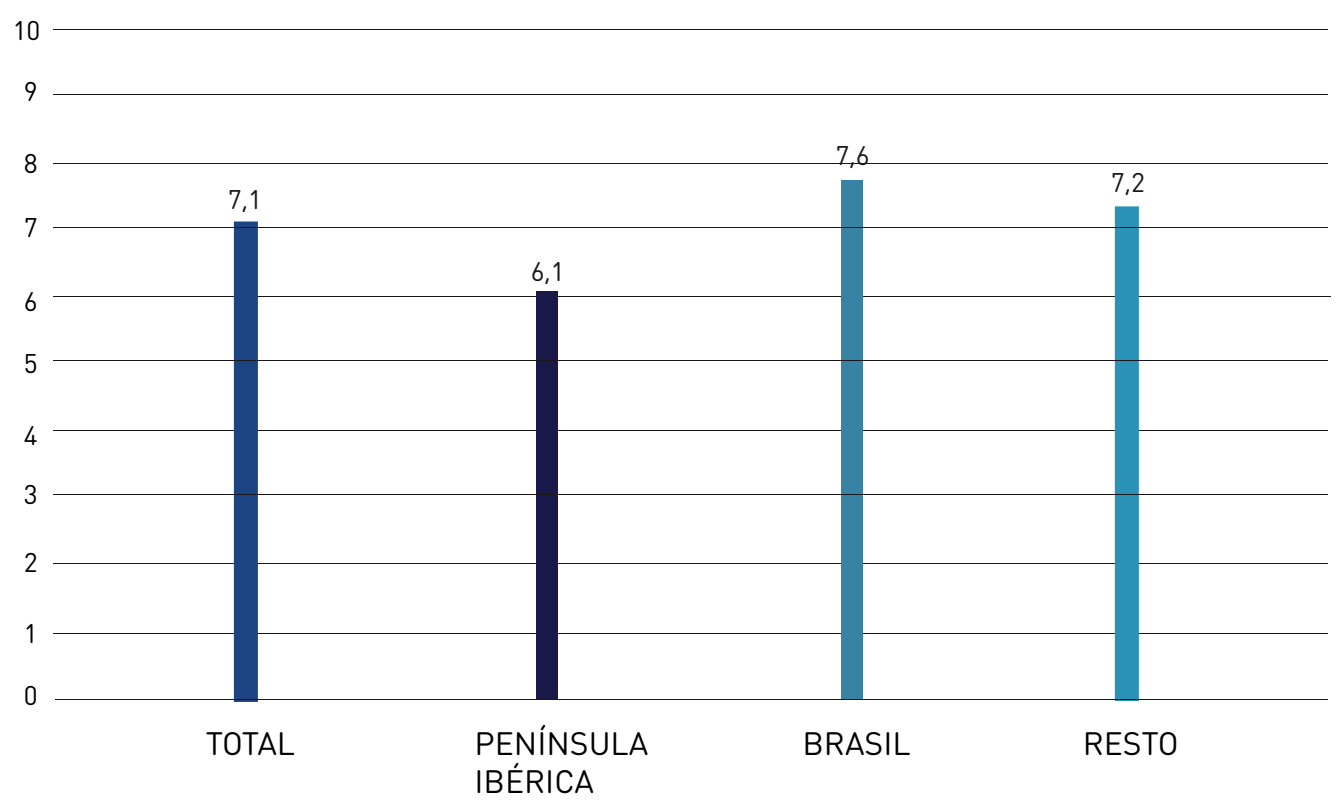


GRÁFICO 22.
Estudiantes. Evaluación de la medida en que sus estudios universitarios le estarían proporcionando las bases suficientes para ser un buen investigador en el futuro (media en la escala del 0, muy poca, al 10, mucha), según región Universia

4. La gestión de la investigación en las universidades

En esta sección nos ocupamos de las perspectivas de profesores y PAS acerca de la gestión administrativa de la investigación en sus universidades. Comenzamos con el tema de la facilidad o la dificultad de los trámites en la obtención de fondos, proseguimos con el de la existencia de oficinas especializadas en estos asuntos, y concluimos con la percepción que tiene un actor central (el PAS) en esa gestión de sus capacidades y del tiempo que dedica a esa parte de su trabajo.

LA DIFICULTAD DE LOS TRÁMITES PARA OBTENER FONDOS DE INVESTIGACIÓN

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

son sencillos, como se observa en el gráfico 23. La media del profesorado en la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo) es del 2,5, y la del PAS es apenas superior, del 3,3. Cifras casi idénticas se repiten para el acuerdo expresado con una afirmación similar aplicada a los fondos internacionales para investigación. El grado de acuerdo de ambos públicos es del 2,5 y el 3, respectivamente. Todo lo cual apunta a un margen de mejora muy considerable.

OFICINAS ESPECIALIZADAS EN LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El sondeo nos ha permitido hacernos una idea de la medida en que las universidades iberoamericanas consideran lo suficientemente importante la cooperación en la investigación, a escala nacional o internacional, como para contar con un órgano especializado en ella. Por una parte, hemos preguntado a profesores y PAS si hay en su

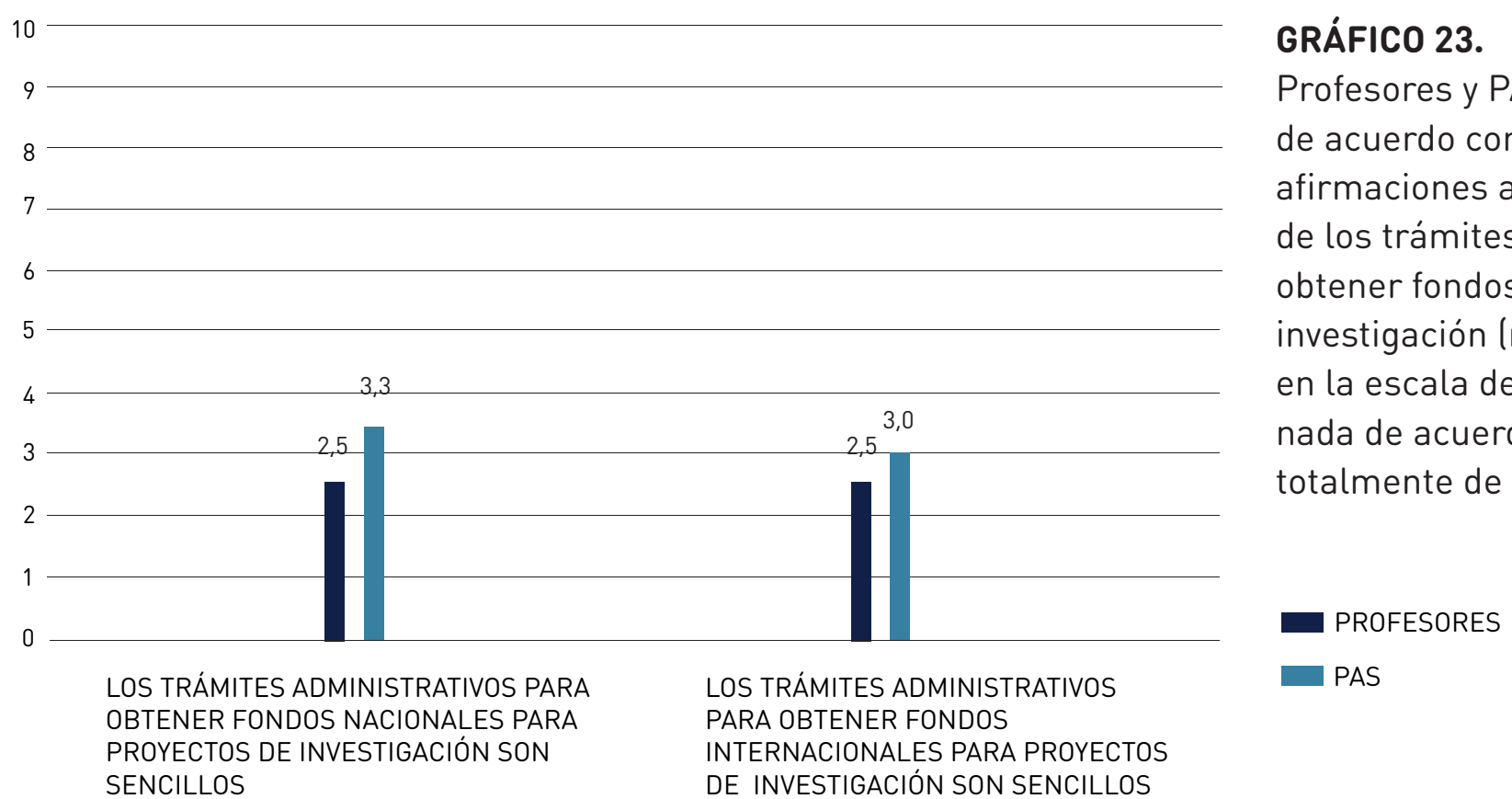


GRÁFICO 23.
Profesores y PAS. Grado de acuerdo con dos afirmaciones acerca de los trámites para obtener fondos de investigación (media en la escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

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

Respecto de la oficina dedicada a la cooperación con empresas, afirman su existencia el 50,6% de los profesores y el 64,3% del PAS, y revelan su desconocimiento ("no saben") el 20,1% de los primeros y el 16,7% de los segundos [GRÁFICO 24]. Da la impresión de que ese tipo de oficina es más frecuente en las universidades de los países de la Península Ibérica.

Respecto de la oficina especializada en la internacionalización de la investigación, han afirmado su existencia

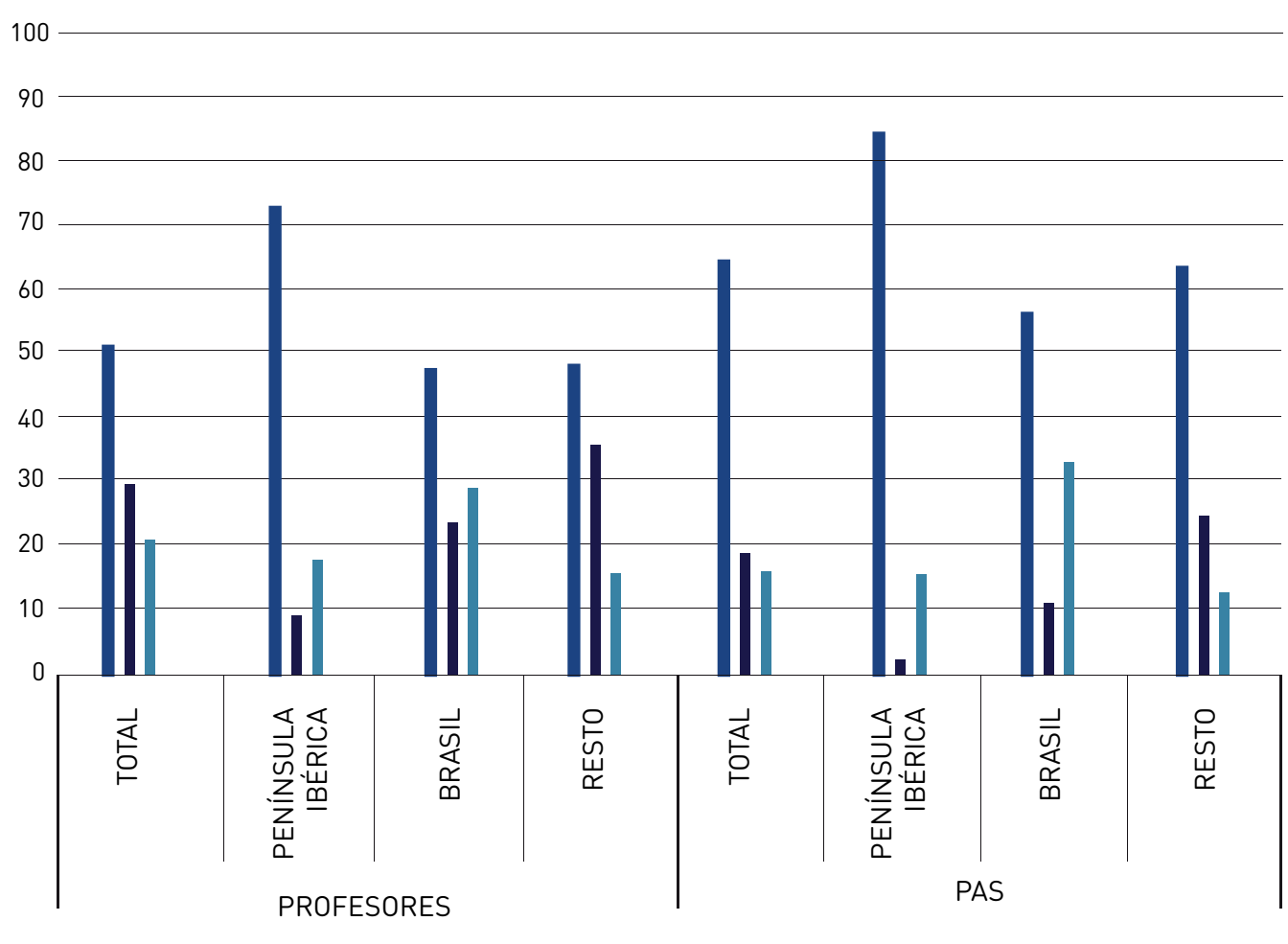


GRÁFICO 24.
¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en la gestión y evaluación de proyectos de investigación con empresas o de la transferencia de los resultados de la investigación a las empresas? (según región Universia)

SÍ
NO
NO SABE

el 40,1% de los profesores y el 50,6% del PAS (y su ignorancia, el 24,4% y el 20,5%, respectivamente), lo cual sugiere una extensión algo menor de esta figura [GRÁFICO 25]. Parece algo más habitual en la Península Ibérica y Brasil que en la región Resto.

La evaluación que efectúan ambos públicos del funcionamiento de esas oficinas ligadas a la cooperación en investigación es positiva, pero no excesivamente. Los profesores evalúan su satisfacción con el funcionamiento de la oficina centrada en la cooperación con las empresas con un 6, y su satisfacción con el de la especializada en la internacionalización con un 6,1 (ambas cifras expresadas

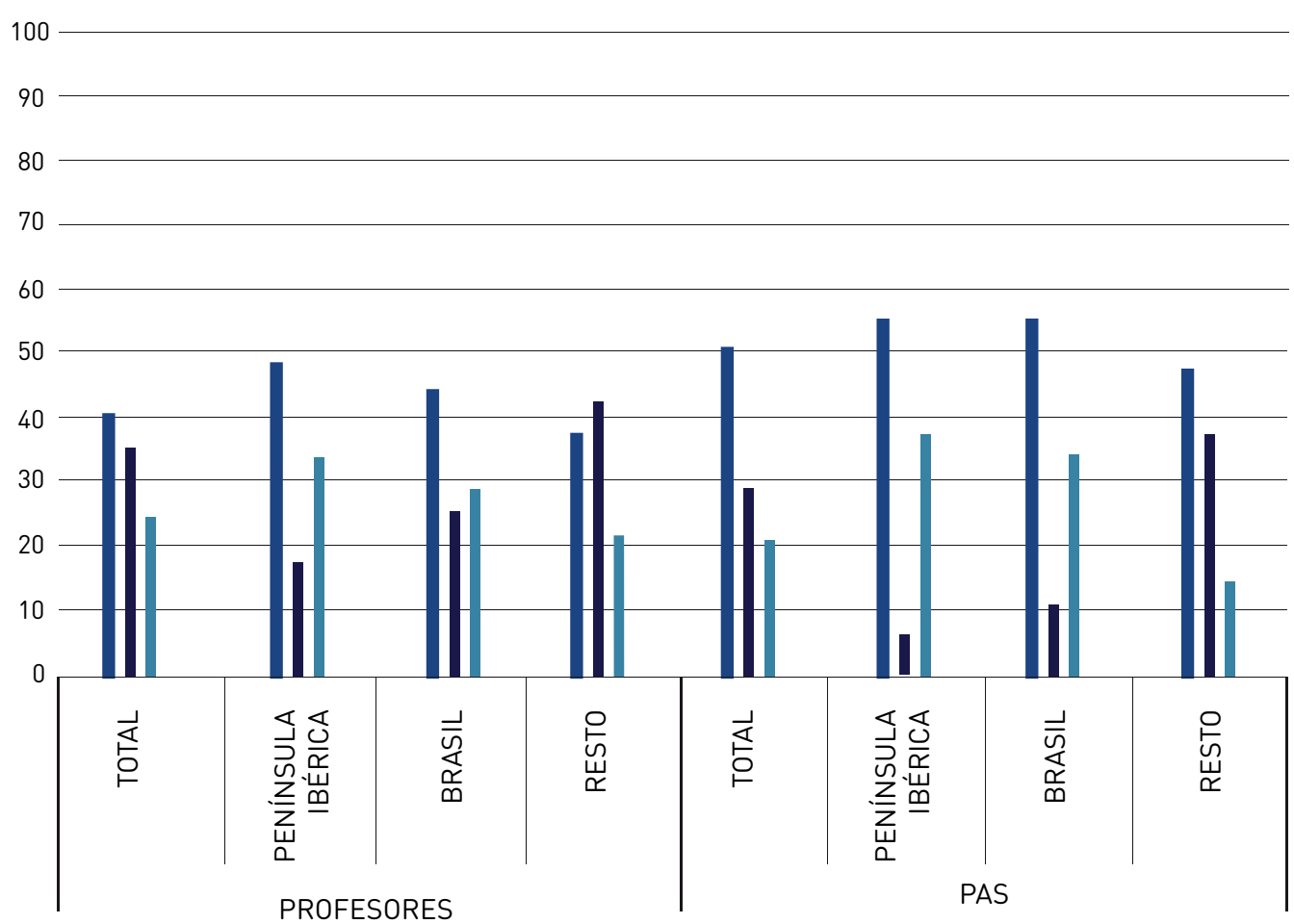


GRÁFICO 25.
¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en gestionar la internacionalización de la actividad investigadora de la propia universidad?

SÍ
NO
NO SABE

en la escala del 0, funcionamiento nada satisfactorio, al 10, muy satisfactorio) [GRÁFICO 26].

El PAS es más positivo, quizá porque se siente más identificado con esas oficinas o, simplemente, porque las conoce más de cerca, puntuando su satisfacción con cada una de ellas con un 7,1 y un 7,2, respectivamente [GRÁFICO 26].

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

Si hacemos caso al PAS encuestado, hemos de concluir que no es menor su dedicación a la gestión de la investigación. Por término medio, afirman dedicar a la gestión de las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores de sus universidades 38,3 de cada 100 horas de su tiempo de trabajo, una cifra que apenas varía

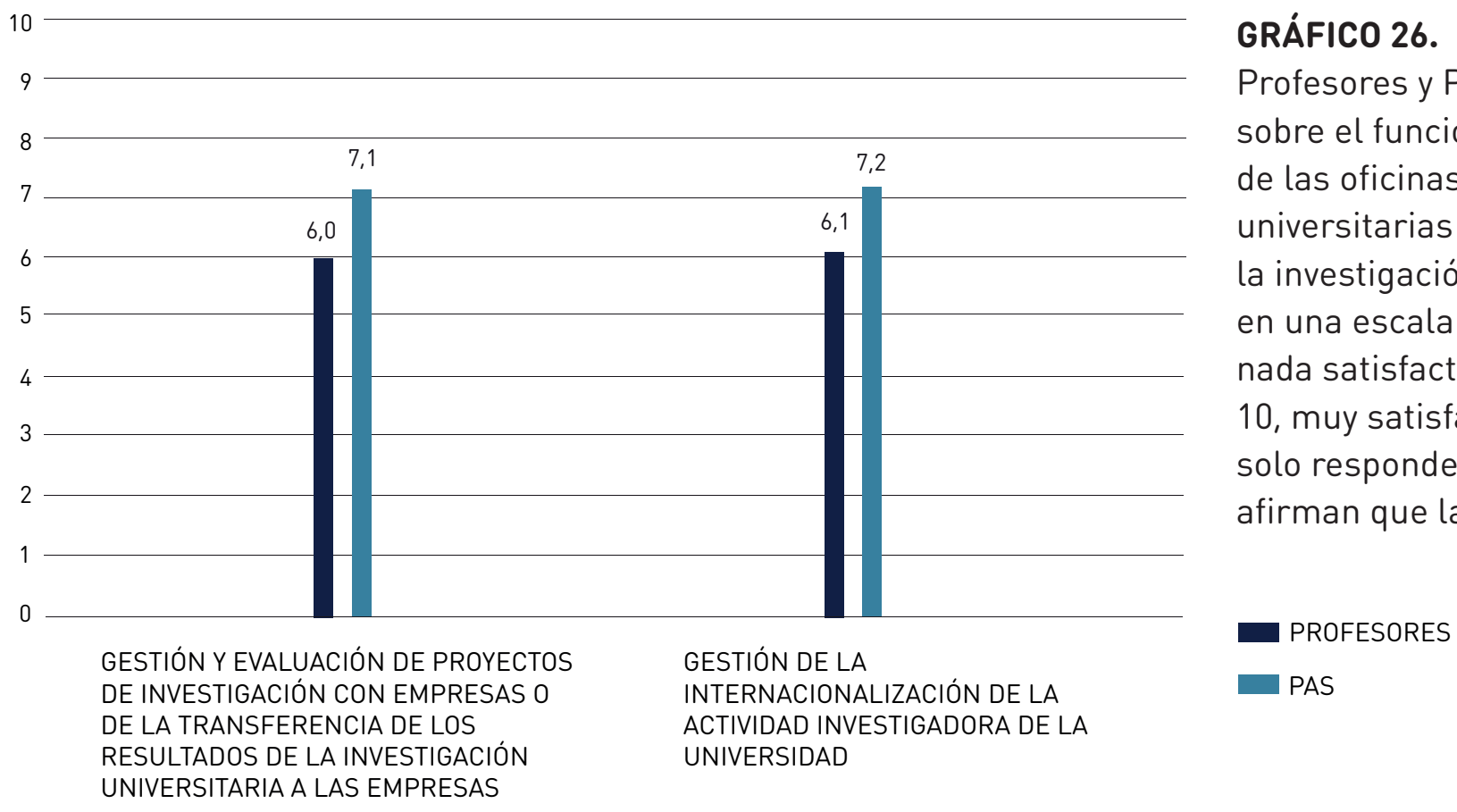


GRÁFICO 26.
Profesores y PAS. Juicio sobre el funcionamiento de las oficinas universitarias ligadas a la investigación (media en una escala del 0, nada satisfactorio, al 10, muy satisfactorio), solo responden los que afirman que las hay

según la región Universia en que se radica la universidad del entrevistado [GRÁFICO 27], del mismo modo que apenas variaba según ese criterio la dedicación a la investigación del profesorado. Lo que sí se observa es una gran variedad en cuanto a la proporción del tiempo dedicado por el PAS a la investigación. Cerca de un cuarto le dedica un 70% de su tiempo o más, mientras que cerca de la mitad le dedica un 30% o menos.

Por otra parte, el PAS evalúa positivamente su capacitación para esas tareas, aunque tiene la sensación de que hay bastante margen para la mejora. Los entrevistados tuvieron que mostrar su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirmación siguiente: "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores e investigadores de mi universidad". El grado de acuerdo medio fue del 7 sobre 10, cifra que apenas varió según la

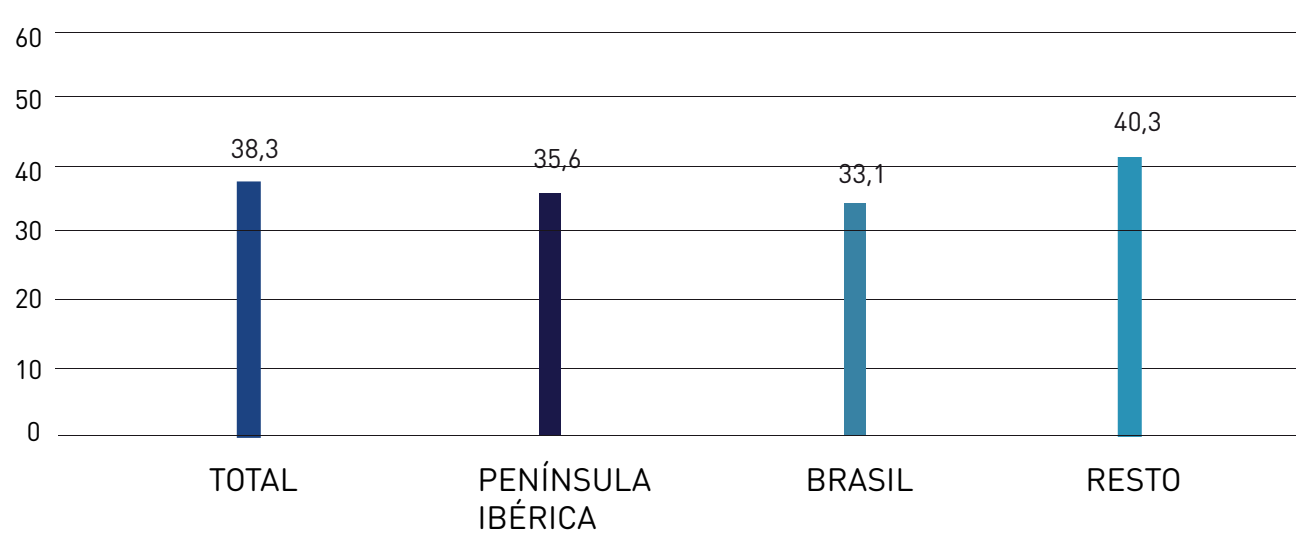


GRÁFICO 27.
De su tiempo de trabajo, aproximadamente, de cada 100 horas, ¿cuántas diría usted que tienen que ver con la gestión de esas labores de investigación e innovación? (respuesta abierta; según región Universia)

región Universia [GRÁFICO 28]. Es decir, se sienten capacitados para este tipo de tareas, pero reconocen que podrían mejorar sustantivamente.

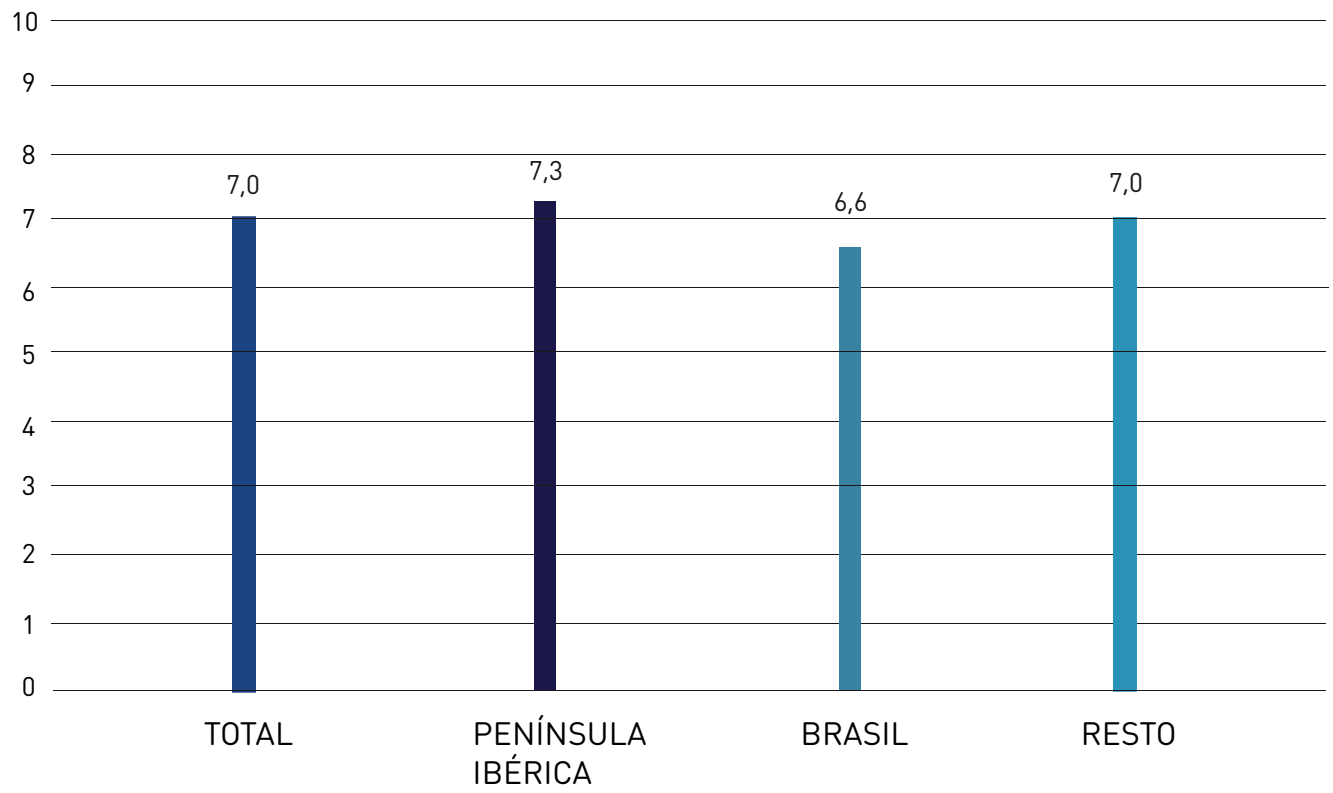


GRÁFICO 28. PAS. Acuerdo con "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores e investigadores de mi universidad" (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo), según región Universia

5. De vuelta al binomio investigación-formación

A continuación nos ocupamos de los puntos de vista de la comunidad universitaria acerca de la relación, potencialmente fructífera, entre dos de las funciones principales de la universidad: la formación (o docencia) y la investigación. Mostramos, por una parte, la percepción de los entrevistados acerca de la prioridad de cada una de ellas en sus universidades. Por otra, mostramos sus opiniones acerca de la existencia de una interacción positiva entre docencia e investigación.

LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN COMO PRIORIDADES DE LAS UNIVERSIDADES

Como era de esperar, por término medio, los tres públicos entrevistados creen que la prioridad que asignan sus universidades a la enseñanza es mayor que la que asignan a la investigación. En una escala del 0 (prioridad mínima) al 10 (máxima), evalúan la prioridad que asignan sus universidades a la enseñanza con puntuaciones medias cercanas al 8 (7,9 en el caso de los estudiantes; 8,1 en el de los

profesores; y 8,4 en el caso del PAS) [GRÁFICO 29]. Su evaluación de la prioridad otorgada a la investigación es inferior, con un 6,8 de media en el caso de estudiantes y PAS, y una cifra más baja, del 6, en el caso de los profesores.

LA INTERACCIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN

En el tercer sondeo ("universidades formadoras") afrontamos la interacción entre enseñanza e investigación a escala de universidad. Los entrevistados habían de mostrar su acuerdo con la frase: "una universidad puede proporcionar una formación muy buena sin necesidad de dedicar una cantidad significativa de recursos a la investigación". El nivel de acuerdo obtenido fue bajo, entre el 3 y el 4 sobre 10 según el público encuestado, lo que implicaba que la opinión mayoritaria reflejaba una actitud favorable a la combinación entre investigación y enseñanza, aunque minorías apreciables podrían conformarse con estu-

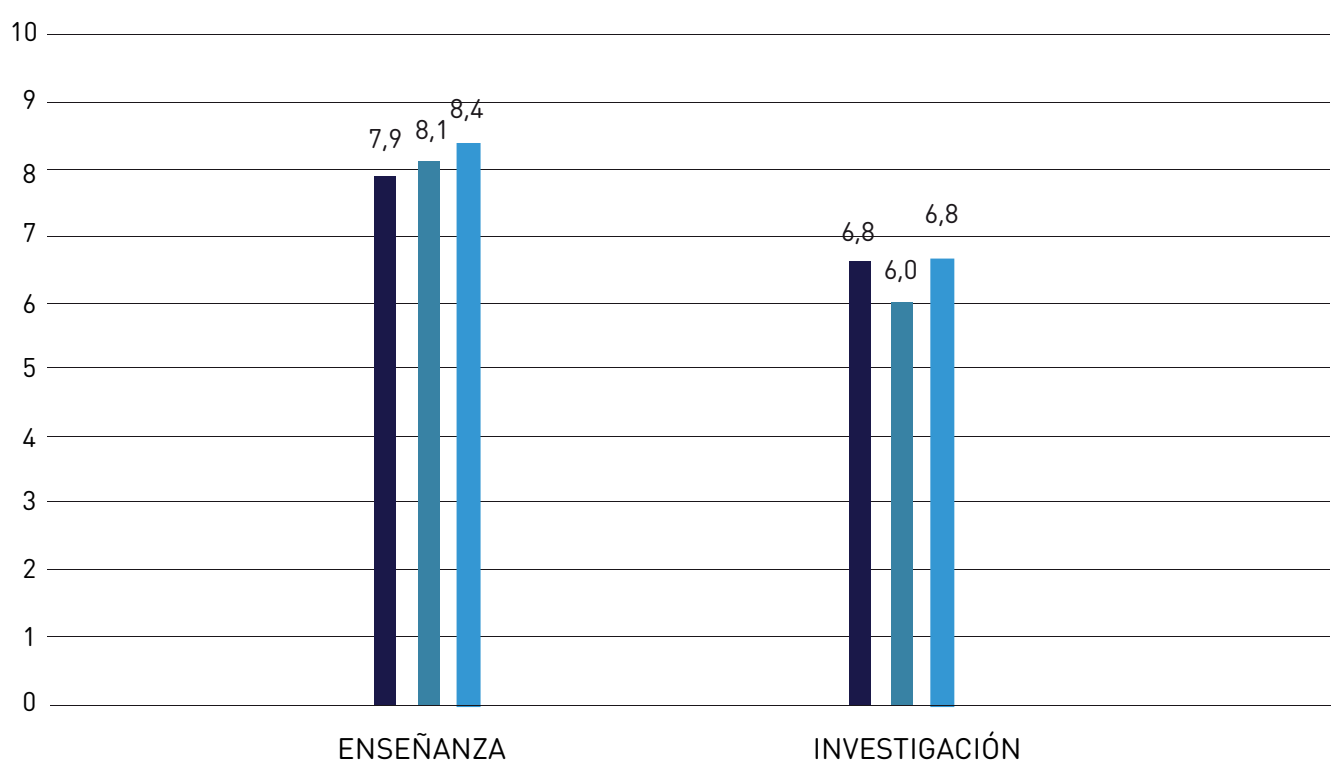


GRÁFICO 29.
Prioridad que tiene la enseñanza / la investigación en la universidad del entrevistado (media en la escala del 0, mínima, al 10, máxima)

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

dios universitarios centrados en la enseñanza y con poca investigación.

En esta ocasión, hemos planteado la cuestión a escala del profesor individual. Los tres públicos han mostrado su grado de acuerdo (de nuevo en una escala del 0 al 10) con la afirmación "se puede ser buen profesor sin ser buen investigador". Como resultado, hemos obtenido una opinión, por así decirlo, indecisa en los tres públicos, como reflejan las medias respectivas de 5,4 (estudiantes), 5,3 (profesores) y 5,4 (PAS). En realidad, esas medias suponen que los que están de acuerdo (puntuaciones del 6 al 10) con la idea y los que están en desacuerdo (puntuaciones del 0 al 4) representan proporciones amplias y de tamaño bastante similar, en un equilibrio escasamente inclinado hacia el acuerdo. Por ejemplo, en el caso de los profesores, el desacuerdo (es decir, la posición de que no está claro que se pueda ser buen profesor sin ser buen investigador) alcanza a un 39,3%, mientras que el acuerdo llega al 49%. Proporciones similares se dan en los otros dos públicos.

Esta indecisión no es óbice para que profesores y estudiantes reconozcan mayoritariamente que la docencia puede beneficiarse de la investigación. Ambos públicos muestran niveles muy altos de acuerdo con el enunciado "la actividad docente de un profesor universitario se beneficia mucho de las investigaciones que lleva a cabo". La media para los estudiantes es de 8,6, y la de los profesores es de 8,9 [GRÁFICO 30].

Por último, la interacción entre docencia e investigación también parece fructífera cuando el sentido de la in-

fluencia se dirige desde la primera a la segunda, al menos a los ojos del profesorado. Su acuerdo es bastante amplio (media de 8 sobre 10) con la afirmación "el contraste de ideas con los alumnos en clase puede ser muy útil para las investigaciones que llevan a cabo los profesores universitarios". Se trata, de todos modos, de un grado de acuerdo que admite cierta variación según el campo de estudio del profesor, desde un mínimo del 7,2 para los profesores en carreras de ciencias naturales (hasta un máximo del 8,6 para los que dan clase en carreras de humanidades.

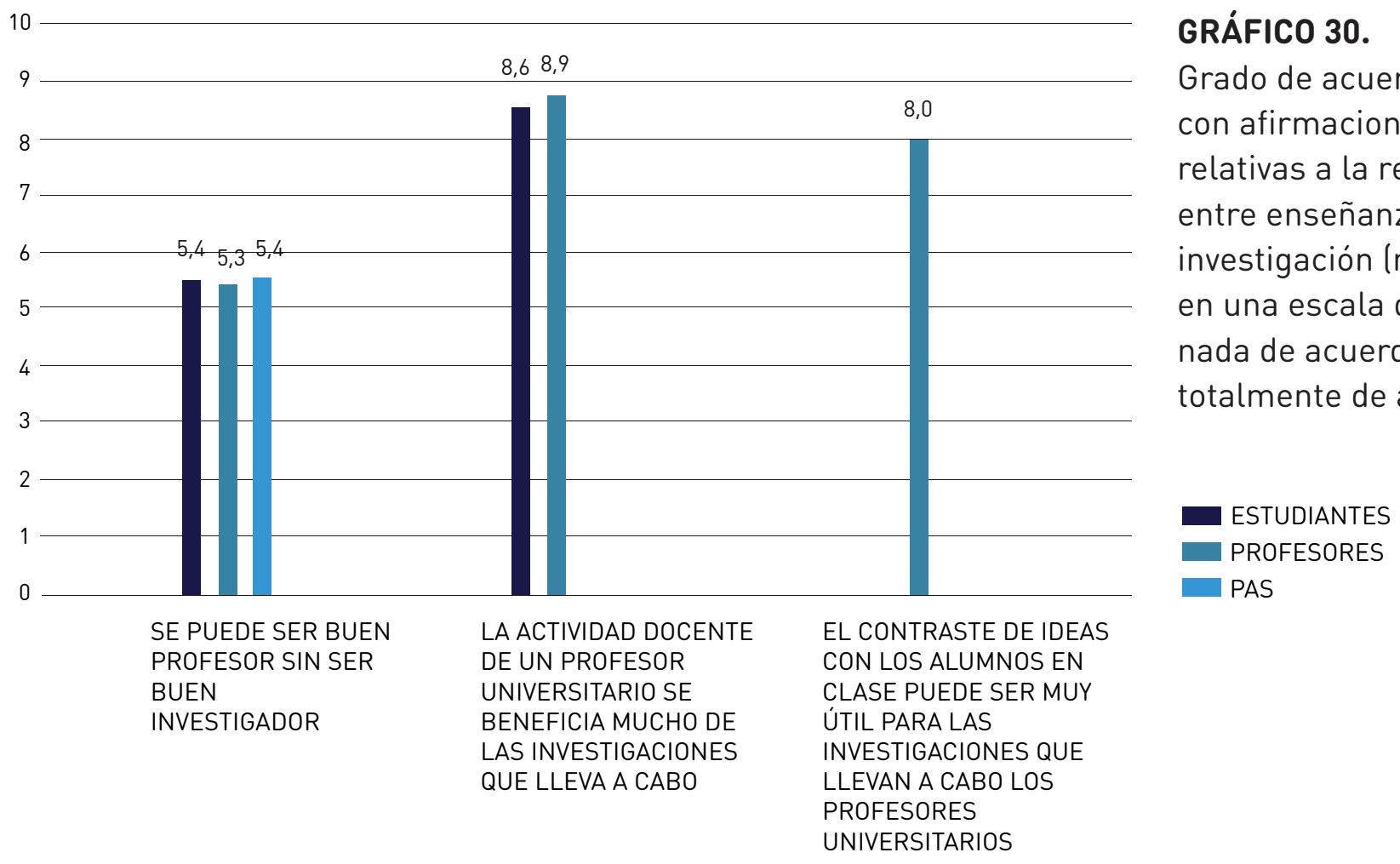


GRÁFICO 30.
Grado de acuerdo con afirmaciones relativas a la relación entre enseñanza e investigación (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

6. Políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades

Esta sección cubre las opiniones de los tres públicos encuestados sobre una variedad de políticas de mejora de la capacidad de innovación de las universidades. Comienza examinando los juicios del profesorado acerca del papel de los incentivos económicos en su dedicación a la investigación. Prosigue analizando una amplia colección de medidas ligadas a la mejora de la calidad de la investigación universitaria. Continúa estudiando la evaluación de varias propuestas orientadas a mejorar la capacidad de innovación de las universidades. A continuación, atiende al papel de la universidad en la configuración de una cultura emprendedora. Concluye recogiendo los puntos de vista de los tres públicos acerca del papel que pueden desempeñar las redes Universia e Innoversia en el ámbito de la innovación protagonizada por las universidades iberoamericanas.

INVESTIGACIÓN E INCENTIVOS A LOS PROFESORES

Planteamos a los profesores que expresasen su grado de acuerdo con tres afirmaciones generales relativas a los incentivos a la investigación.

La primera tiene que ver con la dimensión que ha alcanzado dicho fenómeno en los últimos tiempos. Se trataba de mostrar el grado de acuerdo con la frase "los incentivos a la investigación universitaria han mejorado en los últimos diez años" (se sobreentiende que se trata de la situación en el país del entrevistado). Por término medio, los profesores no se muestran ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, pues la media que se obtiene es del 4,7 en la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo), con porcentajes de acuerdo (6 a 10) y en desacuerdo (0 a 4) muy parecidos (43,6 y 39,4%, respectivamente) [GRÁFICO 31]. Lo más probable es que esas

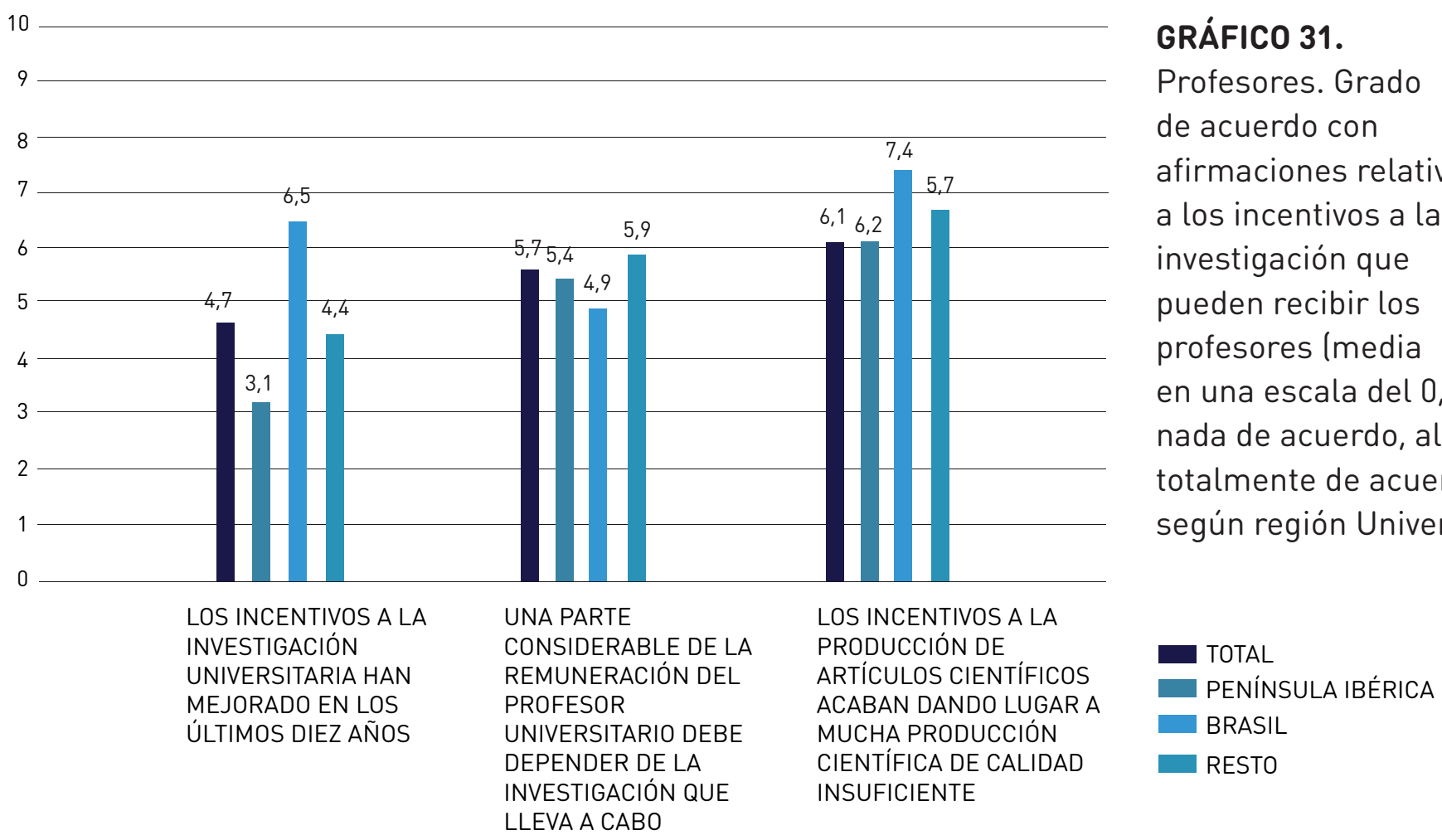


GRÁFICO 31. Profesores. Grado de acuerdo con afirmaciones relativas a los incentivos a la investigación que pueden recibir los profesores (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo), según región Universia

opiniones reflejen las situaciones locales, que pueden llegar a ser bastante distintas. Algo así sugieren las notables diferencias en las medias según la región Universia del entrevistado. La opinión es bastante más negativa en la Península Ibérica (3,1 sobre 10) que en Brasil (6,5), con la región Resto en una posición intermedia (4,4).

La segunda afirmación recoge una variante de un criterio de remuneración del profesorado cada vez más frecuente en universidades de todo el mundo. Nos referimos a que sus retribuciones dependan, en alguna medida, de las investigaciones que el profesorado lleva a cabo. Nuestra formulación deja claro que no se trata meramente de que una parte de la remuneración esté ligada a la investigación, sino que ha de ser una parte considerable. Lo cierto es que los encuestados se muestran mínimamente favorables hacia esta propuesta, pues su acuerdo medio apenas llega al 6 sobre 10 (se queda en el 5,7), lo que supone la existencia de una importante minoría (30,4%) en desacuerdo con la idea.

La tercera afirmación se refiere a una de las consecuencias no deseadas de incentivar la investigación, la de una producción excesiva de artículos científicos y, por tanto, la de una notable producción científica de calidad insuficiente. Por término medio, el profesorado tiende a coincidir moderadamente con el juicio (puntuación de 6,1 sobre 10), lo que apuntaría a la existencia de amplios porcentajes conscientes de esta problemática, pero también de porcentajes minoritarios, pero sustantivos, que la niegan.

MEDIDAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

En el cuarto sondeo hemos planteado un total de 11 medidas orientadas a conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación de las universidades del país de los entrevistados. Para elaborarlas nos hemos inspirado en la discusión académica sobre estos temas, pero también en la Declaración de Guadalajara. A continuación observamos la utilidad que perciben en esas medidas nuestros entrevistados, distinguiendo entre dos tipos de medidas, las que tan solo atañen a lo que ocurre dentro del mundo universitario y las relativas a la cooperación entre las universidades y otros actores de los sistemas de innovación.

Medidas relativas a la capacidad de investigación de las universidades

Por lo pronto, y como era esperable dadas las características de los públicos encuestados, reconocen una utilidad muy elevada a una mayor dotación de fondos públicos para la investigación universitaria. Las puntuaciones medias se acercan al 9 en la escala del 0 (ninguna utilidad) al 10 (mucha utilidad) [GRÁFICO 32].

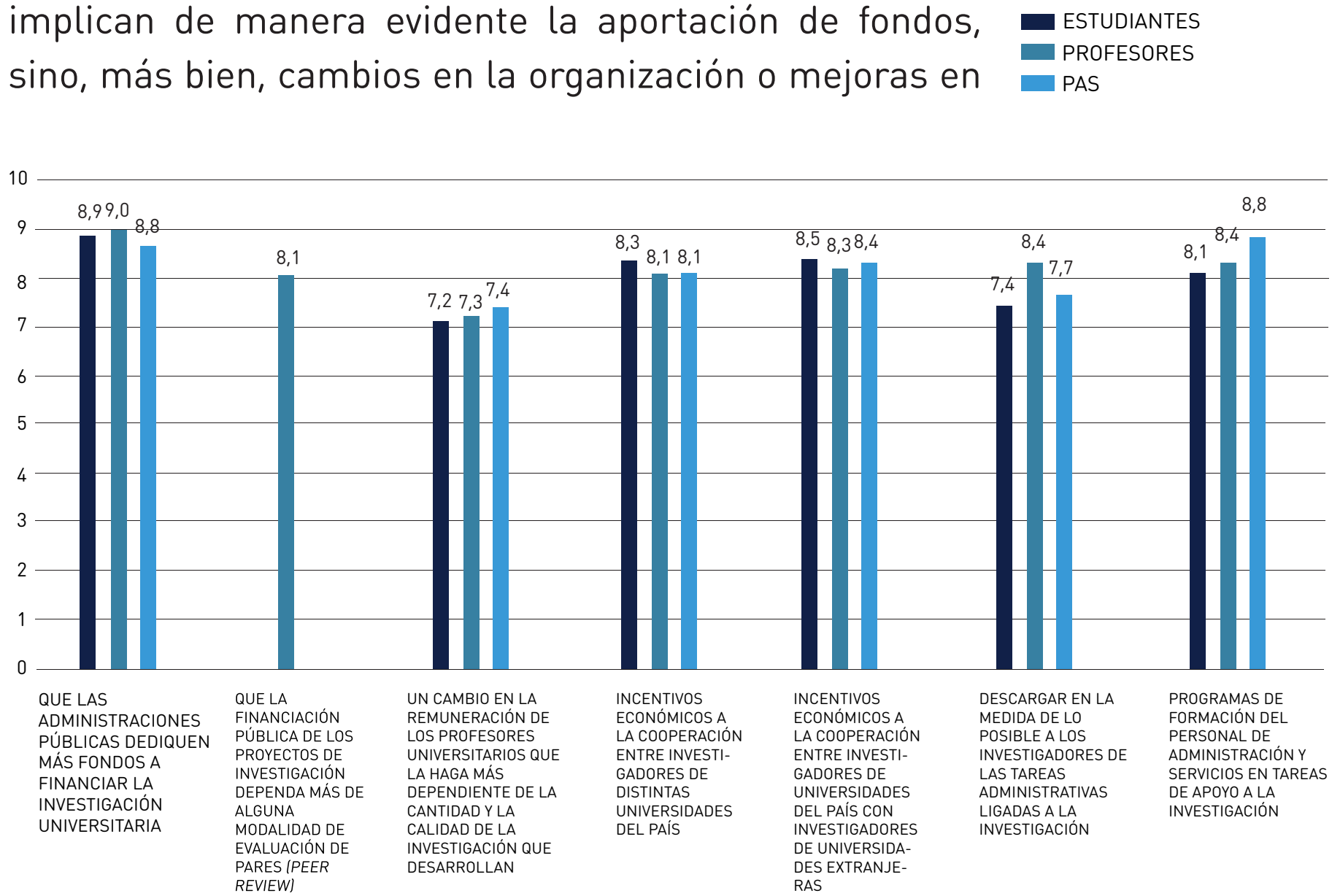
Los profesores encuestados se muestran aparentemente muy partidarios de que sus pares sean decisivos en la asignación de fondos de investigación, pues otorgan una utilidad media del 8,1 a una medida según la cual la financiación pública de los proyectos de investigación dependa más de alguna modalidad de *peer review*.

Sin embargo, no acaban de ver tanta utilidad a que la remuneración de los profesores universitarios se vuelva más dependiente de la cantidad y de la calidad de sus investigaciones, aunque la opinión media sigue siendo positiva (7,3). La cual es, por otra parte, muy similar a la que mantienen estudiantes (7,2) y PAS (7,4), aunque no se trate de colectivos afectados por ese hipotético cambio.

La aplicación de fondos (se sobreentiende que de carácter público) como incentivos a la cooperación con otros investigadores universitarios, bien nacionales, bien ubicados en universidades extranjeras, también es percibida como de utilidad alta, pues recibe medias superiores al 8 por parte de los tres públicos analizados.

Por último, hemos considerado dos medidas que no implican de manera evidente la aportación de fondos, sino, más bien, cambios en la organización o mejoras en

GRÁFICO 32.
Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación que llevan a cabo las universidades del país del entrevistado (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha) (I)



la capacitación de quienes se hacen cargo de la gestión de la investigación. Por una parte, planteamos la medida de descargar, en lo posible, a los investigadores de las tareas administrativas ligadas a la investigación. Los estudiantes evaluaron la utilidad de esta medida con un 7,4. El PAS lo hizo con un 7,7, a pesar de que dicha medida implicaría, lógicamente, una mayor carga de trabajo para ese estamento. Los profesores, como era esperable, le otorgaron una utilidad mayor, del 8,4.

Por otra parte, preguntamos por la utilidad de programas de formación del PAS en tareas de apoyo a la investigación, medida que recibió una clara bienvenida en los tres públicos, especialmente en el seno del mismo PAS, que, por término medio, le otorgó una utilidad de 8,8. Ello encajaría con la necesidad (implícita) de mejorar su capacitación para estas cuestiones a la que hemos hecho referencia más arriba.

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

Todas las medidas relativas a intensificar las relaciones de las universidades con su entorno económico e institucional reciben puntuaciones altas o muy altas en lo que respecta a su utilidad para mejorar la calidad de la investigación [GRÁFICO 33].

La aportación de fondos públicos para financiar programas de transferencia de conocimiento desde las universidades a las empresas recibe puntuaciones de 8,2 o más, según el público del que se trate. Los incentivos eco-

nómicos (se sobreentiende que de carácter público) para la cooperación entre las universidades nacionales y las empresas privadas reciben puntuaciones medias alrededor de 8. Facilitar que las universidades registren patentes propias y puedan explotarlas comercialmente recibe puntuaciones de 8,4 o más.

Las puntuaciones más altas (con un mínimo de 8,6 en los profesores y un máximo del 8,8 en el PAS) las reciben las medidas para incentivar la formación de *clusters*, es decir, espacios de innovación intensiva en que participan empresas, administraciones e instituciones de investigación.

En conjunto se observa una amplia disposición en los tres públicos consultados a favor de explorar una variedad de vías de mejora de la calidad de la investigación, si

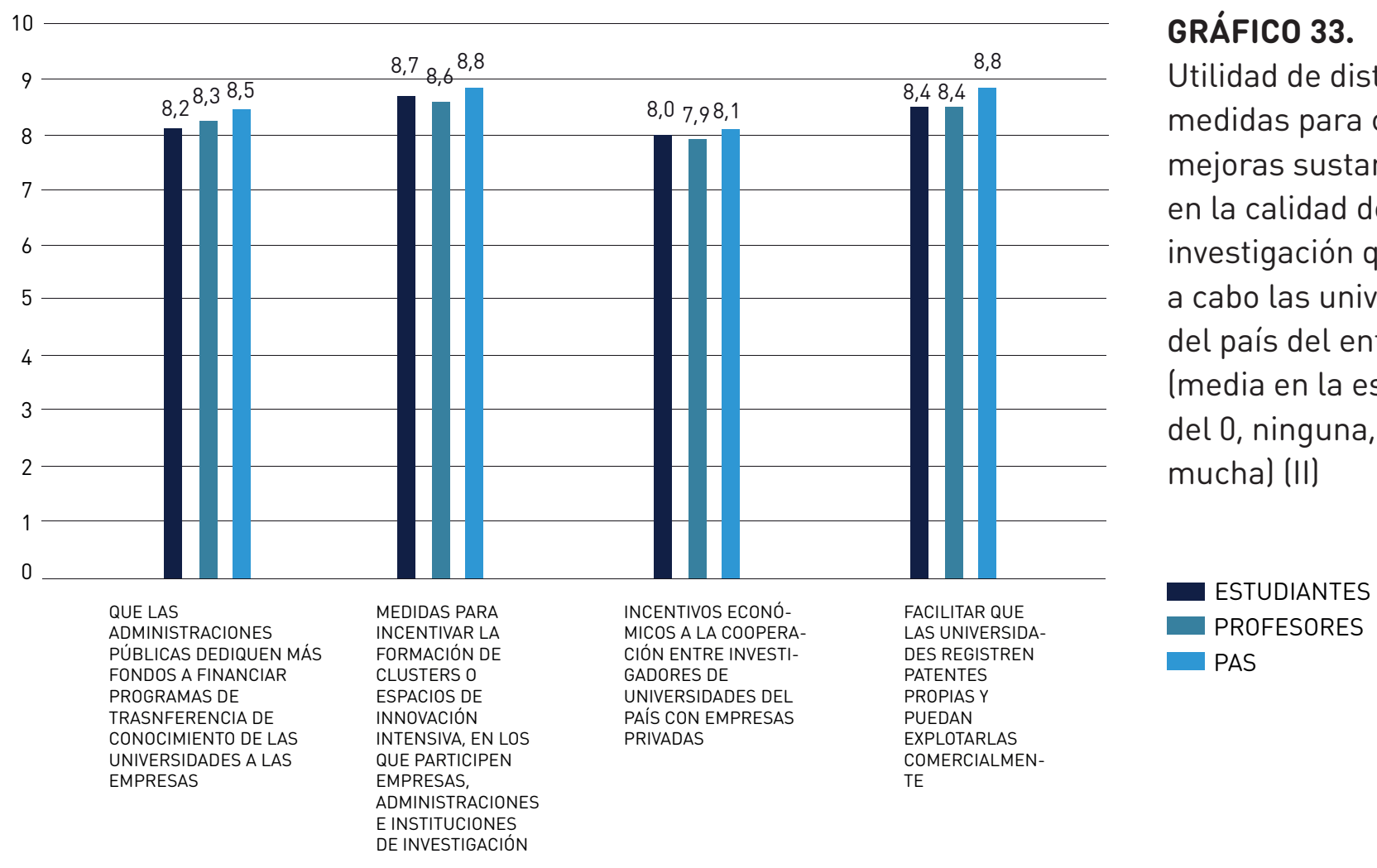


GRÁFICO 33.
Utilidad de distintas medidas para conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación que llevan a cabo las universidades del país del entrevistado (media en la escala del 0, ninguna, al 10, mucha) (II)

bien hay que reconocer que casi ninguna de ellas hace recaer los costes sobre los hombros de esos públicos.

RECOMENDACIONES ORIENTADAS A MEJORAR LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA

En una línea similar, observamos una amplia aprobación a varias propuestas orientadas a que las universidades iberoamericanas hagan una aportación sustancial a la generación de conocimiento y a su aplicación en la sociedad. Estas propuestas proceden casi directamente de la Declaración de Guadalajara. En el sondeo solicitamos a los tres públicos que evaluasen la utilidad de cada una de ellas para el fin antedicho. Los resultados de dicha evaluación se recogen en el gráfico 34.

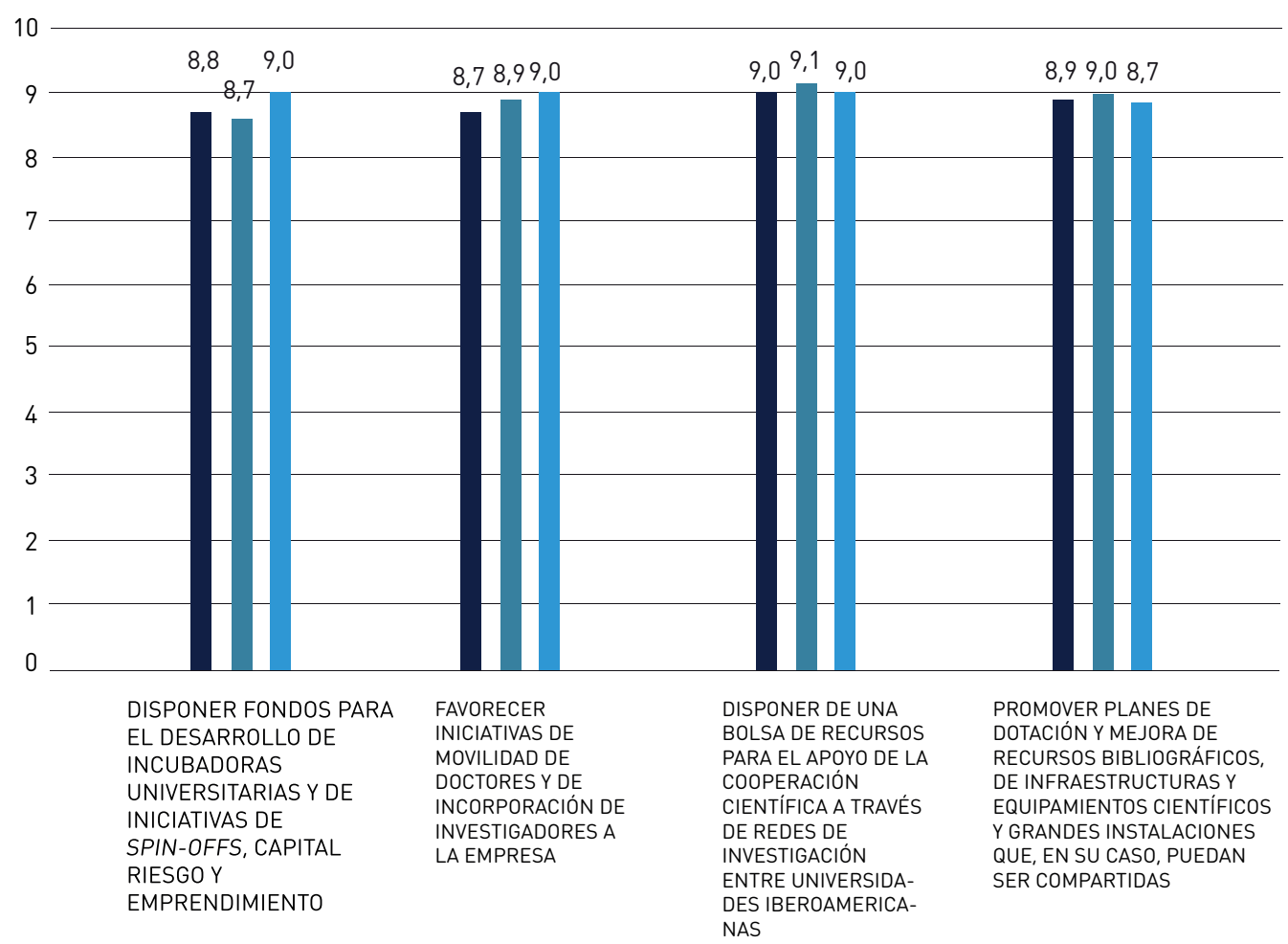


GRÁFICO 34 .
Opinión sobre diversas propuestas orientadas a que las universidades iberoamericanas contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento y su aplicación en la sociedad (media en una escala del 0, nada necesaria, al 10, muy necesaria)

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

Todas esas propuestas reciben puntuaciones que se acercan mucho al 9 en una escala del 0 (medida nada necesaria) al 10 (medida muy necesaria).

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

LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA EMPRENDEDORA

Un elemento cada vez más reconocido en la capacidad de innovación de los distintos países es la medida en que cuenta con ciertos rasgos culturales propicios. Uno de ellos es, probablemente, el que podríamos denominar "cultura emprendedora", que, tal como la hemos definido

en el sondeo, podría entenderse como una mayor disposición para asumir riesgos por cuenta propia, para aprovechar oportunidades o para cambiar y explorar nuevas vías profesionales. La socialización en los valores y comportamientos afines con una cultura emprendedora es un proceso en el que seguramente intervienen muchas instancias sociales, incluyendo las familias y el sistema escolar, entre otras. En este sentido, cada vez más se escuchan propuestas para intentar transmitir esa cultura emprendedora en la escuela secundaria y en la universidad.

Dadas las limitaciones de tiempo y espacio, quisimos tratar esta última cuestión con un par de preguntas que aportasen una información suficientemente sustantiva al respecto. Por una parte, quisimos cerciorarnos de que la comunidad universitaria iberoamericana, efectivamente, confiaba en que una institución como la universidad puede contribuir a conformar individuos dotados de dichos rasgos culturales. Por otra, quisimos conocer la importancia que otorgaban los tres públicos a esta posible finalidad de la universidad.

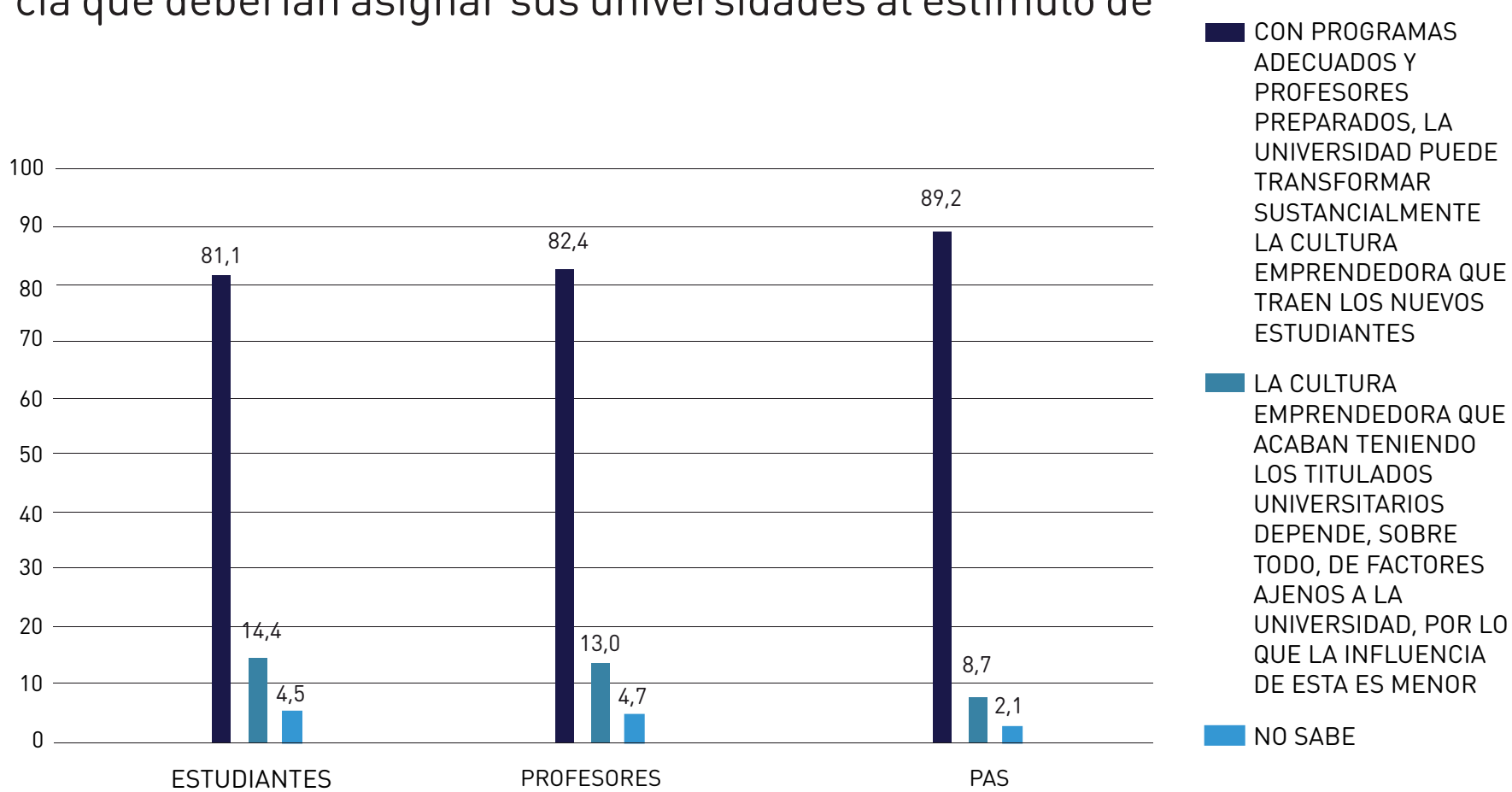
Respecto a nuestro primer objetivo, partiendo de una definición de la cultura emprendedora como la referida más arriba, pedimos a los encuestados que optasen por dos entendimientos opuestos de cómo se transmiten, en el fondo, esos rasgos culturales y de la posible aportación de la universidad. Habían de optar entre una afirmación que resaltaba la posible aportación sustancial de la universidad ("con programas adecuados y profesores preparados, la universidad puede transformar sustancialmente la cultura emprendedora que traen los nuevos estudian-

tes") y otra que enfatizaba el carácter complejo de la socialización en ese tipo de cultura y, por tanto, relegaba la universidad a un papel secundario ("la cultura emprendedora que acaban teniendo los titulados universitarios depende, sobre todo, de factores ajenos a la universidad, por lo que la influencia de esta es menor"). Procuramos redactar ambas opciones de la manera más equilibrada posible, para no sesgar las respuestas.

Los resultados hablan por sí mismos [GRÁFICO 35]. Porcentajes altísimos de los tres públicos (con un mínimo del 81,1% entre los estudiantes y un máximo del 89,2% en el PAS) se muestran confiados en el potencial transformador de la universidad, y son poquísimos los que creen que su papel es menor en la conformación de la cultura emprendedora de los universitarios.

Respecto a nuestro segundo objetivo, los resultados son también muy claros. Invitados a evaluar la importancia que deberían asignar sus universidades al estímulo de

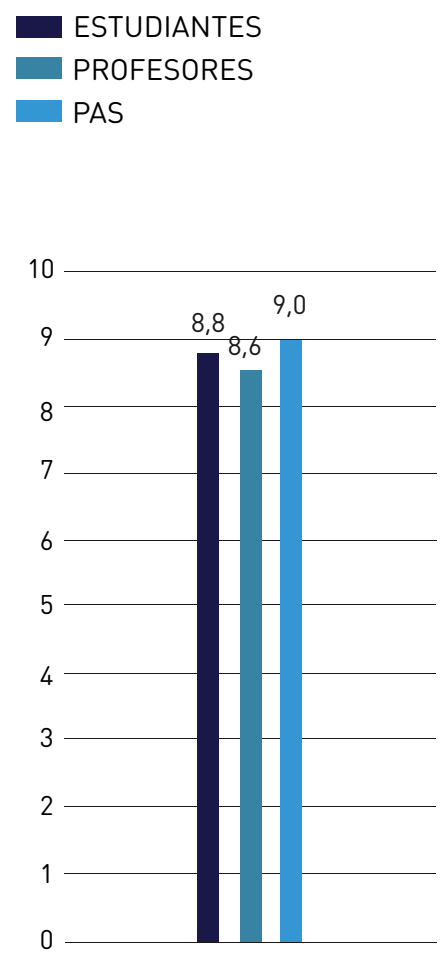
GRÁFICO 35.
Entendiendo por cultura emprendedora una mayor disposición para asumir riesgos por cuenta propia, para aprovechar oportunidades o para cambiar y explorar nuevas vías profesionales, ¿con cuál de las dos opciones siguientes está usted más de acuerdo?



una cultura emprendedora entre los estudiantes en una escala del 0 (importancia mínima) al 10 (máxima), las evaluaciones medias se aproximan mucho al 9 [GRÁFICO 36].

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

GRÁFICO 36.
Importancia que debería otorgar la universidad del entrevistado al estímulo de una cultura emprendedora entre los estudiantes (media en la escala del 0, mínima, al 10, máxima)



POSIBLES PAPELES DE UNIVERSIA E INNOVERSIA

Por último, sondeamos la percepción de los encuestados acerca del potencial de contribuir a una mejora de las capacidades de investigación e innovación de las universidades iberoamericanas que tienen, no medidas hipotéticas, sino dos redes que ya llevan años en funcionamiento. Nos referimos a Universia e Innoversia, que cumplen finalidades bastante distintas.

Previamente, aprovechamos este cuarto sondeo para medir el grado de conocimiento que tienen los tres públicos encuestados acerca de ambas redes. Esto proporciona una información interesante por sí misma y, de cara a la evaluación del potencial de ambas redes, nos permite centrar las preguntas en los encuestados que afirman tener un cierto nivel de conocimiento.

En la escala del 0 (ningún conocimiento) al 10 (mucho), las medias que se obtienen para el conocimiento de la red Universia se sitúan por debajo del 5 en el caso de los estudiantes (4,4) y los profesores (4,6), pero por encima

de ese punto medio en el caso del PAS (5,7) [GRÁFICO 37].[5] Como era esperable, el nivel medio de conocimiento de Innoversia, una red mucho más especializada, es inferior, como revelan las medias de un 2,4 en el público estudiantil, del 2,9 en el de profesores y del 3,2 en el del PAS.

Para obtener una evaluación más fidedigna de la sensación que tienen esos tres públicos acerca del potencial de ambas redes para contribuir a la mejora de las capacidades de investigación de las universidades iberoamericanas, solo les planteamos las preguntas respectivas a los encuestados que hubieran declarado tener un conocimiento entre el 5 y el 10 de la escala. Los resultados son bastante alentadores.

Con respecto a la red Universia, la inmensa mayoría de esos encuestados cree que sus portales pueden llegar a ser un instrumento relevante para obtener e intercambiar información sobre la innovación y la transferencia de conocimientos que llevan a cabo las universidades. Así lo piensa el 86,9% de los estudiantes, el 87,9% de los profesores

5. Se trata de medias muy parecidas a las obtenidas en el segundo sondeo (véase más arriba).

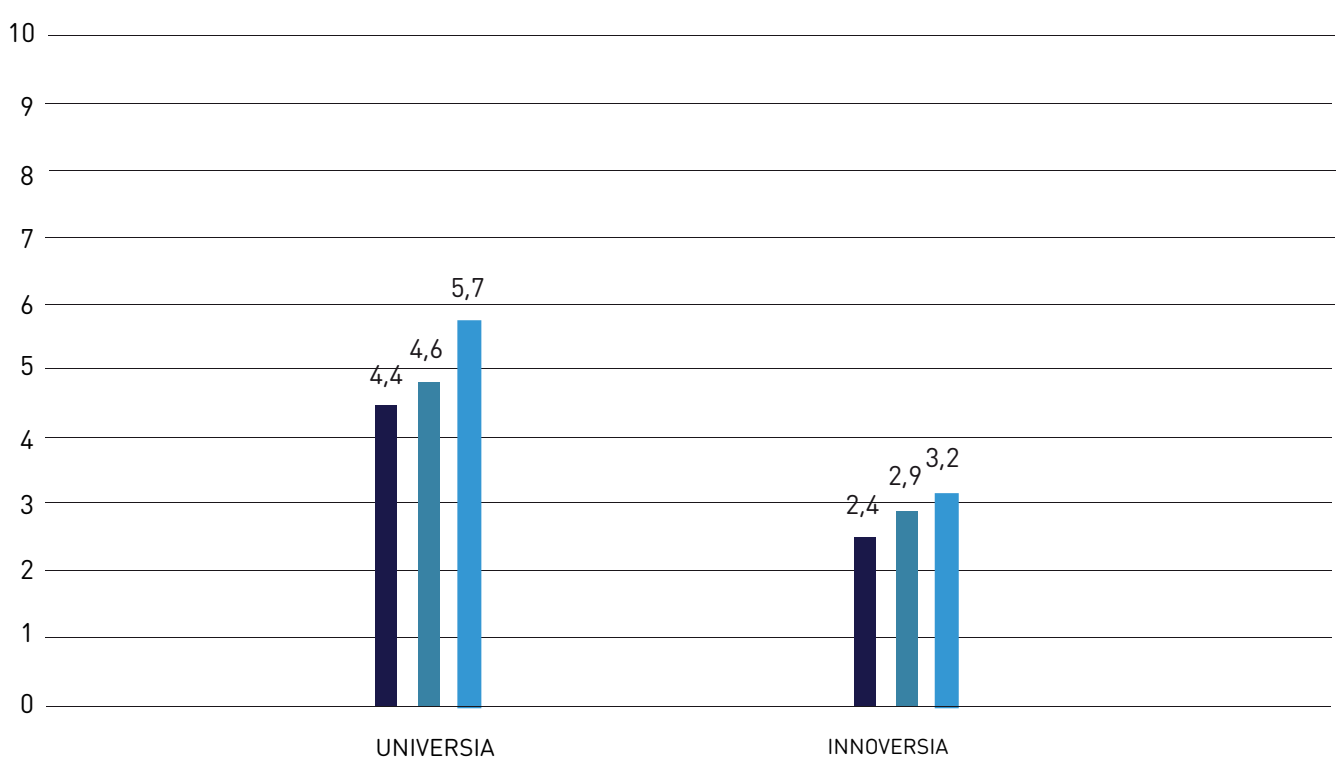
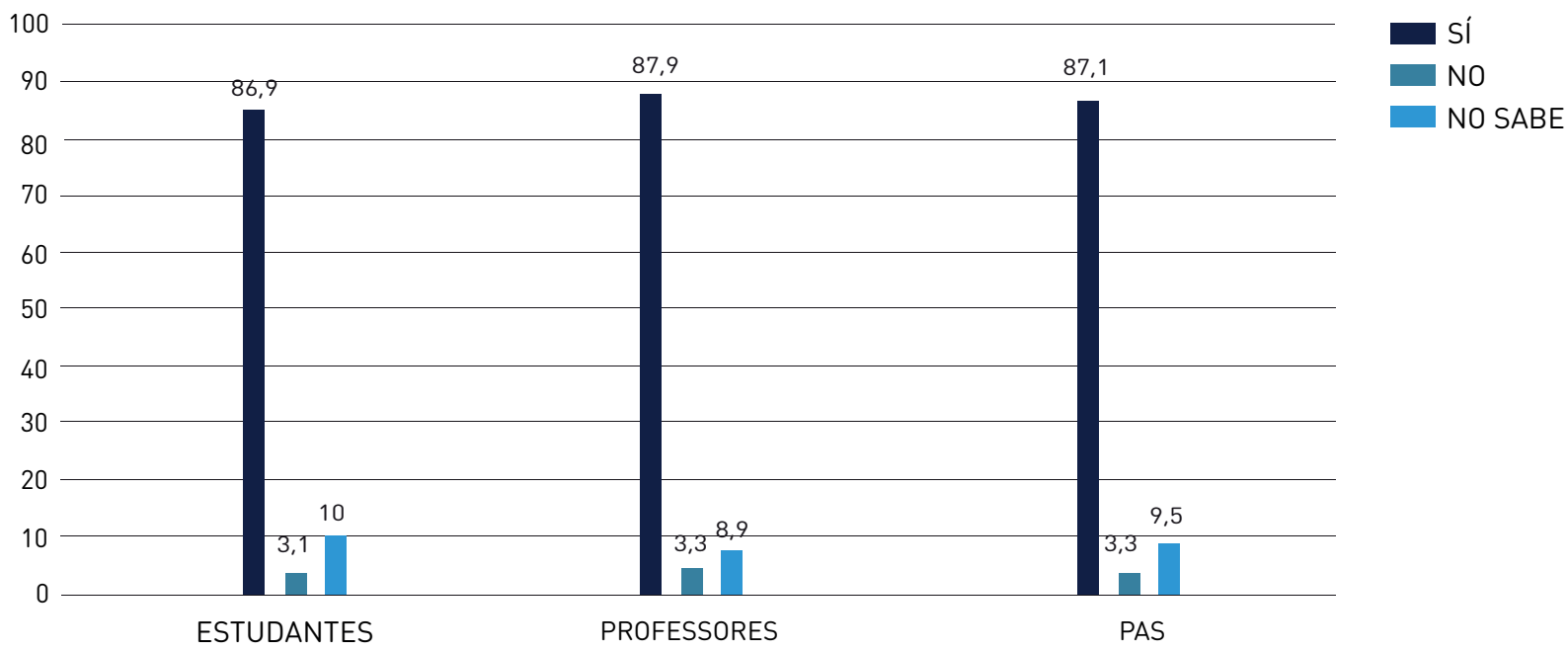


GRÁFICO 37.
Nivel de conocimiento acerca de las redes Universia e Innoversia (media en una escala del 0, ninguno, al 10, mucho)

y el 87,1% del PAS [GRÁFICO 38]. Los porcentajes que representan quienes tienen la opinión contraria son ínfimos.

Con respecto a la red Innoversia, solicitamos de quienes declaraban conocerla suficientemente una evaluación de su funcionamiento actual, es decir, de la utilidad que tiene para poner en contacto a empresas con necesidades de investigación con los investigadores que pueden satisfacerlas. Habían de evaluarla utilizando una escala del 0 (ninguna utilidad) al 10 (mucha utilidad). La evaluación resultante es netamente positiva, con medias superiores al 7 en los tres públicos [GRÁFICO 39].

GRÁFICO 38.
Conocen la red Universia (puntuaciones 5 a 10). ¿Cree que los portales de Universia pueden llegar a ser un instrumento relevante para obtener e intercambiar información sobre la innovación y la transferencia de conocimientos llevadas a cabo por las universidades?



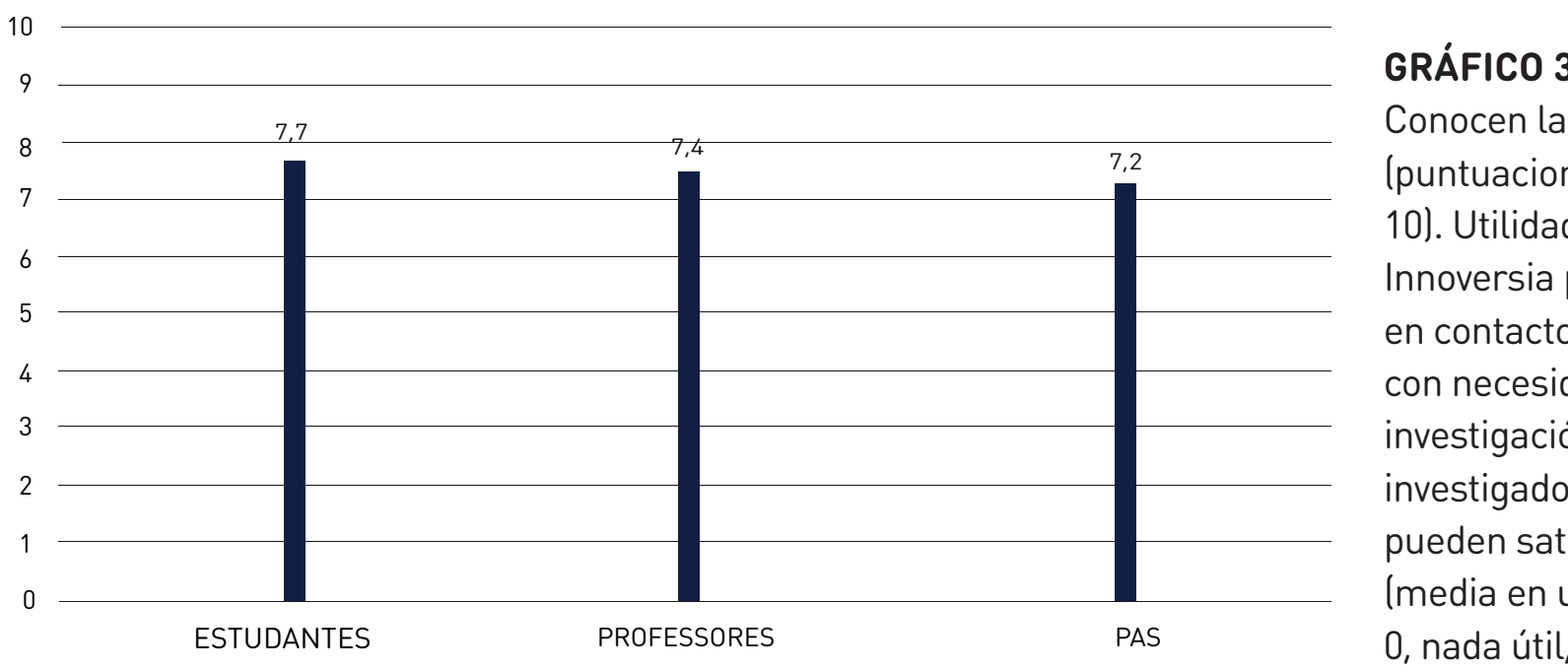


GRÁFICO 39.
Conocen la red Innoversia (puntuaciones de 5 a 10). Utilidad actual de Innoversia para poner en contacto a empresas con necesidades de investigación y a los investigadores que pueden satisfacerlas (media en una escala del 0, nada útil, al 10, muy útil)

Sondeo 5

Univer-sidades eficien-tes

Introducción

El quinto sondeo de los cinco de los que consta la consulta a la comunidad universitaria preparatoria del III Encuentro de Rectores Universia se llevó a cabo *online* entre el 3 de mayo y el 1 de junio de 2014. Obtuvimos cuestionarios válidos de 8.476 estudiantes, 4.863 profesores y 1.916 del personal de administración y servicios de universidades iberoamericanas mayoritariamente pertenecientes a Universia.[1] Lo cual supone, de nuevo, un alcance muy notable, pero con bastantes desequilibrios por áreas geográficas. Los datos que analizamos a continuación no

Cuestionarios válidos

8.476	4.863	1.916
ESTUDIANTES	PROFESORES	PAS

reflejan ese desequilibrio, pues se presentan ponderados según el peso que tiene el alumnado universitario de cada país en el conjunto.[2]

El quinto sondeo se centró en el tema denominado "universidades eficientes", es decir, se ocupó de varios de los aspectos relativos al funcionamiento de las universidades como organizaciones, es decir, a cómo gestionan

1. Para interpretar adecuadamente los gráficos y las menciones a las diferencias regionales, véase el *Estudio técnico y trabajo de campo*, en el que se describen los criterios de agrupación de las "Regiones Río 2014" o "Regiones Universia".
2. Teniendo en cuenta que solo hemos podido obtener datos suficientemente fidedignos del número de alumnos, también hemos ponderado los resultados correspondientes a profesores y PAS con los datos de alumnos, una práctica, por otra parte, relativamente común en estudios internacionales.

los recursos de los que disponen y a cómo se dotan de estructuras de gobierno que regulan esa gestión y las relaciones entre los distintos miembros que componen las universidades. Hemos considerado las perspectivas de los miembros de la comunidad universitaria iberoamericana sobre los recursos económicos y humanos (profesorado) de los que disponen sus universidades, sobre la mayor o menor autonomía con que los gestionan (y sobre la rendición de cuentas que ha de acompañar a dicha autonomía), sobre el modo de gobierno de las universidades, y sobre la calidad de la gestión administrativa.

A continuación presentamos los resultados del sondeo, distinguiendo, como en los informes parciales anteriores, los correspondientes a los tres públicos analizados (estudiantes, PDI y PAS), así como, en su caso, variaciones de interés relacionadas con el área geográfica a la que pertenecen dichos públicos (Península Ibérica, Brasil, México y Resto de Iberoamérica).

En primer lugar, presentamos los puntos de vista de los tres públicos acerca de los **recursos financieros** de los que disponen las universidades, esto es, acerca de su suficiencia, de la conveniencia de incrementar las aportaciones procedentes de unas u otras fuentes, así como de los criterios que han de orientar la distribución de fondos públicos entre unos y otros centros universitarios.

En segundo lugar, nos ocupamos del recurso humano principal de las universidades, **el profesorado**, mostrando cómo percibe el público la autonomía con que han de operar dichas instituciones al contratarlo y la adecuación

de los mecanismos de contratación para efectuar una selección eficaz del profesorado. A colación del profesorado presentamos también una información interesante acerca del grado de endogamia (o, visto de otro modo, de exogamia) real en su reclutamiento, así como acerca del juicio de la comunidad universitaria sobre la conveniencia de una contratación exógama.

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

En cuarto lugar, analizamos las percepciones de los tres públicos sobre **el gobierno de las universidades**, en particular, acerca de las modalidades de elección o nombramiento de rectores o presidentes, pero también de lo adecuado del modo de gobierno de las universidades de los entrevistados.

En quinto lugar, prestamos una atención bastante detallada a las perspectivas de esos tres públicos sobre **la gestión de sus universidades**, pues les hemos solicitado una evaluación de su eficacia (también comparando centros públicos y privados), una estimación del grado de profesionalización debido en los distintos niveles de la jerarquía organizacional, y sus puntos de vista acerca de la preparación de los profesores para llevar a cabo tareas de gestión.

En sexto lugar, estudiamos los juicios de los entrevis-

tados sobre varias **medidas** propuestas en la Declaración de Guadalajara y que están **orientadas a mejorar la eficiencia de las universidades iberoamericanas.**

1. Los recursos financieros

Comenzamos el análisis de las perspectivas de la comunidad iberoamericana sobre la eficiencia de sus universidades planteándonos algunas cuestiones básicas acerca de los recursos financieros que manejan.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO BIEN PÚBLICO O PRIVADO

Una de las cuestiones fundamentales es el entendimiento que se tiene de la educación universitaria como un bien privado o como un bien público, o como un bien que mezcla ambas dimensiones. En tanto que bien privado, dicha educación proporciona, por término medio, una prima salarial a los que disfrutan de ella, les permite acceder a empleos más seguros, les facilita el acceso a un estatus social superior, entre otras ventajas particulares. En tanto que bien público, por ejemplo, contar con un número suficiente de titulados superiores, en las carreras adecuadas, mejora la capacidad de innovación de un país y, por tanto, mejora su potencial de crecimiento económico, algo de lo cual acaban beneficiándose todos o la gran mayoría de los ciudadanos.

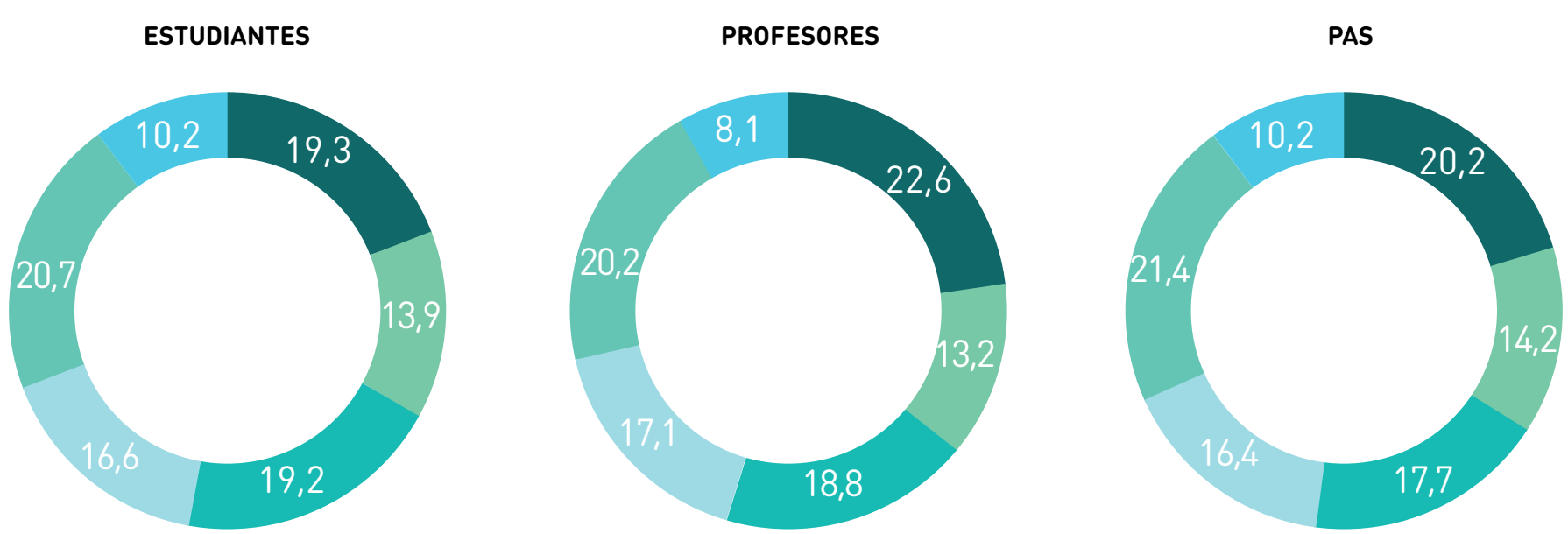
El tipo de financiación de la educación universitaria, en lógica económica (y, probablemente, en términos de justicia distributiva), debería depender, en principio, del grado en que se le otorgue la cualidad de bien público o privado. Si se piensa que, sobre todo, se trata de un bien privado, el estudiante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

En el sondeo hemos obtenido una primera información acerca de cómo ven los tres públicos (estudiantes, profesores y PAS) los pesos relativos de la educación universitaria como bien público y como bien privado. Tras explicar en la pregunta que la educación universitaria puede tener un rendimiento privado y/o un rendimiento público o social, preguntamos si lo que se invertía en formar a un estudiante universitario en el país del encuestado tenía un rendimiento público (claramente o algo) superior, similar o (claramente o algo) inferior al privado. Los resultados se recogen en el gráfico 1. En él se comprueba que no hay una opinión dominante en ninguno de los tres públicos, los cuales, por otra parte, mantienen opiniones medias muy parecidas. Centrándonos, como ejemplo de las tres, en lo que piensa el profesorado, comprobamos que un 35,8% cree que el rendimiento público de la educación universi-

taria es superior al privado, un 37,3% cree que es inferior, y un 18,8% piensa que ambos rendimientos son similares. Es decir, encontramos una amplia diversidad de opiniones, lo que representa un interesante potencial de debate acerca de los fundamentos últimos de la financiación universitaria.

Ese potencial de debate no parece el mismo en todas las regiones Universia que analizamos. Siguiendo con el caso de los profesores (que es representativo de los tres públicos), puede comprobarse con claridad que el convencimiento de que la educación universitaria tiene, sobre todo, una dimensión de bien privado está bastante más extendido en Brasil. Así se deduce del 52% que piensa que el rendimiento público es algo o claramente inferior al privado, frente a un 23,3% que piensa lo contrario [GRÁFICO 2].

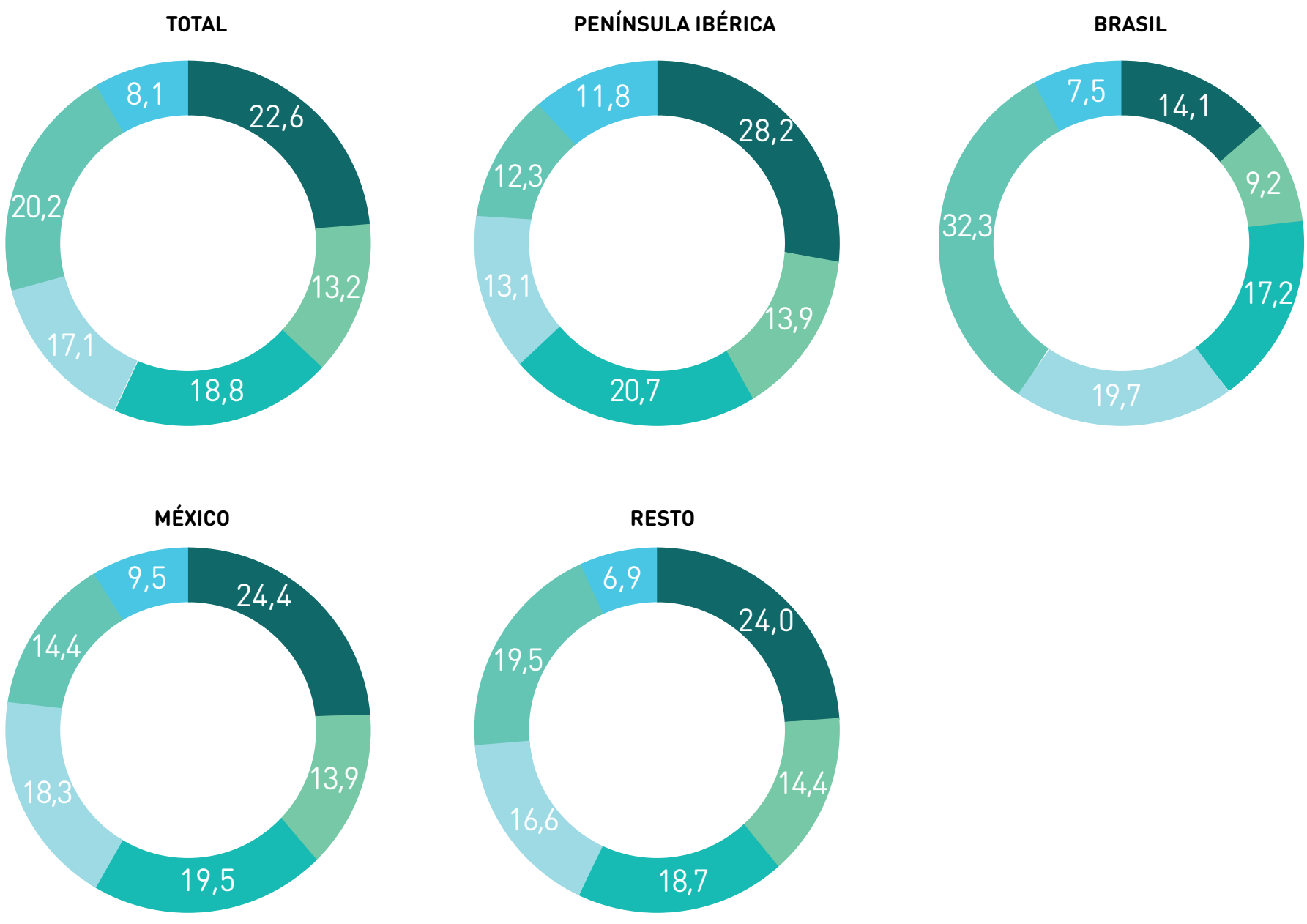
GRÁFICO 1.
Como sabe, la educación universitaria tiene un rendimiento privado o personal, que repercute individualmente en cada estudiante (salarios más altos, mejores empleos, etc.), y un rendimiento público o social, que repercute en la sociedad en su conjunto (mayor innovación, mayor crecimiento económico, etc.). Por término medio, lo que se invierte en formar a un estudiante en su país... (porcentajes)



En las otras regiones, ambas opiniones están mucho más equilibradas, y en la Península Ibérica, incluso, hay un cierto predominio de las opiniones que resaltan la dimensión de bien público.

GRÁFICO 2.
Profesores. Como sabe, la educación universitaria tiene un rendimiento privado o personal, que repercute individualmente en cada estudiante (salarios más altos, mejores empleos, etc.), y un rendimiento público o social, que repercute en la sociedad en su conjunto (mayor innovación, mayor crecimiento económico, etc.). Por término medio, lo que se invierte en formar a un estudiante en su país... (porcentajes; según región Universia)

- TIENE UN RENDIMIENTO PÚBLICO CLARAMENTE MAYOR QUE EL PRIVADO
- TIENE UN RENDIMIENTO PÚBLICO ALGO MAYOR QUE EL PRIVADO
- TIENE UN RENDIMIENTO PÚBLICO SIMILAR AL PRIVADO
- TIENE UN RENDIMIENTO PÚBLICO ALGO INFERIOR AL PRIVADO
- TIENE UN RENDIMIENTO PÚBLICO CLARAMENTE INFERIOR AL PRIVADO
- NO SABE

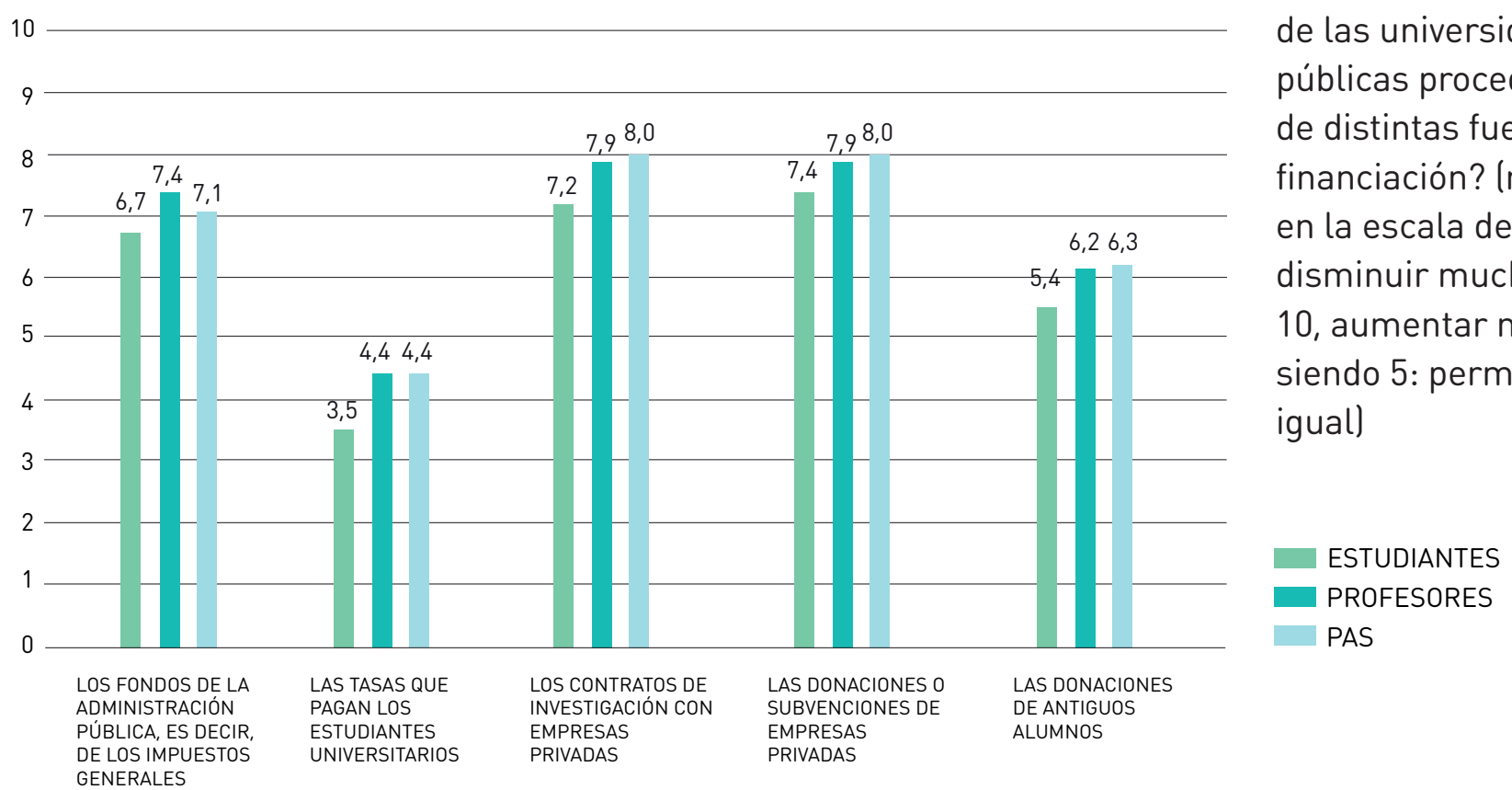


PREFERENCIAS RELATIVAS A LAS FUENTES DE FINANCIACIÓN

Los puntos de vista sobre la dimensión pública o privada de la educación universitaria se reflejan, pero solo parcialmente, en las preferencias de los tres públicos acerca de las fuentes de las que debe proceder la financiación universitaria. El reajuste de dichas fuentes es objeto de uno de los debates actuales más intensos en el mundo de la educación superior, y lo es especialmente en los países que cuentan con administraciones públicas que ya no pueden o no están dispuestas a sufragar en la misma medida los costes de las universidades públicas. En ellos es cada vez más frecuente escuchar voces y encontrar medidas favorables a una mayor participación de los estudiantes en la financiación de sus estudios, así como a incrementar el peso de otras fuentes de financiación privada, como donaciones de empresas o contratos de investigación (o de otro tipo) con estas. A nuestros encuestados les planteamos un menú de fuentes de financiación de la universidad pública (fondos de la administración pública, tasas de estudiantes, contratos de investigación con empresas, donaciones de empresas privadas y donaciones de antiguos alumnos) para que se pronunciaran acerca de si debían aumentar o disminuir los fondos procedentes de cada una de esas fuentes. Lo hicieron eligiendo un punto en la escala del 0 (disminuir mucho) al 10 (aumentar mucho), sabiendo que el punto central, el 5, representaba la opción de que los fondos permanecieran en el mismo nivel.

Los resultados muestran que el convencimiento de que la educación universitaria tiene un importante rendimiento privado no está tan extendido como sugería la respuesta a la pregunta considerada más arriba. Está relativamente claro que los tres públicos preferirían que aumentasen, bastante, los fondos de la administración pública, es decir, de los impuestos generales, pues la puntuación media que se obtiene en los tres grupos ronda el 7 sobre 10 [GRÁFICO 3]. Por el contrario, la opinión media (cercana a 4 sobre 10) en los tres grupos sugiere una preferencia por que bajen algo o se mantengan igual las tasas que pagan los estudiantes universitarios. Puede ocurrir que los entrevistados piensen que las tasas actuales ya cubren el rendimiento privado que produce la educación universitaria o puede que, en realidad, no tantos hagan la conexión entre tipo de rendimiento y tipo de financiación.

GRÁFICO 3.
¿Cuánto debería aumentar o disminuir la cuantía de los ingresos de las universidades públicas procedentes de distintas fuentes de financiación? (media en la escala del 0, disminuir mucho, al 10, aumentar mucho, siendo 5: permanecer igual)



Que esa conexión puede existir, aunque sea débilmente, lo muestra, de todos modos, la opinión media acerca de qué ha de ocurrir con las donaciones de antiguos alumnos. Esta opinión supera el 6 en profesores y PAS y se acerca al 5,5 entre los estudiantes. Al menos en los dos primeros grupos sugiere un cierto (reducido) potencial favorable a explorar con más intensidad esta vía de financiación, que, en parte, implicaría un cierto reconocimiento de las ganancias privadas obtenidas gracias a haberse educado en un centro universitario determinado, y, en parte, una cierta sensación de pertenencia a una comunidad ligada a dicho centro.

Por último, eran esperables preferencias relativamente claras favorables al aumento de la financiación empresarial, tanto a través de contratos como de donaciones; a fin de cuentas, no supondrían costes para ninguno de los tres públicos. Las medias son superiores al 7 en los tres públicos y se acercan al 8 entre profesores y PAS.

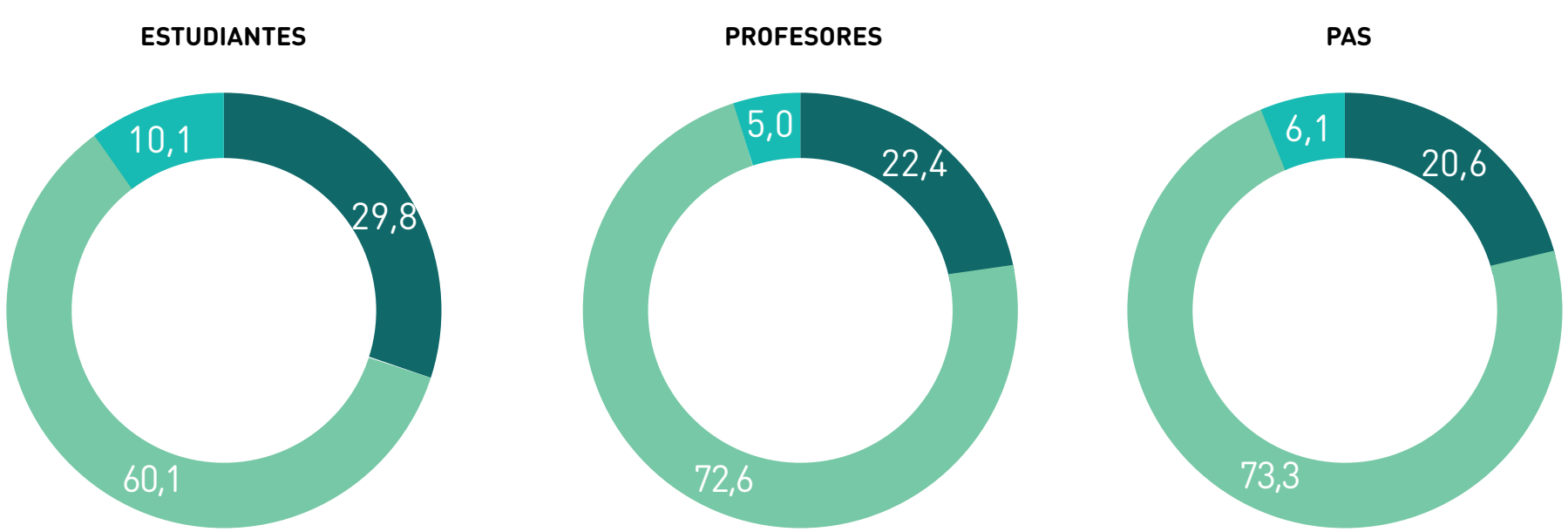
LA FINANCIACIÓN PROCEDENTE DE EMPRESAS PRIVADAS

Que los tres públicos, en distinto grado, den la bienvenida a una mayor financiación procedente de la empresa privada se compadece no solo con que no implica costes financieros para ellos, sino con que la gran mayoría no ve problemas sobrevenidos derivados de un aumento de dicha financiación. Al menos, así se deduce de las respuestas a una pregunta muy directa relativa a si recibir fondos de las empresas privadas reduce la autonomía de las universidades públicas. Para la gran mayoría de los

encuestados de los tres públicos eso no es así, si bien los estudiantes están algo menos convencidos (60,1%) que profesores (72,6%) y PAS (73,3%) [GRÁFICO 4]. Estas diferencias serían coherentes con las preferencias vistas más arriba acerca de la conveniencia de obtener más fondos de la empresa privada, que eran algo menos favorables entre el alumnado universitario iberoamericano.

En relación con la financiación procedente de las empresas privadas, aprovechamos el sondeo para contrastar la opinión del profesorado acerca de uno de los aspectos principales de esa cuestión. Nos referimos a si la legislación de cada país favorece o, al menos, no dificulta las donaciones privadas, cualquiera que sea la forma que puedan adoptar. Los profesores hubieron de responder a una pregunta por la medida en que la legislación de su país, la relativa al mecenazgo o a las desgravaciones fiscales por donaciones a las universidades, dificultaba o favorecía que las empresas privadas aportasen fondos a la financiación de las universidades, tanto públicas como privadas. Debían contestar situándose en la escala del 0

GRÁFICO 4.
¿Cree que recibir fondos de las empresas privadas reduce la autonomía de las universidades públicas? (en porcentaje)



(lo dificulta mucho) al 10 (lo favorece mucho). Los resultados son relativamente nítidos [GRÁFICO 5]. La puntuación media es de 4 sobre 10, lo que implicaría una opinión media en la línea de que la legislación dificulta algo esas donaciones. Ello sugiere, al menos a los ojos del profesorado universitario, que existe un amplio potencial para la mejora de la legislación general o específica que regula este tipo de financiación. De todos modos, hay que tener en cuenta que un 20,8% no tiene opinión al respecto, lo que implica un desconocimiento relativamente extendido.

No hay grandes diferencias por regiones, pero, como se observa en el mismo gráfico 5, las sensaciones negativas acerca de la legislación que comentamos son algo más abundantes en Brasil y en la Península Ibérica.

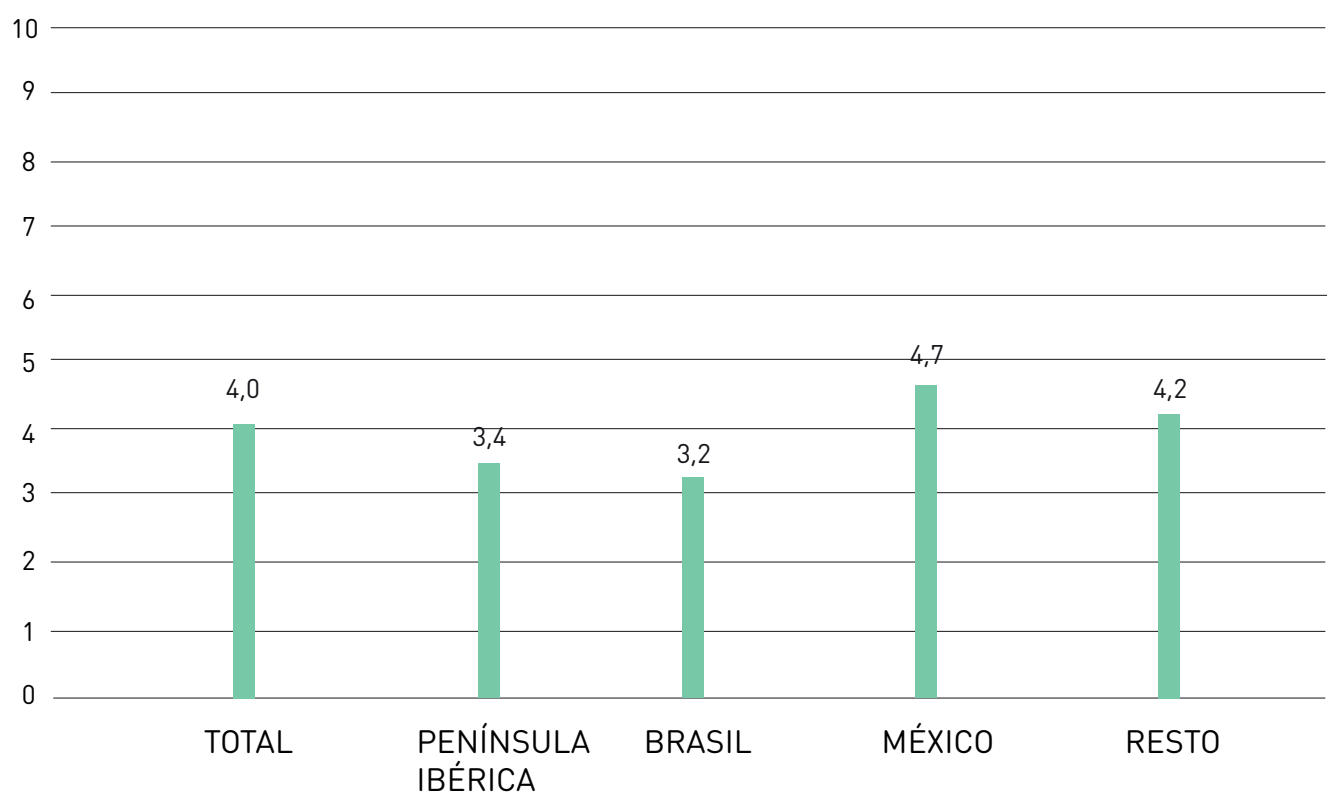


GRÁFICO 5.
Profesores. ¿En qué medida dificulta o favorece la legislación de su país (por ejemplo, la relativa al mecenazgo o a las desgravaciones fiscales por donaciones a universidades) el que las empresas privadas contribuyan con sus fondos a la financiación de las universidades, públicas o privadas? (media en una escala del 0, lo dificulta mucho, al 10, lo favorece mucho)

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

Cuestión muy distinta a la de la procedencia de los fondos es el de cómo se distribuyen estos entre los distintos centros universitarios públicos una vez conseguidos. Dicha distribución es un asunto central de las políticas universitarias de los países que estudiamos, todavía más en aquellos países en que esos fondos se han estancado o crecen mucho menos que en el pasado. Exploramos la opinión de los tres públicos al respecto solicitándoles que establecieran su propia jerarquía de los criterios que pueden tener en cuenta las administraciones públicas para distribuir los fondos entre unas universidades y otras. Unos criterios son más habituales que otros, y alguno, probablemente, es todavía hipotético. La lista de criterios fue la siguiente: el número de alumnos de cada universidad, el número de titulados que cada universidad produce por curso, el número de centros con que cuenta cada universidad, el número de titulaciones que ofrece cada universidad, el número de profesores de cada universidad, los resultados de la investigación que lleva a cabo cada universidad, y los resultados de evaluaciones externas acerca de la calidad de cada universidad. Los entrevistados tenían que decidir a cuál de ellos otorgar más importancia, y cuáles situarían en segundo y tercer lugar de importancia.

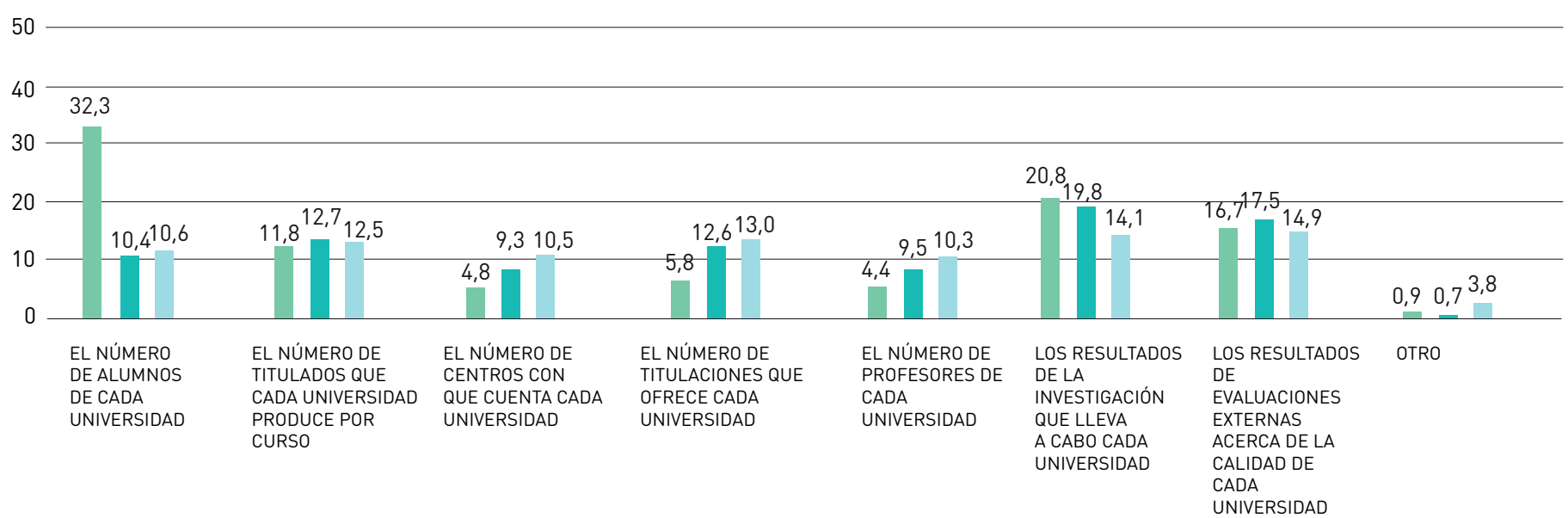
En los gráficos 6 a 8 se observa que destaca un criterio por encima de todos, el del número de alumnos de cada universidad, que mencionan como más importante por-

centajes que van desde el 28,1% de los profesores hasta el 32,3% de los estudiantes, y que acaba mencionando como uno de los tres criterios principales alrededor de la mitad de los encuestados.

En un segundo nivel estarían los resultados de la investigación, mencionados como más importantes por el 20,8% de los estudiantes, el 26,6% de los profesores y el 25,5% del PAS. En estos dos últimos grupos, cerca de dos tercios lo mencionan como uno de los tres criterios más importantes.

En un tercer nivel estarían los resultados de las evaluaciones externas, que mencionan como las más importantes el 16,7% de los estudiantes, el 21,3% de los profesores y el 21,6% del PAS. En los dos últimos grupos la mención de los resultados de las evaluaciones externas como uno de los tres criterios más importantes alcanza a los tres quintos de los encuestados (a la mitad en el caso de los estudiantes).

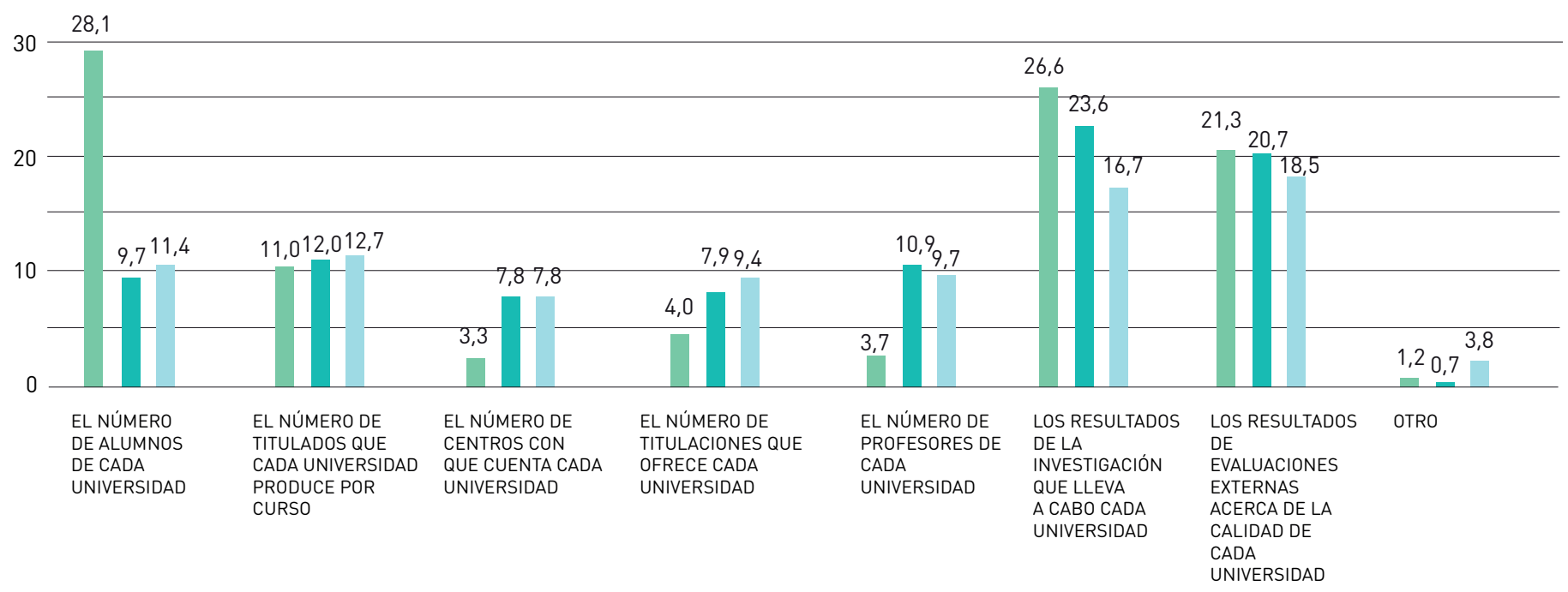
GRÁFICO 6.
Estudiantes. De los siguientes criterios para la financiación de las universidades públicas por parte de la administración, ¿a cuál habría que otorgar mayor importancia? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? (en porcentaje)



En un cuarto nivel se incluiría el número de titulados, que reflejaría una perspectiva más ajustada de la eficiencia con que trabajan las universidades. Lo menciona como más importante el 11,8% de los estudiantes, el 11% de los profesores y el 13,3% del PAS. Su mención como uno de los tres criterios más importantes ronda un tercio de los encuestados entre estudiantes y profesores, pero supera los dos quintos en el caso del PAS.

En un último nivel se situarían, por una parte, criterios que, efectivamente, influyen en los costes en los que incurre cada universidad, pero que, objetivamente, tienen menos relevancia en ellos que, por ejemplo, el número de alumnos. Nos referimos al número de centros de cada universidad y al número de titulaciones que ofrece. Muy pocos encuestados de cada público mencionan cada uno de esos dos criterios como el más importante, y son relativamente pocos (entre un 20 y un 30%, aproximadamente) los que los mencionan entre los tres primeros.

GRÁFICO 7.
Profesores. De los siguientes criterios para la financiación de las universidades públicas por parte de la administración, ¿a cuál habría que otorgar mayor importancia? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? (en porcentaje)

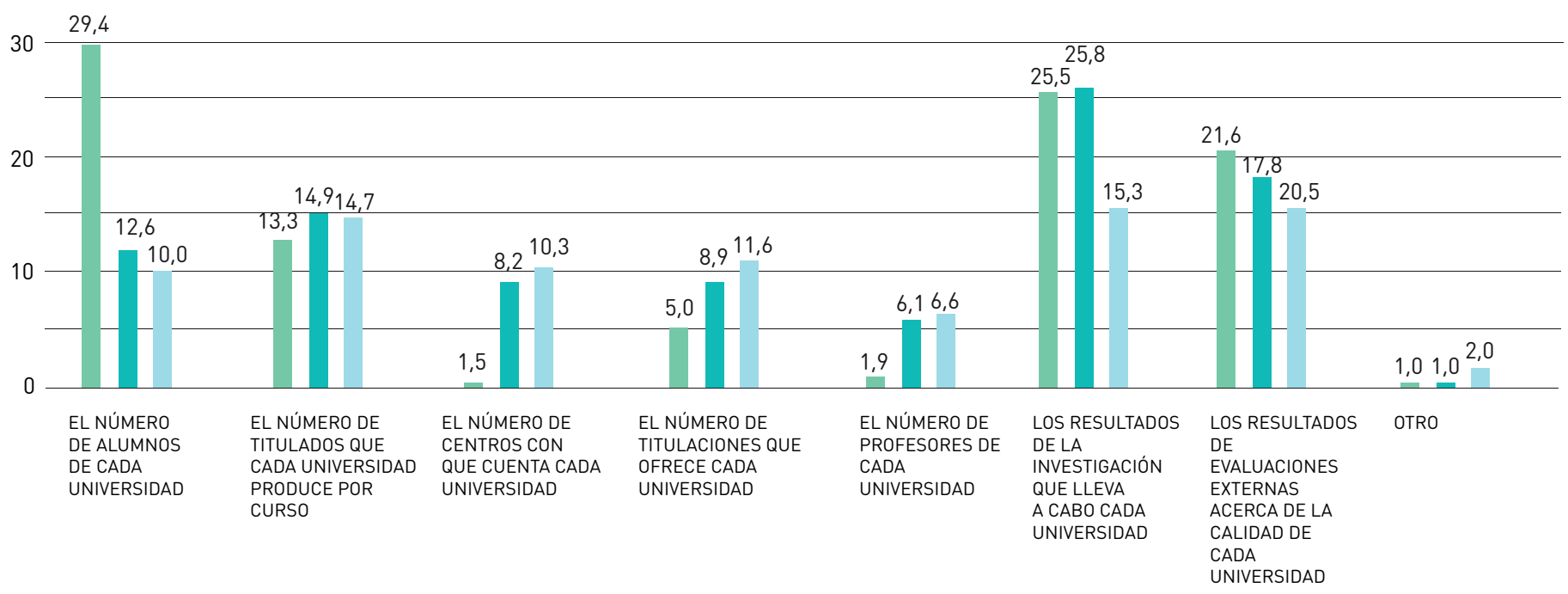


Por otra parte, en este último nivel también se incluye otro criterio, el del número de profesores, que, estrictamente hablando, debería ser central, en la medida en que gran parte de los costes de las universidades son costes de personal y, en particular, de personal docente. Sin embargo, las menciones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

LA NECESIDAD DE DEDICAR MÁS RECURSOS A LAS UNIVERSIDADES

Por último, nos ocupamos de la que suele convertirse en la cuestión central en el debate público sobre la financiación universitaria en muchos países, la de la cantidad de los fondos disponibles. Nuestra intención fue plantearles a los tres públicos una pregunta muy sencilla, la de si la cantidad de dinero público destinada a financiar las universidades públicas en sus países era insuficiente, adecuada o excesiva, y enfrentar a quienes la considerasen

GRÁFICO 8.
PAS. De los siguientes criterios para la financiación de las universidades públicas por parte de la administración, ¿a cuál habría que otorgar mayor importancia? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? (en porcentaje)



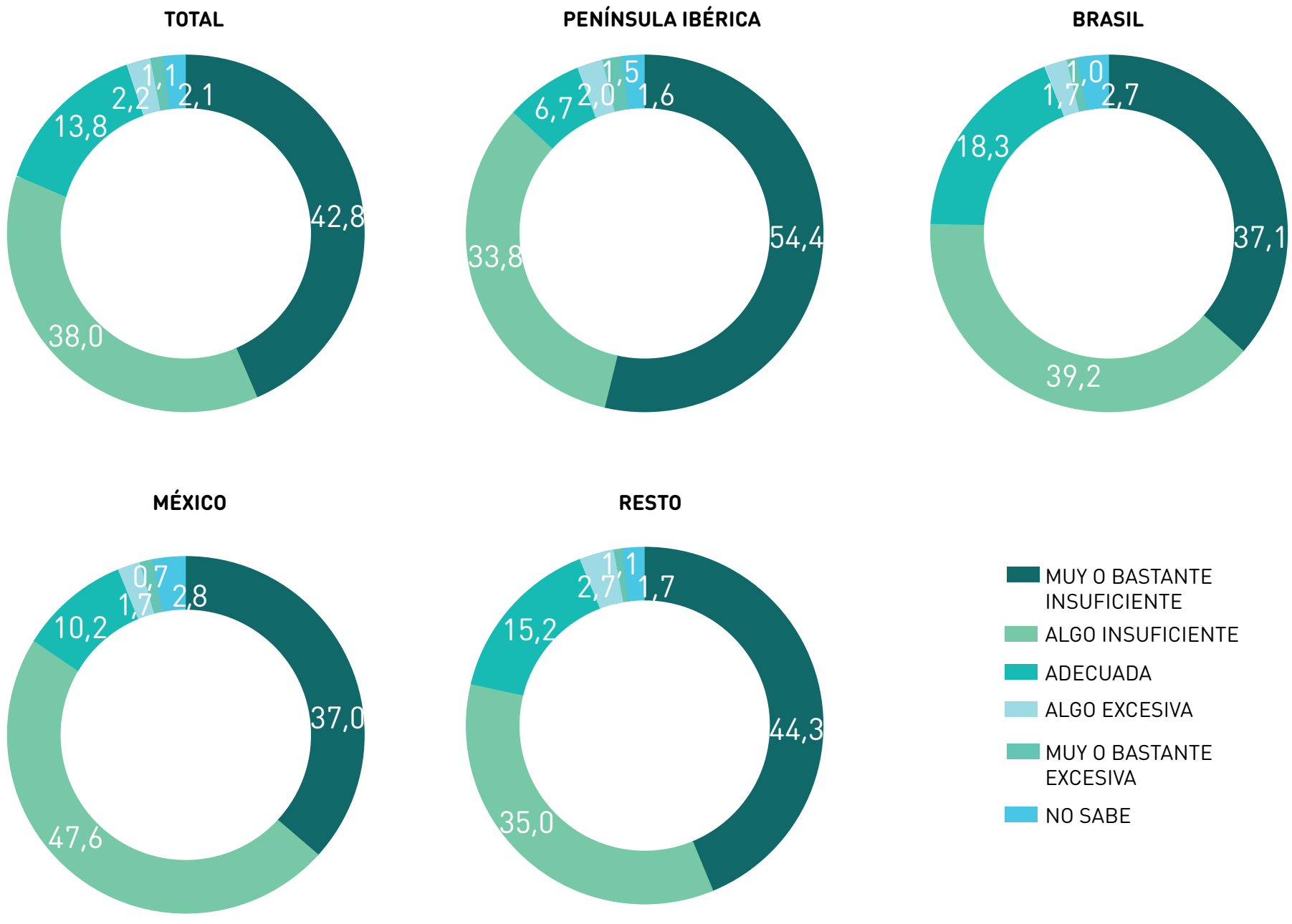
insuficiente con una dosis de realidad, la de si estaban dispuestos a afrontar una subida de impuestos para sufragar ese mayor gasto. Problemas en la implementación del cuestionario llevaron a que la primera pregunta solo la respondiera el profesorado y la segunda la respondieran los tres públicos: al completo en el caso de estudiantes y PAS (pues no se les aplicó el filtro que suponía la primera pregunta), y solo aquellos profesores que consideraban insuficientes los fondos actuales. De todos modos, los resultados son suficientemente claros como para hacernos una idea de la opinión del conjunto de la comunidad universitaria iberoamericana.

Por lo pronto, la inmensa mayoría (un 80,2%) de los profesores considera la cantidad de dinero público destinada a financiar la universidad pública de su país como muy o bastante insuficiente (42,8%) o como algo insuficiente (38,0%) [GRÁFICO 9]. Apenas un 13,8% la considera como adecuada, y porcentajes mínimos la califican como excesiva. Dada la habitual similitud de las respuestas dominantes en cada uno de nuestros tres públicos, y dada la similitud, en concreto, observada en las respuestas a la cuestión sobre la conveniencia de que aumentasen los fondos procedentes de la administración pública (véase gráfico 2), lo esperable es que las respuestas de estudiantes y PAS hubieran sido muy parecidas a las de los profesores. Por otro lado, apenas hay variaciones por región Universia, aunque la apreciación de los fondos actuales como insuficientes es incluso más notable en la Península Ibérica (con un 88,2%), lo que probablemente tenga que ver, en parte, con las limitaciones presupues-

tarias marcadas por la crisis económica que está afectando a países europeos como España y Portugal.

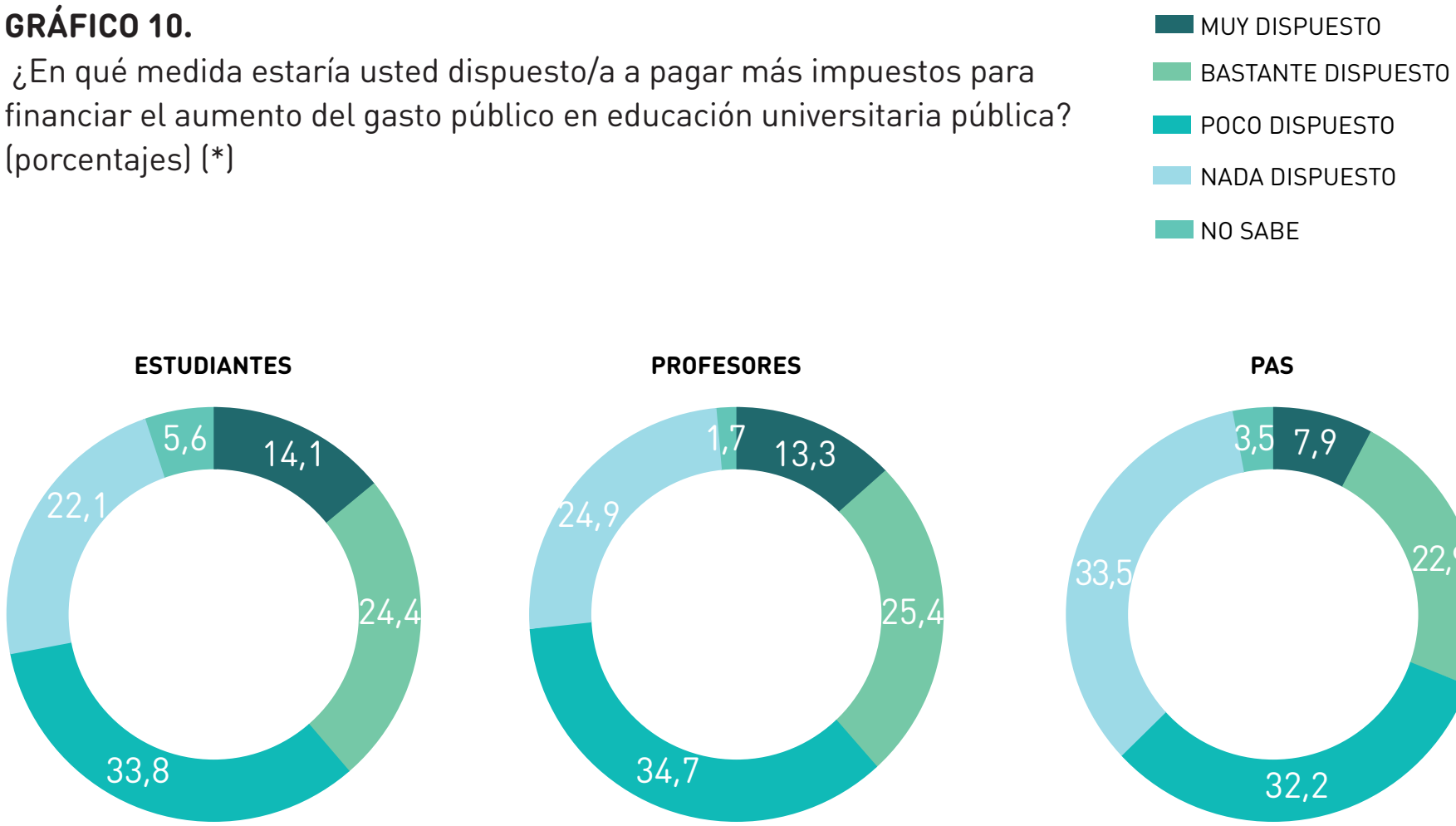
A los tres públicos les pusimos, a continuación, en la tesitura de tener que contribuir con parte de su propio peculio a ese aumento de fondos para la universidad pública, es decir, les planteamos si estaban dispuestos a pagar más impuestos para financiar el aumento del gasto público en educación universitaria pública. Respondieron todos los encuestados estudiantes y del PAS, pero solo los que habían considerado los fondos públicos insuficientes en el caso del profesorado. De todos modos, dado que casi todos los profesores los habían considera-

GRÁFICO 9.
Profesores. La cantidad de dinero público destinada a financiar la universidad pública en su país, ¿le parece... ? (en porcentaje), según región Universia



do insuficientes, las respuestas de los tres públicos serían comparables entre sí. Lo que revelan es una mayoría reticente a ese aumento de impuestos, del 55,9% de los estudiantes, el 59,6% de los profesores y del 65,7% del PAS. Sin embargo, no son pocos los que aceptarían pagar más impuestos para sufragar ese gasto extra. [GRÁFICO 10]

GRÁFICO 10.
¿En qué medida estaría usted dispuesto/a a pagar más impuestos para financiar el aumento del gasto público en educación universitaria pública? (porcentajes) (*)



(*) Responden los profesores que habían considerado que la financiación pública de la universidad pública era insfuciente (un 80,8% del total).

2. La contratación del profesorado

En esta sección nos ocupamos de las percepciones de los tres públicos encuestados relativas a cómo se gestiona el principal recurso humano de las universidades, su profesorado. Ofrecemos información de varios juicios acerca de aspectos centrales de dicha gestión, pero también información muy sustantiva acerca de la procedencia del profesorado y sobre los criterios que deberían guiar su reclutamiento según, precisamente, esa procedencia.

GRADO DE AUTONOMÍA EN LA CONTRATACIÓN

En primer lugar, los tres públicos coinciden en que las universidades deberían gozar de bastante autonomía a la hora de contratar profesores. Tuvieron que puntuar la autonomía que debería tener cada universidad para fijar los criterios de contratación de su profesorado en una escala del 0 (mínima) al 10 (máxima). Las respuestas medias, alrededor de 8 sobre 10 en los tres públicos considerados,

apuntan a una reclamación de una autonomía relativamente amplia, pero no total [GRÁFICO 11]. Destacan, de todos modos, los entrevistados de la Península Ibérica por una menor demanda de autonomía (medias en torno a 7 sobre 10).

LO ADECUADO DEL SISTEMA DE ACCESO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En segundo lugar, los encuestados evaluaron la adecuación del sistema de acceso al profesorado en sus países, tanto para el caso de las universidades públicas como el de las privadas. Lo hicieron mostrando su grado de acuerdo (en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo) con dos enunciados en que se afirmaba que dicho sistema de acceso es adecuado para seleccionar eficazmente al personal docente e investigador

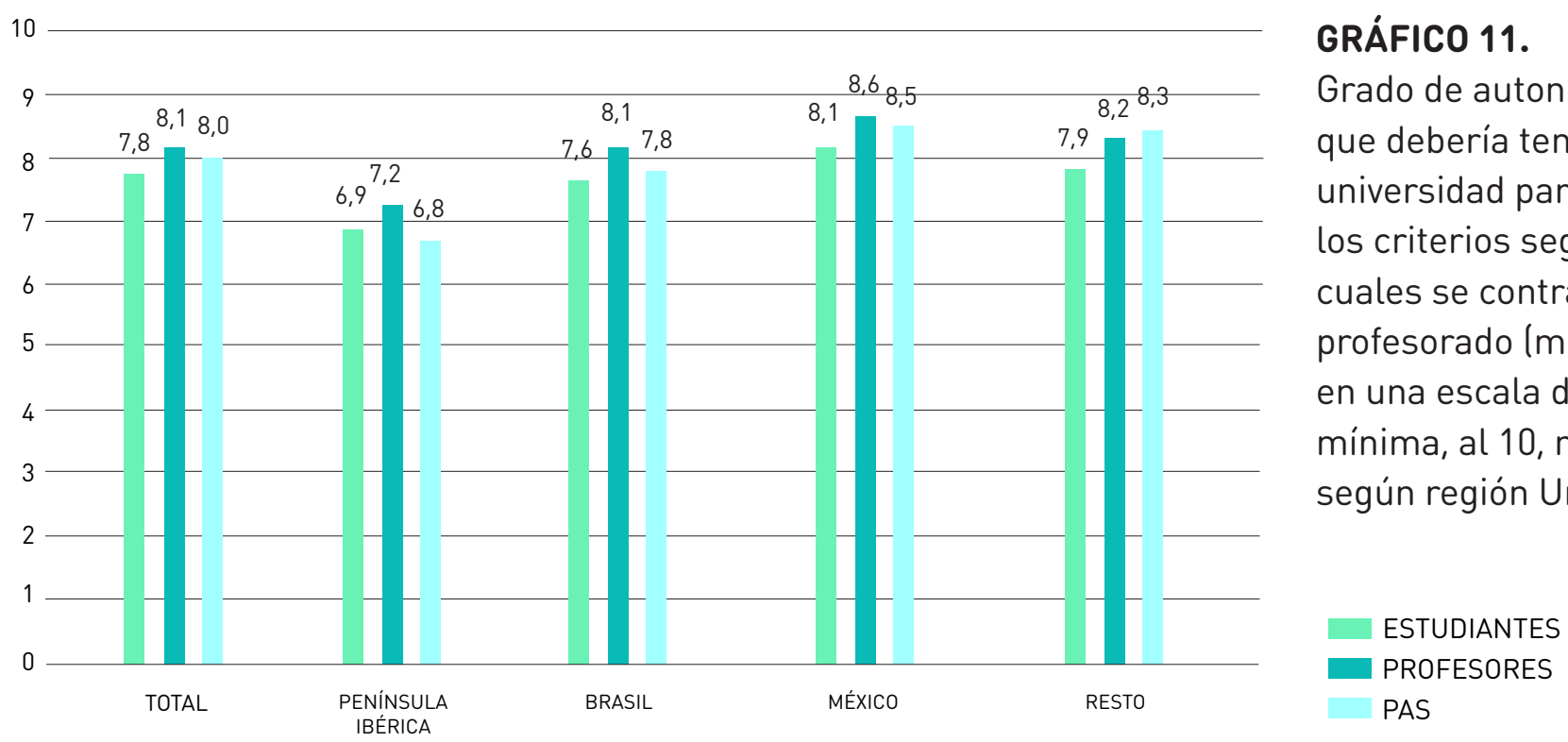


GRÁFICO 11.
Grado de autonomía que debería tener cada universidad para fijar los criterios según los cuales se contrata al profesorado (media en una escala del 0, mínima, al 10, máxima), según región Universia

[GRÁFICO 12]. Las opiniones medias revelan una cierta distancia con respecto a dicho sistema, que, aparentemente, podría mejorar bastante a los ojos de los encuestados.

En el caso de las universidades públicas, el grado de acuerdo con el enunciado correspondiente se acerca al 5 sobre 10, lo que podría interpretarse como una aceptación tibia, y, desde luego, como apuntando a un potencial amplio de mejora. En el caso de las universidades privadas, el grado de acuerdo medio también ronda el 5 sobre 10, y hay que tener en cuenta que los que no saben qué contestar representan una proporción claramente mayor que la correspondiente a las universidades públicas.

ENDOGAMIA Y EXOGAMIA EN LA CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO

En tercer lugar, nos ocupamos de un aspecto de la contratación del profesorado de relieve teórico y práctico. Nos re-

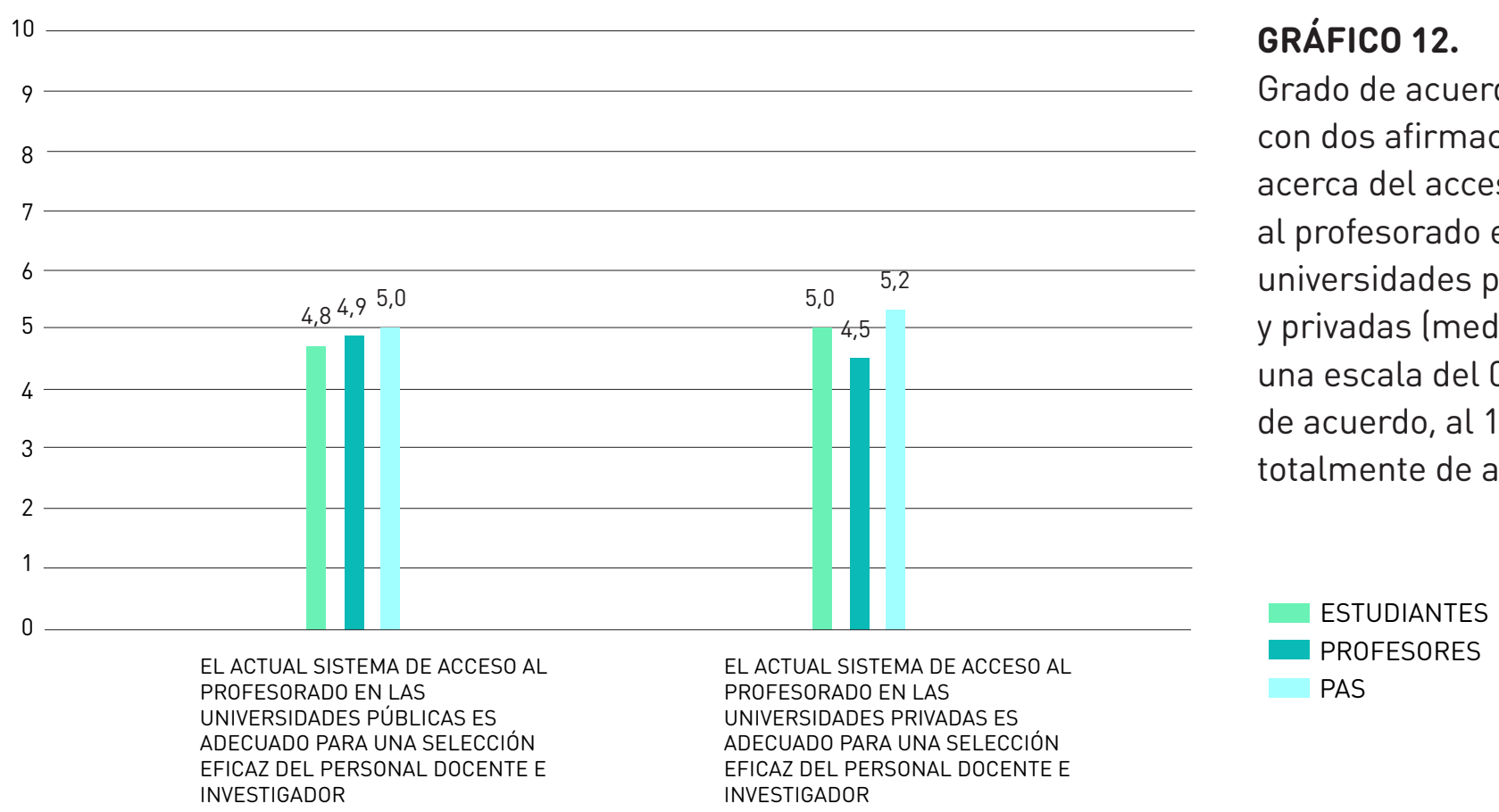


GRÁFICO 12.
Grado de acuerdo con dos afirmaciones acerca del acceso al profesorado en universidades públicas y privadas (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo)

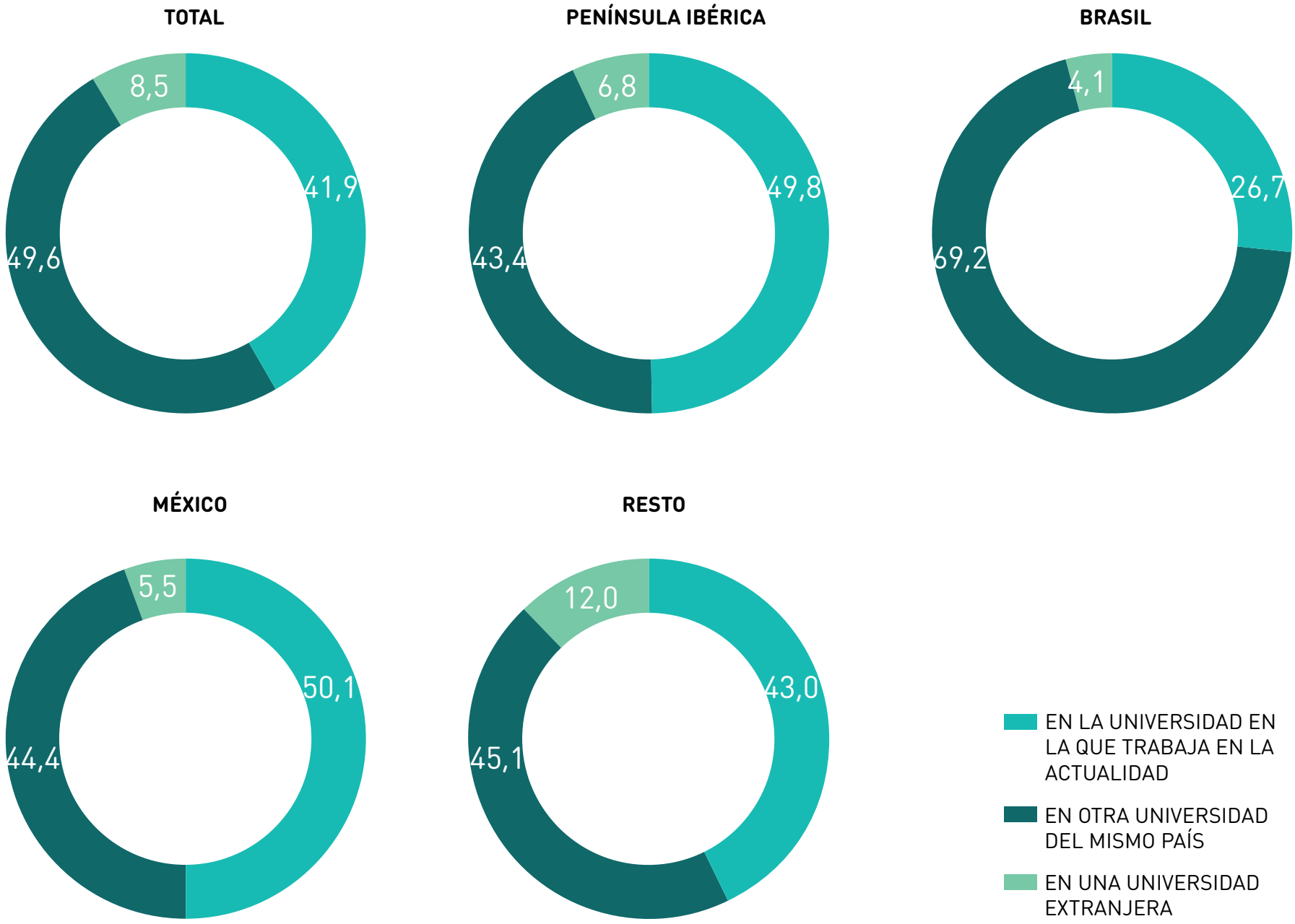
ferimos a si lo habitual es que cada universidad seleccione a su profesorado entre sus propios titulados o si, por el contrario, es mucho más habitual que contraten a profesores formados en otras universidades. En el primer caso, la contratación sería endogámica y en el segundo caso exogámica. Lo interesante de que abunde uno u otro modelo de contratación es que puede tener consecuencias en el funcionamiento y, especialmente, en los resultados de la actividad universitaria, en especial, de la actividad investigadora. De hecho, se ha teorizado y se ha comprobado empíricamente que cuanto mayor es el grado de endogamia en la contratación del profesorado en un país, menor es su productividad científica y su innovación.[3] Por una parte, si los titulados en una universidad acaban siendo profesores en dicha universidad, tenderán a reiterar los modos de aprendizaje y enseñanza habituales en ella, a confiar menos en la producción científica de los profesores de fuera, y a preferir los tratos (de todo tipo) con personas de dentro de la universidad. Si abunda ese tipo de selección, las influencias externas serán más reducidas que en el caso contrario. Por otra parte, cuantos menos profesores procedan de otra universidad, menor será la capacidad de combinar conocimientos diversos y mayor la dificultad para establecer conexiones con investigadores externos. Si la capacidad de combinación de influencias diversas y de formación de redes externas es inferior en la universidad endogámica, lo esperable es que también lo sea su productividad científica, sobre todo dadas las condiciones actuales de la investigación.

Esos razonamientos están detrás del interés de las preguntas que planteamos a los profesores acerca de su

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

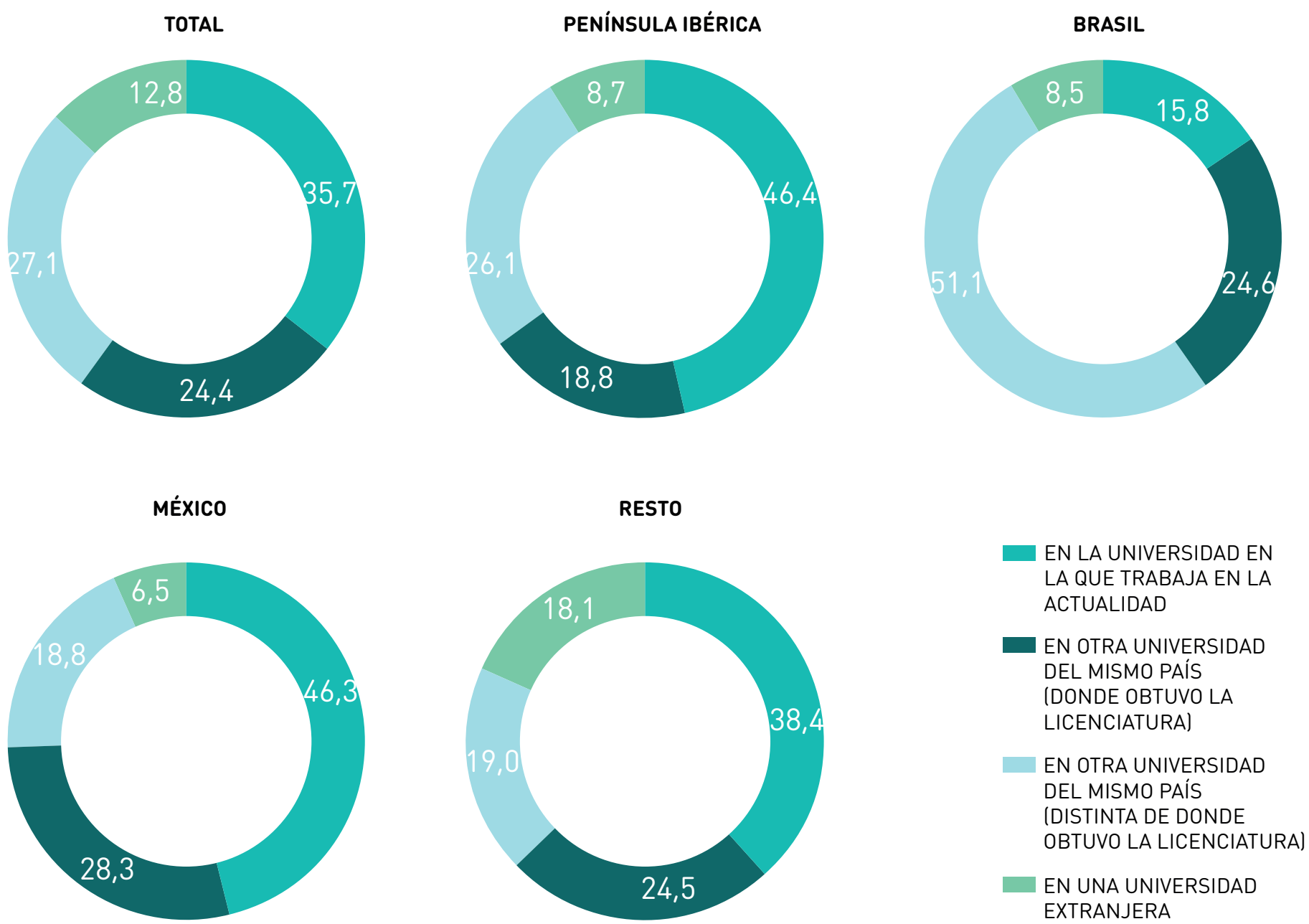
proveniencia. Por una parte, les preguntamos por la universidad en que habían cursado la licenciatura (o los estudios equivalentes) que les habían permitido ser profesores universitarios. Un 41,9% afirmó haberla cursado en la misma universidad en la que trabaja en la actualidad, un 49,6% lo habría hecho en otra universidad del mismo país, y un 8,5% se habría titulado en una universidad extranjera [GRÁFICO 13]. La tasa de endogamia, así medida, rondaría, entonces, los dos quintos del profesorado. Es más alta en la Península Ibérica, con un 49,8%, y en México, con un 50,1%. Y es claramente más baja en Brasil, con un 26,7%.

GRÁFICO 13.
Profesores. ¿En qué universidad cursó la licenciatura o los estudios de nivel equivalente que le han permitido ser profesor universitario? (porcentajes), según región Universia



Por otra parte, les preguntamos a los profesores con el título de doctor si habían leído su tesis doctoral en la misma universidad en que habían obtenido la licenciatura o en otra. Combinando su respuestas a ambas preguntas, pudimos clasificarlos según si la habían leído en la universidad en que trabajaban actualmente, en otra universidad del mismo país (diferenciando entre si era la misma en que había obtenido la licenciatura u otra), y en una universidad extranjera. Para este segmento del profesorado, la tasa de endogamia sería algo inferior, del 35,7%, y aumentaría claramente el porcentaje de quie-

GRÁFICO 14.
Profesores doctores. ¿En qué universidad leyó su tesis doctoral? (porcentajes), según región Universia



nes habían obtenido su título de doctor en universidades extranjeras (12,8%) [GRÁFICO 14].

De nuevo, el reclutamiento interno es más alto en la Península Ibérica (46,4%) y muy reducido en Brasil (15,8%).

Asunto distinto es qué modelo de reclutamiento prefieren los distintos miembros de la comunidad universitaria, y, en particular, si están convencidos de las ventajas de la exogamia. No parecen estarlo del todo. Les pedimos que mostrasen su acuerdo (en la escala del 0 al 10) con la afirmación siguiente: "los sistemas universitarios deberían estar diseñados de modo que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado". Eso es lo que ocurre, por una vía u otra, en Estados Unidos, el Reino Unido o Alemania. Las puntuaciones obtenidas apuntan a una opinión indecisa o a un grado mínimo de acuerdo, pues rondan el punto medio en la escala, el 5 [GRÁFICO 15]. El acuerdo es algo más alto en México, pero es algo más bajo en la otra región con mayor tasa de endogamia, la Península Ibérica.

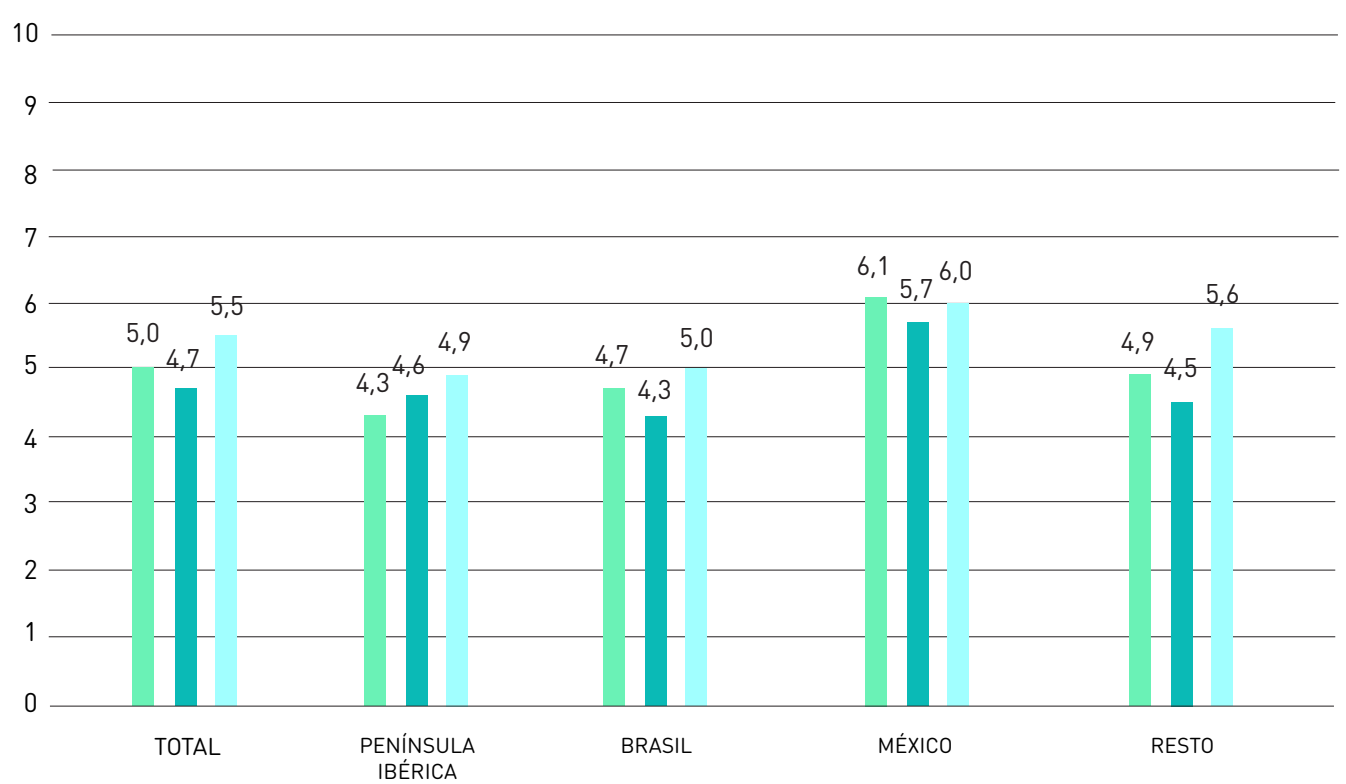


GRÁFICO 15.
Grado de acuerdo con: "los sistemas universitarios deberían estar diseñados de modo que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado" (media en una escala del 0, nada de acuerdo, al 10, totalmente de acuerdo), según región Universia

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

3. Autonomía y rendición de cuentas

Una vez analizadas las percepciones relativas a algunos de los aspectos básicos de la cantidad y la calidad de los recursos, humanos y no humanos, que gestionan las universidades, volvemos nuestra atención sobre su organización y funcionamiento. Comenzamos estudiando la cuestión de la autonomía universitaria en el manejo de esos recursos, tanto desde el punto de vista de su alcance, tal como lo ven los entrevistados, como de la otra cara de la autonomía, que es la responsabilidad o, en el lenguaje actual, la necesidad que tienen de rendir cuentas ante grupos externos a la universidad. En esto último nos interesa, en particular, el papel de las agencias de evaluación.

EVALUACIÓN DEL GRADO DE AUTONOMÍA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Los tres públicos calificaron el grado de autonomía en la gestión de sus recursos con que contaban las universidades públicas de su país mediante una escala del 0 (mínima) al 10 (máxima). Da la impresión de que les

asignarían una autonomía mediana, pues las medias obtenidas rondan el 6 sobre 10 en los tres grupos [GRÁFICO 16]. Quizá perciban una mayor autonomía universitaria los entrevistados de México (con puntuaciones medias que se acercan al 7) y quizá la perciben menor los entrevistados de la Península Ibérica (con medias que apenas superan el 5).

RINDIENDO CUENTAS ANTE AGENTES EXTERNOS: LAS PREFERENCIAS

Las preferencias sobre los agentes externos a las universidades ante los que estas deberían rendir cuentas están relativamente claras en los tres públicos, si bien se observa una cierta variación por regiones Universia.

En el caso de los estudiantes [GRÁFICO 17], una mayoría relativamente clara (55,3%) cree que las universidades públicas de su país deberían rendir cuentas ante el público o sociedad en general, del que les recordábamos

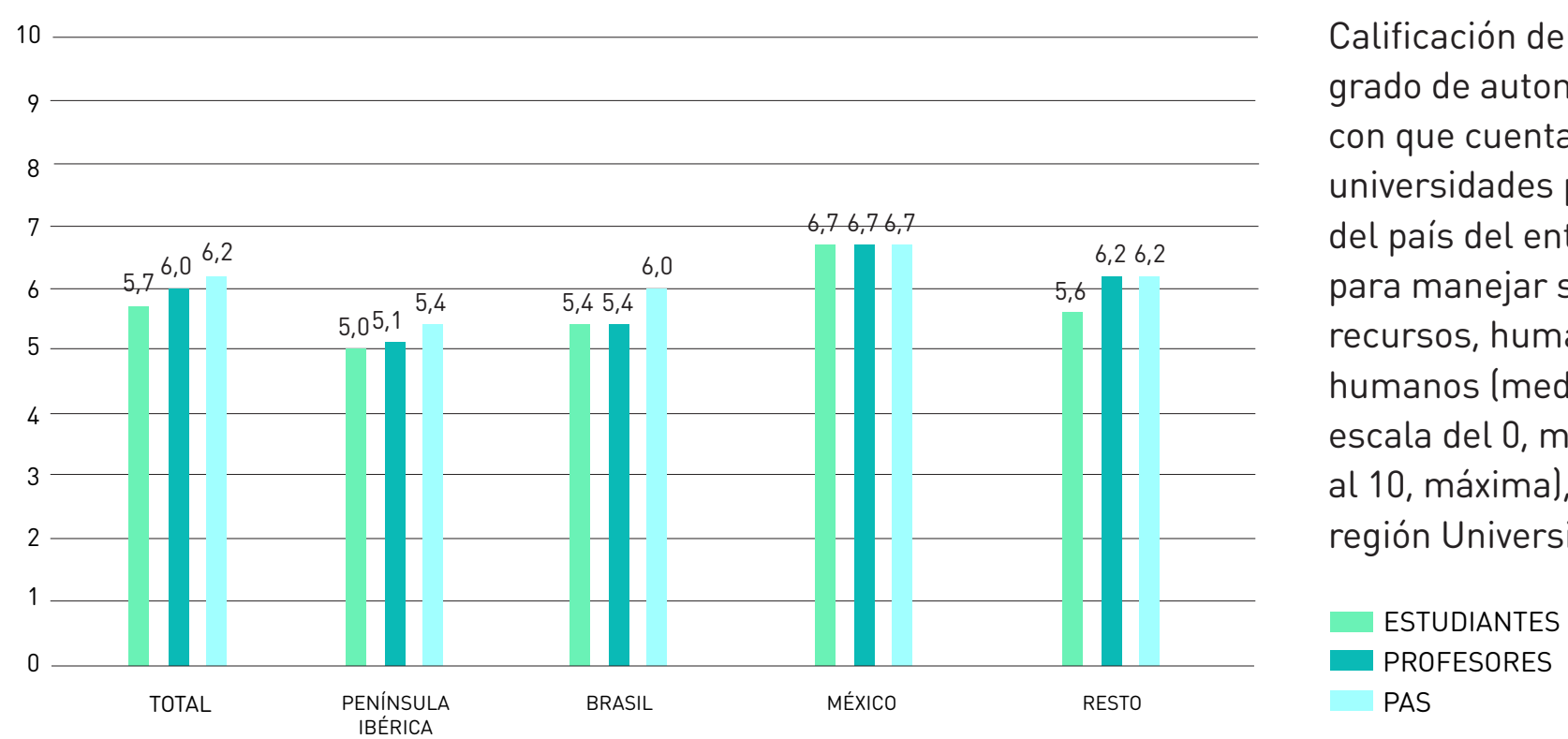


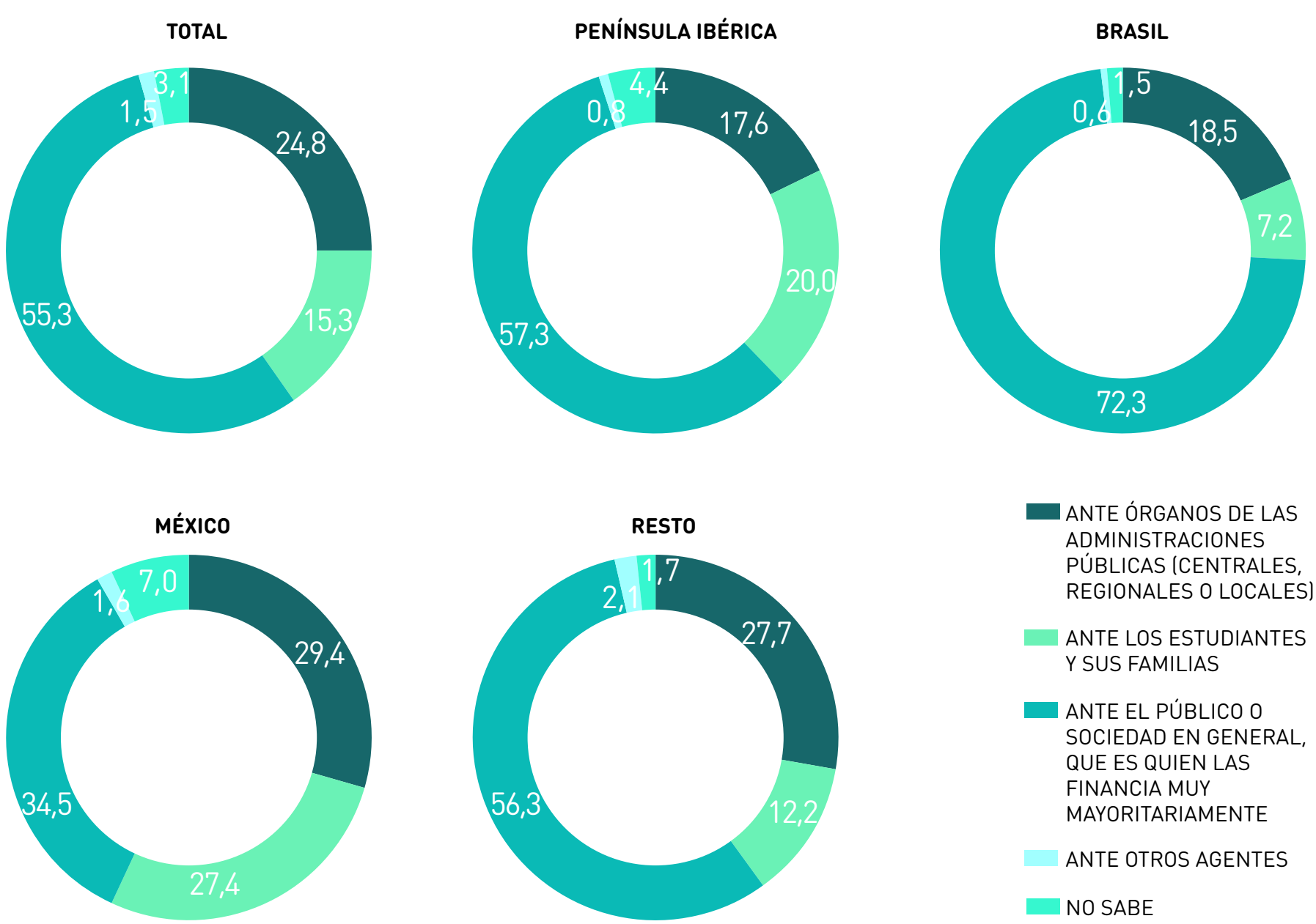
GRÁFICO 16. Calificación del grado de autonomía con que cuentan las universidades públicas del país del entrevistado para manejar sus recursos, humanos y no humanos (media en una escala del 0, mínima, al 10, máxima), según región Universia

que procedía, a través de los impuestos, la mayor parte de la financiación. En segundo lugar, la quinta parte (24,8%) citó a los órganos de las administraciones públicas, y apenas un 15,3% mencionó a lo que podríamos considerar la "clientela" principal de la universidad, los estudiantes y sus familias.

En comparativa regional, destacan los casos de Brasil, con una mención máxima (72,3%) del público en general, y de México, con una mención mínima (34,5%) de dicho agente, lo que redunda en una mayor mención de los estudiantes y sus familias.

En el caso de los profesores, la primera preferencia es

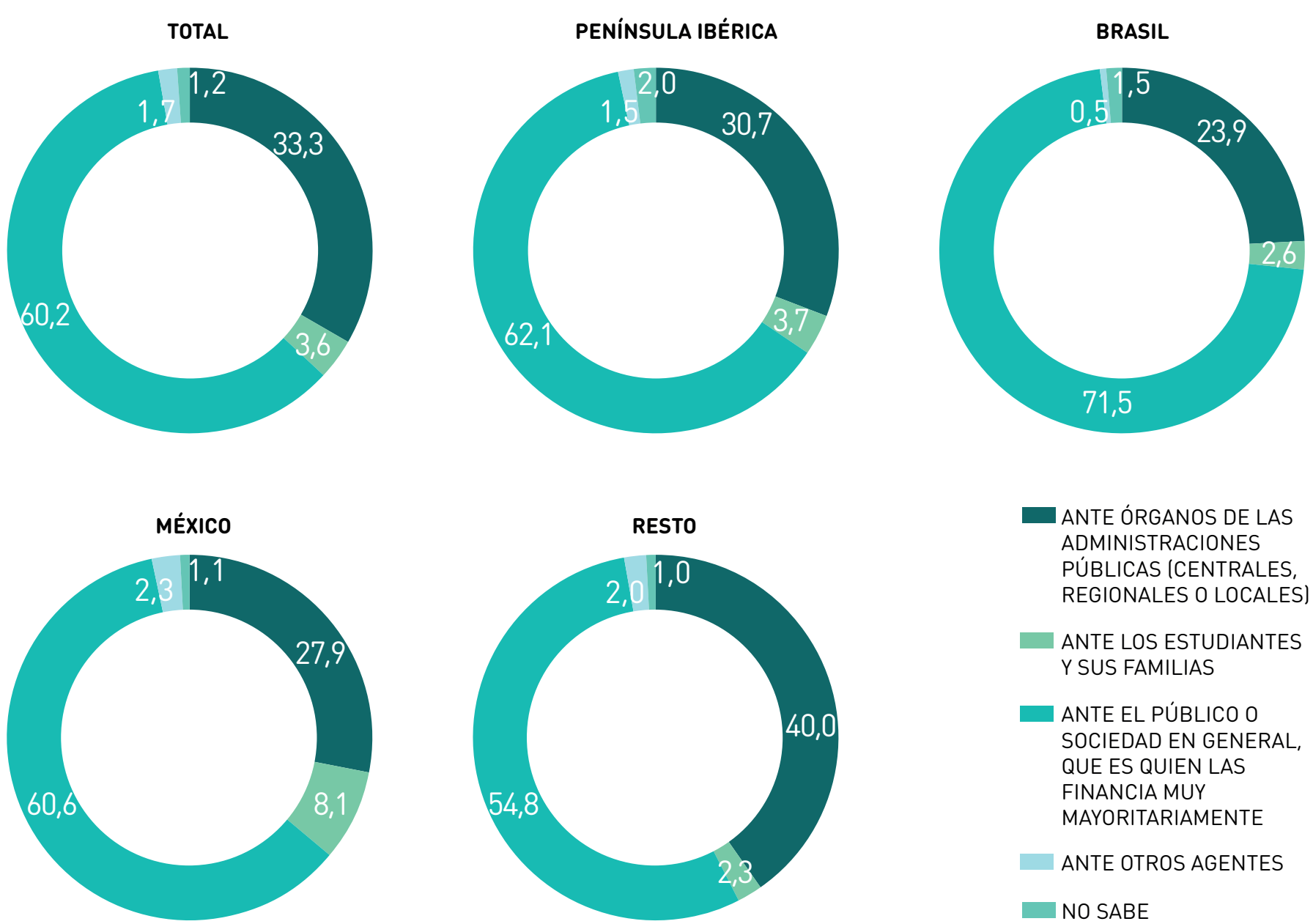
GRÁFICO 17. Estudiantes. ¿Ante quién deberían rendir cuentas, sobre todo, las universidades públicas en su país? (porcdentajes), según región Universia



la misma, con un 60,2% favorable a rendir cuentas ante el público o sociedad en general. También coinciden con los estudiantes en su segunda preferencia, la de las administraciones públicas, si bien el porcentaje que las cita es más alto que entre los estudiantes (33,3%). Sin embargo, apenas un 3,6% menciona a los estudiantes y sus familias.

También entre los profesores está más acusada la preferencia por la sociedad en general que en el resto de las regiones, pero los profesores mexicanos no confirman la opinión menos proclive a dicho actor que mantienen sus estudiantes.

GRÁFICO 18.
Profesores. ¿Ante quién deberían rendir cuentas, sobre todo, las universidades públicas en su país? (porcentajes), según región Universia



En el PAS también se observa una preferencia clara por rendir cuentas ante el público o sociedad en general: elige esta opción el 58% de los encuestados.

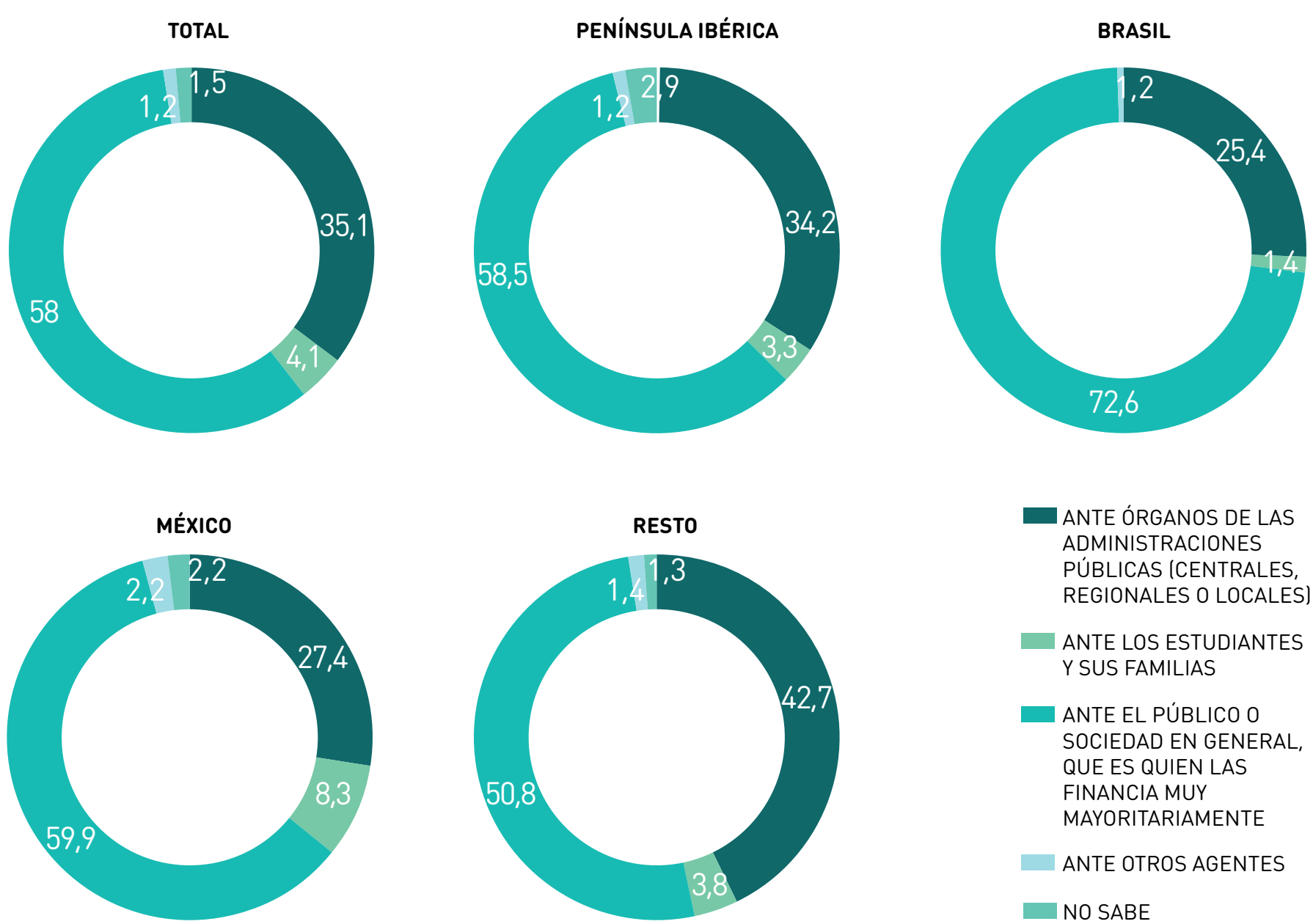
La variación regional en las opiniones de este público es similar a la observada para los profesores.

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

Las preferencias en términos de rendición de cuentas de los tres públicos contrastan nítidamente con la realidad tal como es percibida por aquellos.

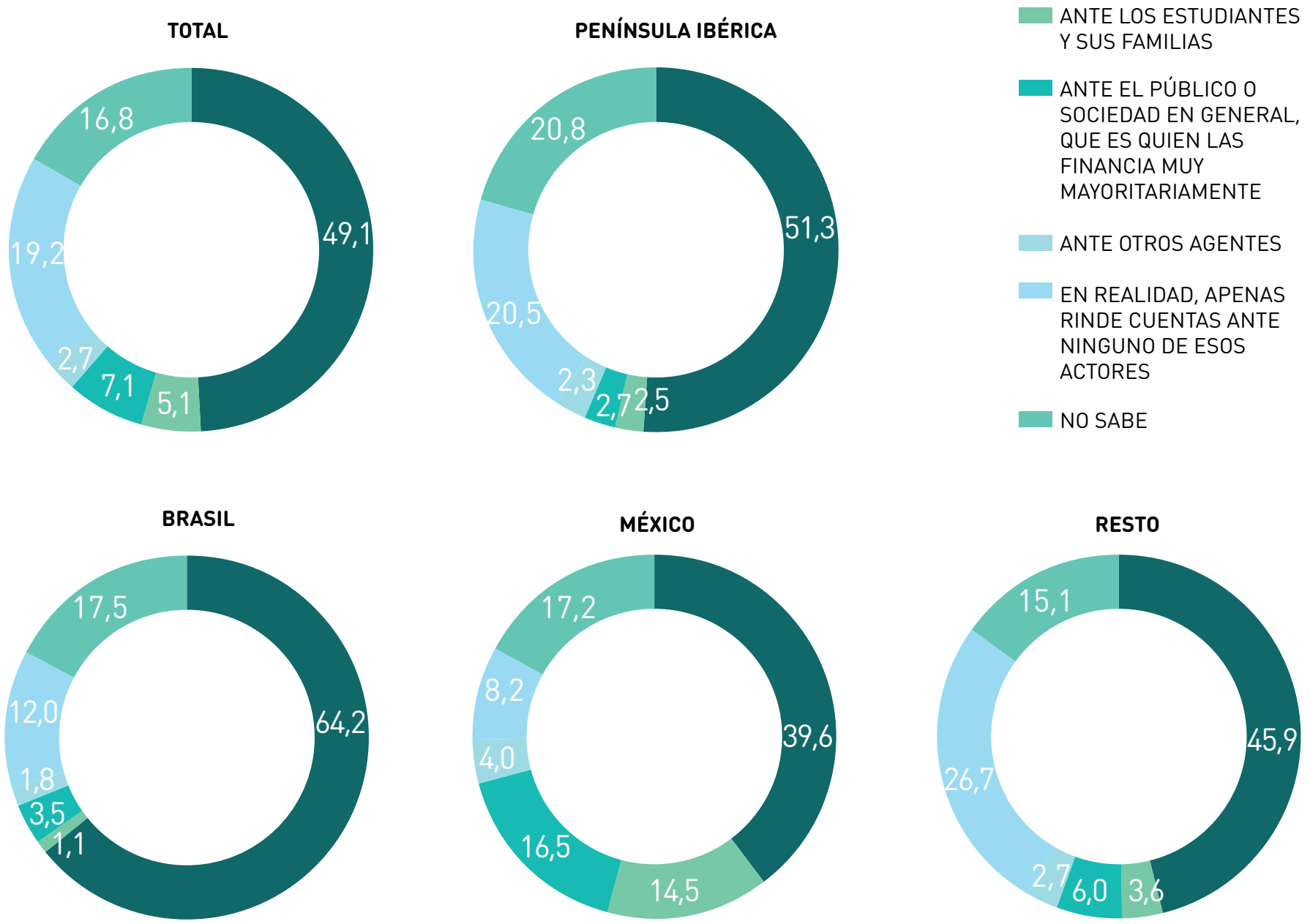
Queda bastante claro que los tres grupos coinciden en

GRÁFICO 19.
PAS. ¿Ante quién deberían rendir cuentas, sobre todo, las universidades públicas en su país? (porcentajes), según región Universia



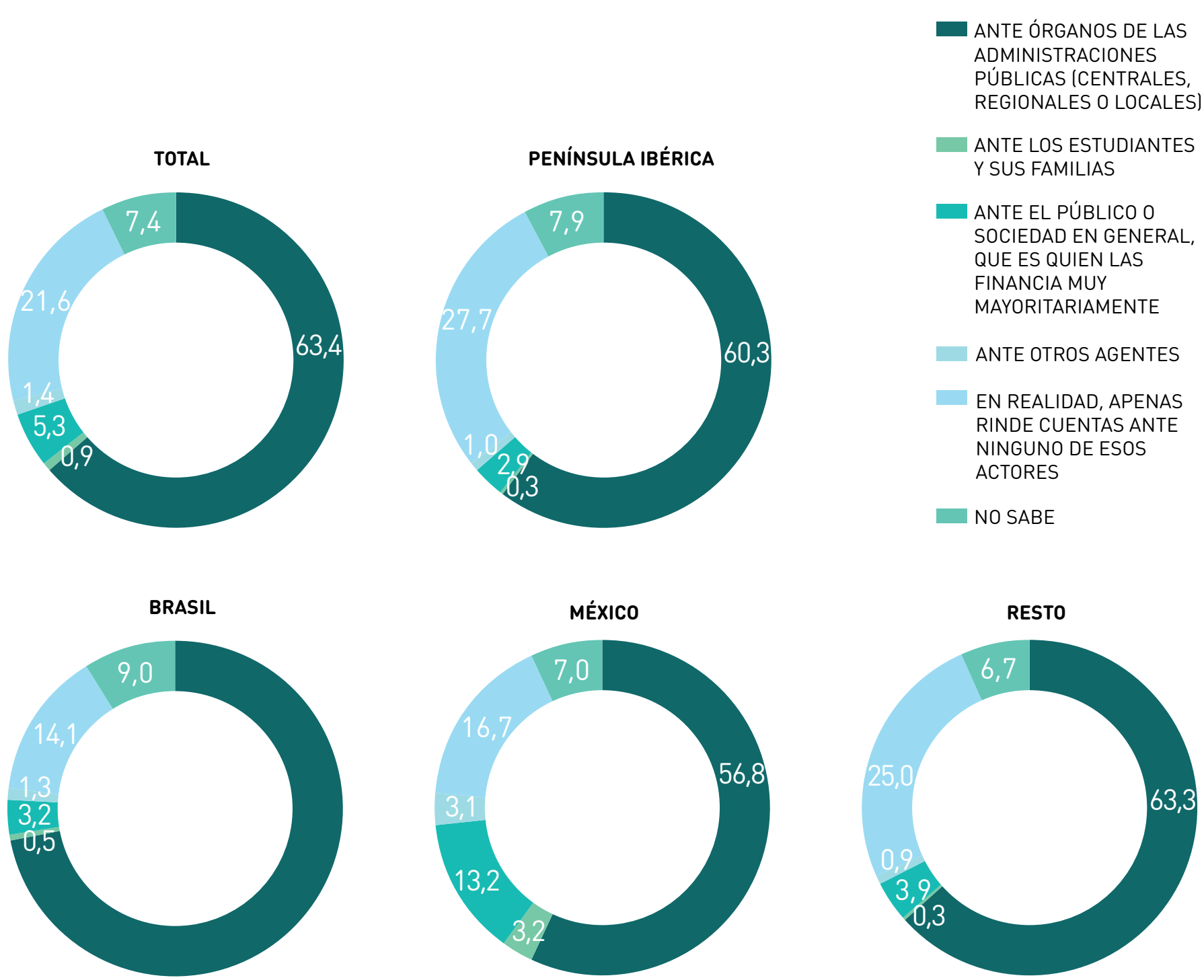
afirmar que las universidades públicas, en la práctica, rinden cuentas, sobre todo, ante órganos de las administraciones públicas. Así lo cree casi la mitad de los estudiantes, y casi dos tercios de profesores y PAS [GRÁFICOS 20 A 22]. También es interesante señalar que no son pocos los que creen que, en realidad, apenas rinden cuentas ante ninguno de los actores considerados: lo ve así alrededor de un quinto de cada público estudiado. En todo caso, está muy claro que poquísimos entrevistados creen que el público o sociedad en general sea el destinatario principal de la rendición de cuentas de las universidades públicas.

GRÁFICO 20.
Estudiantes. ¿Ante quién rinden cuentas, en la práctica, las universidades públicas en su país? (porcentajes), según región Universia



Las respuestas de los tres públicos muestran, a su vez, una variación regional bastante similar. Lo más evidente es que la mención de los órganos de las administraciones públicas como principal actor ante el que se rinden cuentas está más extendida en Brasil. Sin embargo, los estudiantes mexicanos difieren de sus profesores al asignar bastante menor relevancia a las administraciones públicas y mayor a estudiantes (y sus familias) y al público en general.

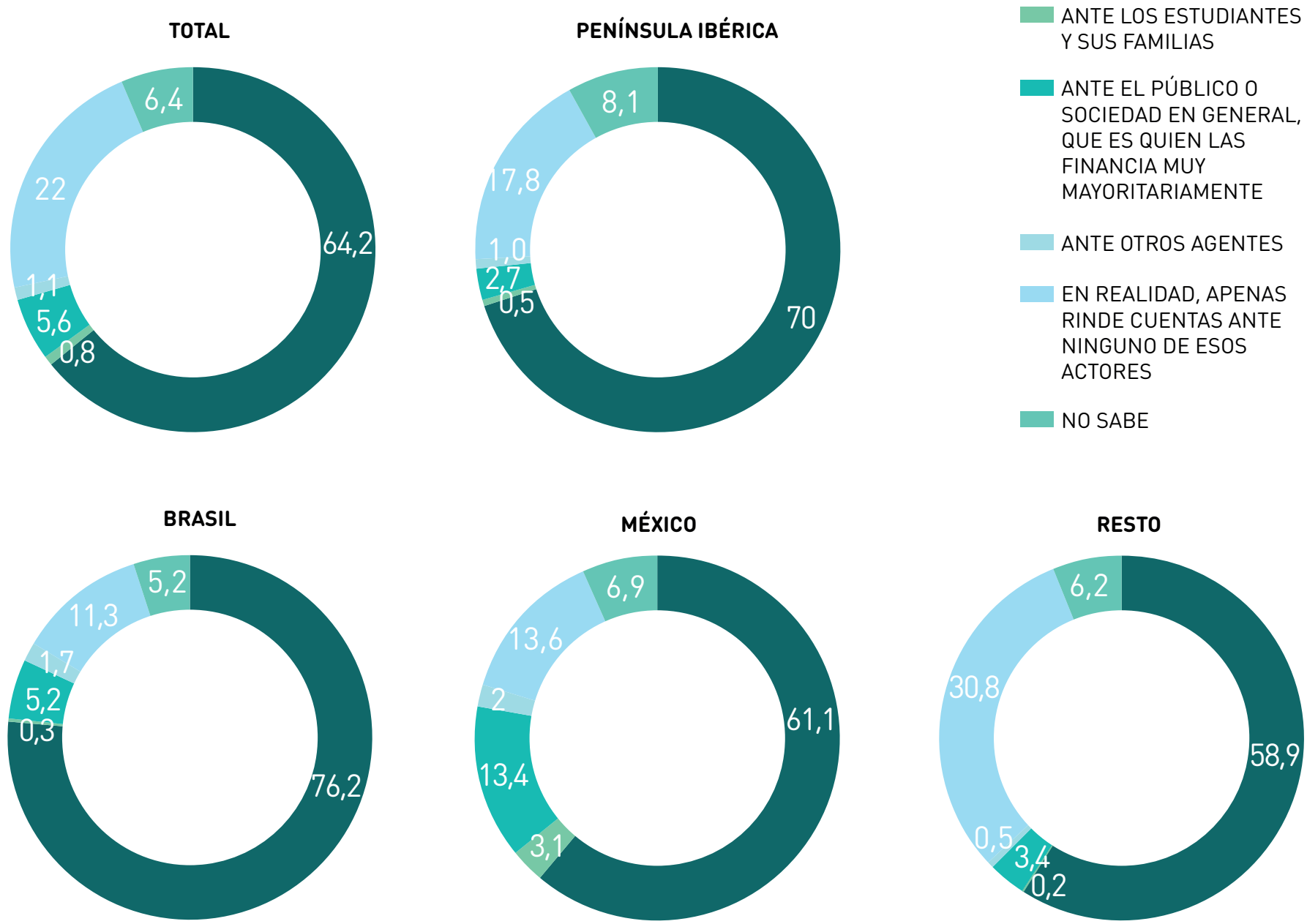
GRÁFICO 21.
Profesores. ¿Ante quién rinden cuentas, en la práctica, las universidades públicas en su país? (porcentajes), según región Universia



EL PAPEL DE LAS AGENCIAS EXTERNAS DE EVALUACIÓN

Cuando se habla de rendición de cuentas, el contenido mínimo de la expresión incluye el que las universidades proporcionen la información suficiente que permita a un observador externo emitir juicios razonables acerca de la calidad, la eficacia o la eficiencia de aquellas en el cumplimiento de sus fines. Emitir esos juicios implica, por otra parte, una necesidad de comparar el desempeño de unas universidades con el de otras, vistos de manera general o de manera específica (comparando, por ejemplo, el rendimiento de unas y otras carreras). Esa informa-

GRÁFICO 22.
PAS. ¿Ante quién rinden cuentas, en la práctica, las universidades públicas en su país? (porcentajes), según región Universia



ción, individualizada y comparable, puede luego formar parte de los cada vez más frecuentes *rankings* universitarios o ser la base de los análisis, individuales o comparativos, acerca de la calidad universitaria que llevan a cabo determinadas agencias, públicas o privadas.

En principio, la relevancia de esas agencias ha crecido en los últimos lustros, por lo que una primera cuestión interesante era la de si, efectivamente, los tres públicos se la reconocían. Se lo planteamos pidiéndoles que asignaran una puntuación en la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucha importancia) a la importancia real que tienen en la evaluación de la calidad de las universidades las agencias externas a dichas instituciones. Las medias obtenidas (en el entorno del 6 sobre 10) sugieren que su relevancia en dicha evaluación es mediana [GRÁFICO 23].

De todos modos, si hacemos caso a los entrevistados, parecería que en México esa importancia es algo mayor (puntuaciones superiores a 7) y algo menor en la Penín-

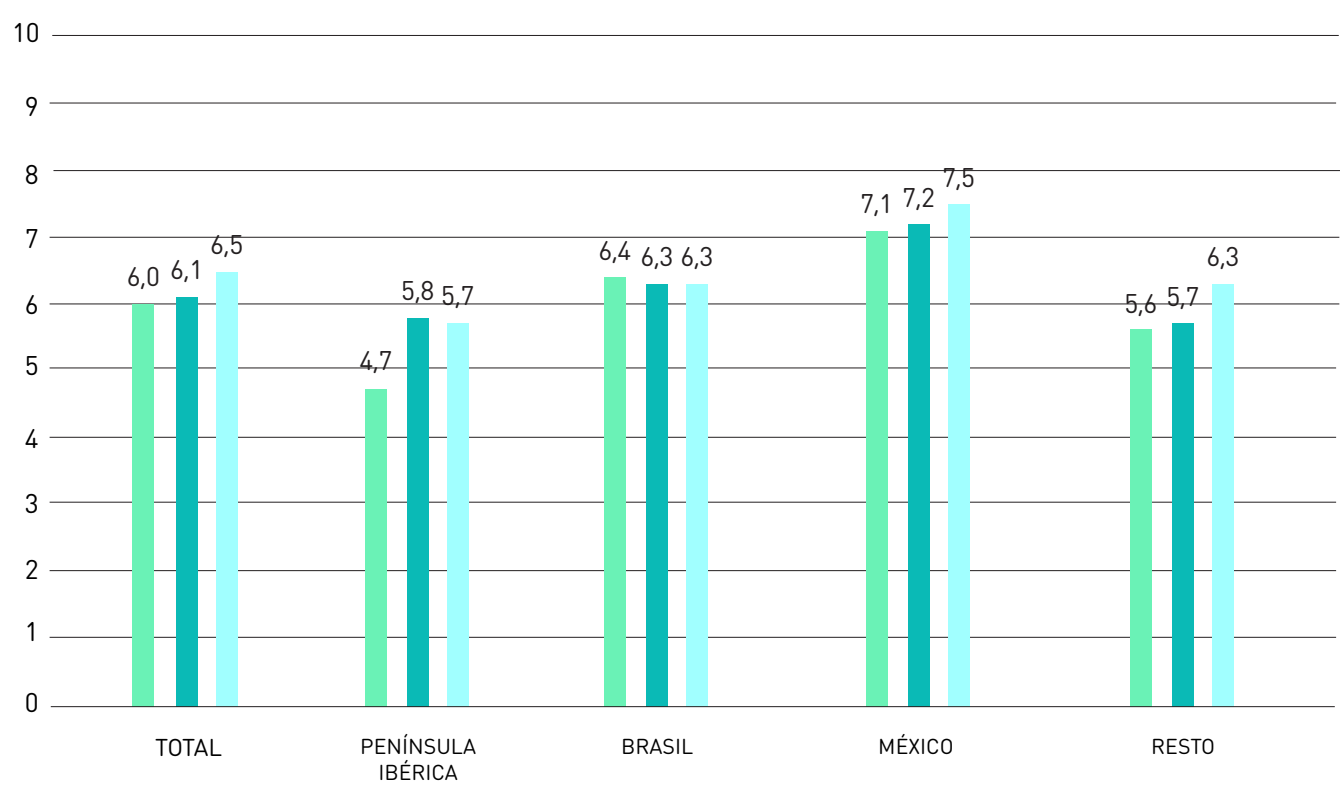


GRÁFICO 23. Importancia real que tienen en la evaluación de la calidad de las universidades las agencias (públicas o privadas) externas a las universidades (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha), según región Universia

sula Ibérica (las puntuaciones no llegan al 6 y la de los estudiantes ni siquiera llega al 5).

En general, los encuestados desearían que la importancia de las agencias externas fuera mayor que la que tienen. En la escala del 0 (deberían tener una importancia mínima) al 10 (importancia máxima), se obtienen medias muy cercanas al 8, es decir, 2 puntos por encima de la importancia real tal como la perciben los encuestados [GRÁFICO 24]. Los entrevistados de la Península Ibérica son algo más remisos a este cambio.

Una de las cuestiones que se debate respecto del papel que pueden desempeñar dichas agencias en los sistemas universitarios actuales es la de su titularidad, pública o privada. La postura dominante en los tres públicos es, por así decirlo, bastante abierta. Mayorías claras, que rondan los tres quintos, son partidarias de que pueda haber agencias públicas y agencias privadas [GRÁFICO 25], si bien en segundo lugar se sitúa la quinta parte que opta

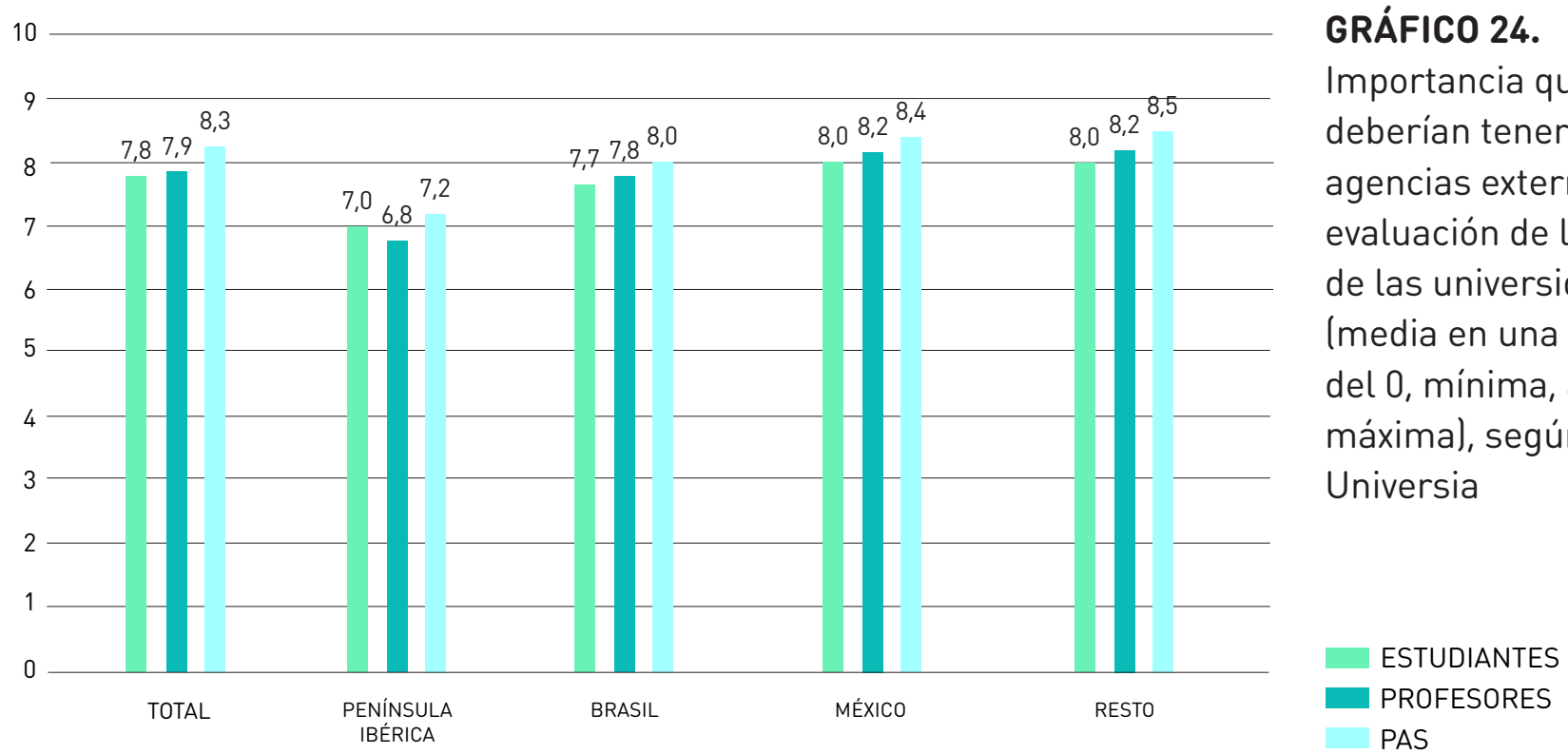


GRÁFICO 24. Importancia que deberían tener las agencias externas en la evaluación de la calidad de las universidades (media en una escala del 0, mínima, al 10, máxima), según región Universia

por que sean todas públicas. Son muy pocos los partidarios de que sean todas privadas.

No hay diferencias sustantivas según la región Universia a la que pertenecen las universidades de los estudiantes y del PAS, pero sí hay alguna de interés respecto del público de los profesores. Como se comprueba en el gráfico 26, entre ellos destacan muy claramente los profesores de la Península Ibérica, que son, por término medio, bastante menos partidarios de la postura abierta (un 44,8%, frente al 62,2% de la muestra total) y bastante más de que solo haya agencias públicas (un 45,7%, frente al 28% del total).

GRÁFICO 25.
¿Cuál de las siguientes opciones relativas a esas agencias externas de evaluación refleja mejor su opinión? (en porcentaje)

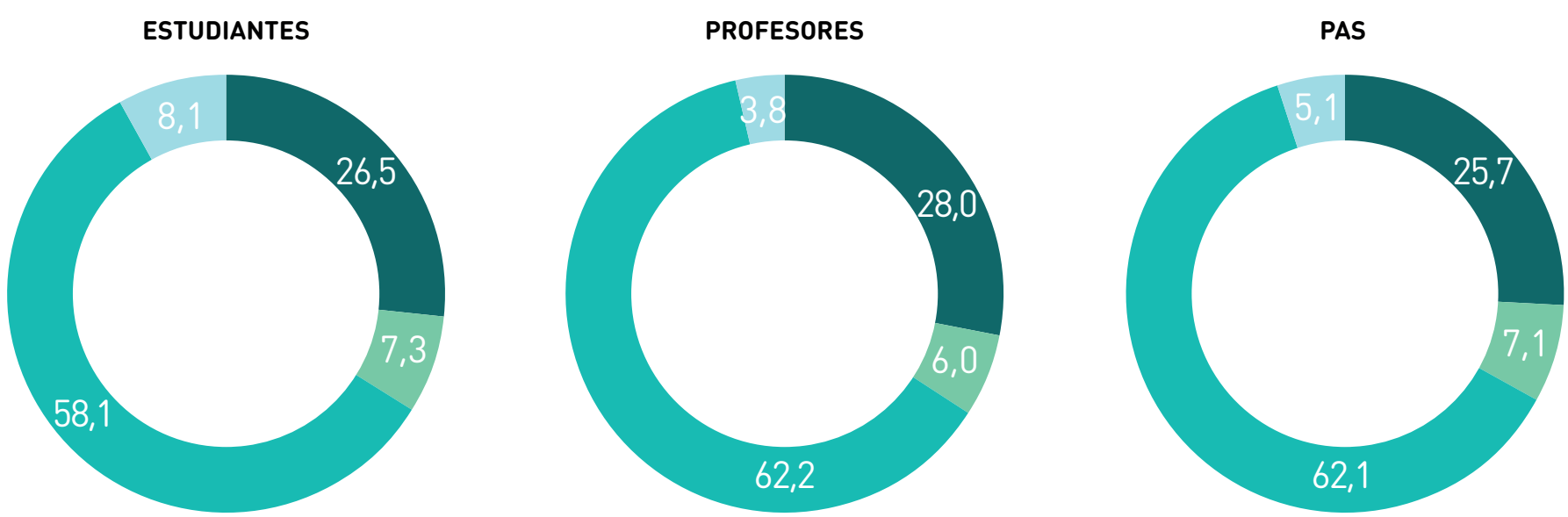
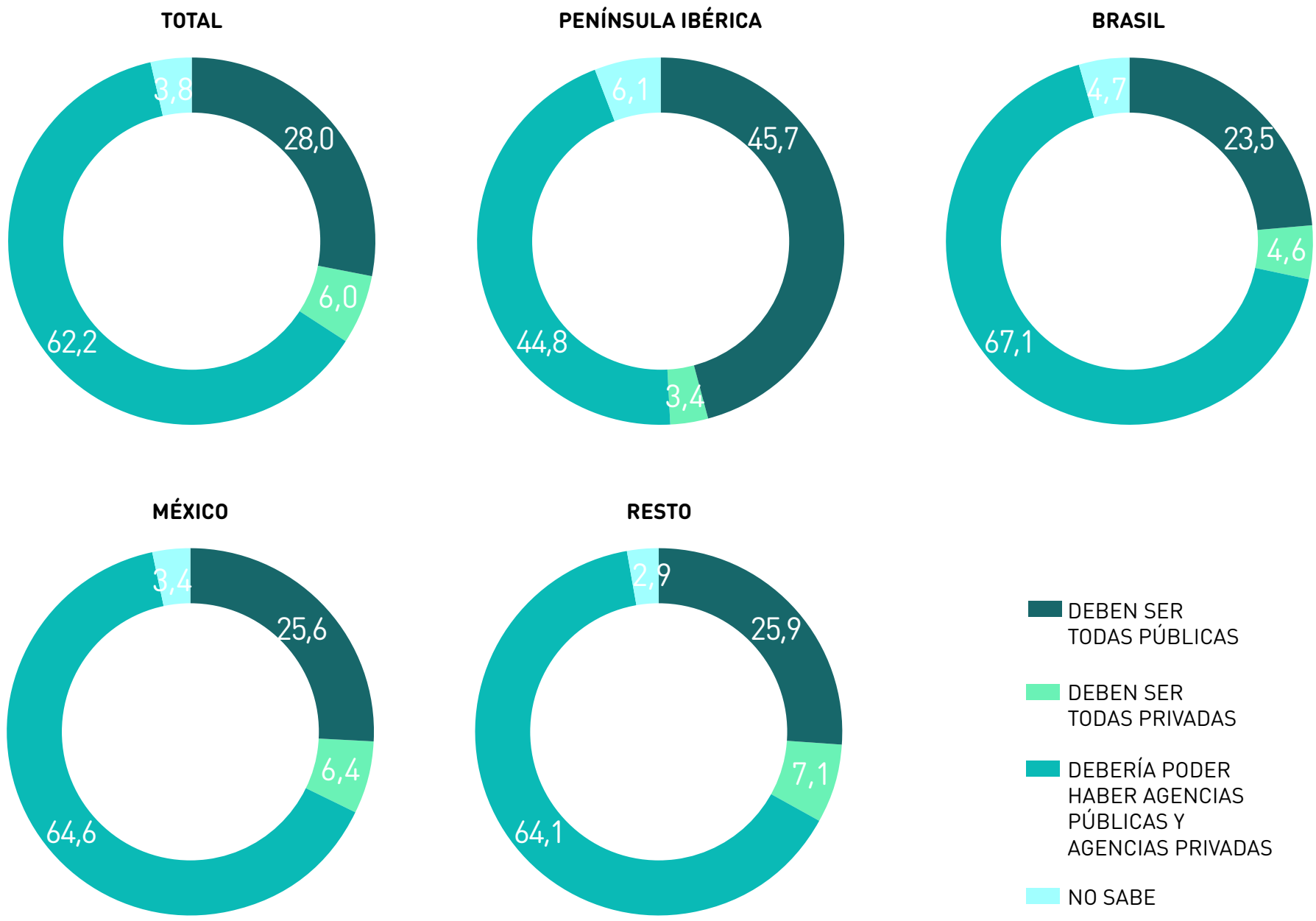


GRÁFICO 26.
Profesores. ¿Cuál de las siguientes opciones relativas a esas agencias externas de evaluación refleja mejor su opinión? (en porcentaje), según región Universia



4. El gobierno de las universidades

Analizamos en esta sección las percepciones de los tres públicos acerca de varios aspectos centrales del gobierno de las universidades públicas: la evaluación del modo de gobierno existente en cada país, la conveniencia de que el modo de gobierno sea único para todas las universidades, y las preferencias acerca del tipo de elección o nombramiento de la máxima autoridad de las universidades (rectores o presidentes), así como acerca del peso que han de tener los distintos partícipes de la vida universitaria en dicho nombramiento.

EVALUACIÓN DE LOS MODELOS DE GOBIERNO REALMENTE EXISTENTES

Los tres públicos encuestados no parecen muy satisfechos con el o los modelos de gobierno de las universidades públicas de sus países. Su grado de acuerdo medio con dicho modelo, medido en la escala del 0 (desacuerdo total) al 10 (acuerdo total), apenas supera el 5 en dicha escala, lo que puede interpretarse como un acuerdo extremadamente

tibio [GRÁFICO 27]. Dicho acuerdo es aún más tibio en la Península Ibérica y Brasil, y algo menos en México.

A continuación ofrecemos algunas pistas acerca de cuáles serían las características de los modelos de gobierno universitario que más podrían incrementar esa satisfacción.

DIVERSIDAD U HOMOGENEIDAD DEL MODELO DE GOBIERNO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Una de las opciones básicas que históricamente han efectuado los sistemas universitarios, bien debido a un diseño desde arriba, bien debido a una evolución semiespontánea desde abajo, se refiere a la existencia de varios o un único modelo de gobierno de las universidades públicas. En un país como España se ha tendido a la homogeneidad, mientras que hay mayor diversidad en países como el Reino Unido o Estados Unidos. De todos modos, al menos en Europa, se ha tendido a regular legalmente

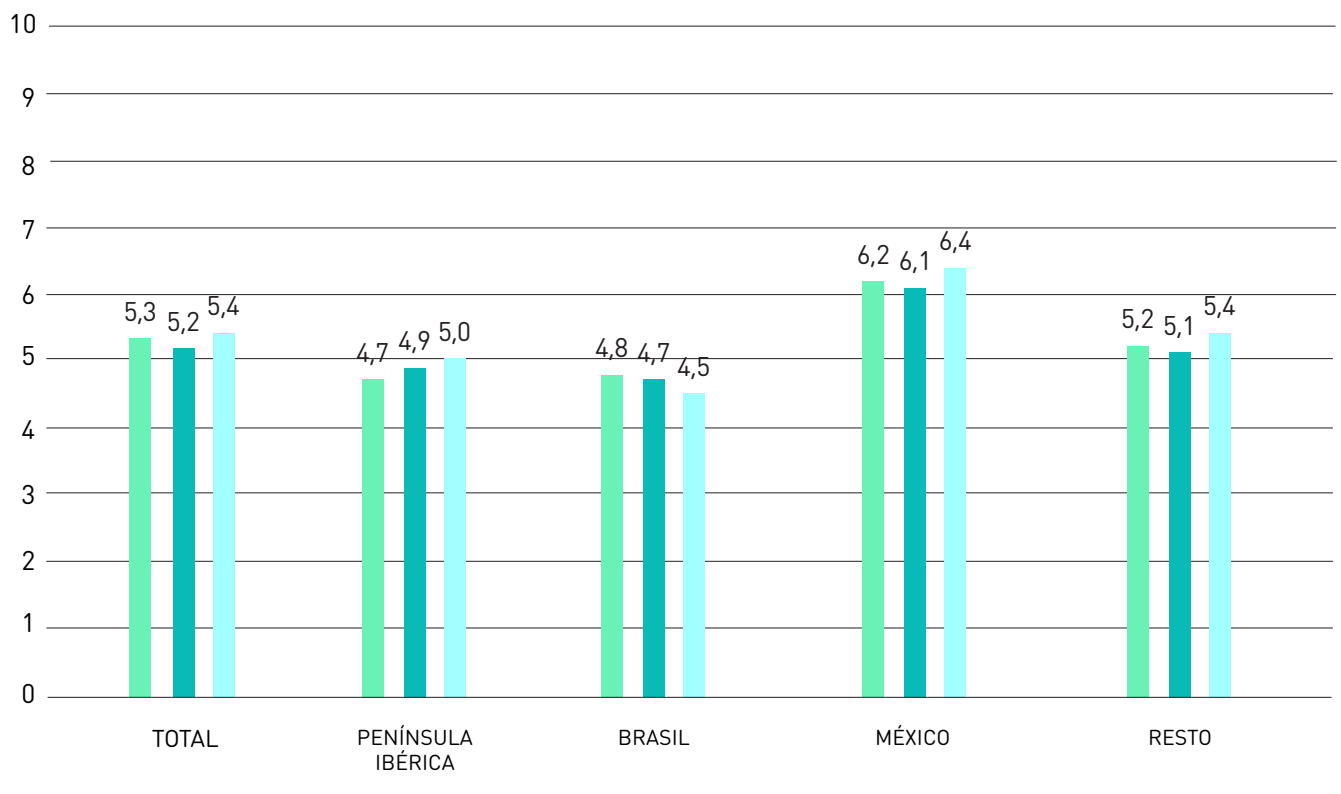


GRÁFICO 27.
Grado de acuerdo con el modelo de gobierno de las universidades públicas en el país del entrevistado (media en una escala del 0, totalmente en desacuerdo, al 10, totalmente de acuerdo), según región Universia

la composición y las funciones de los máximos órganos de gobierno, dejando un espacio limitado a la autonomía de cada universidad.[4] A nuestros encuestados les planteamos aquella alternativa, es decir, que eligieran entre la opción de que cada universidad pública pueda decidir libremente su modelo de gobierno o la de que todas tuvieran el mismo.

El resultado es bastante claro: una mayoría clara (cercana al 60%) en cada uno de los tres grupos prefiere la opción de la diversidad potencial, mientras que no llegan al 40% los que eligen la opción de la homogeneidad.

De todos modos, esas preferencias ocultan variaciones sustantivas según la región de la universidad del entrevistado. La opción por la diversidad potencial está especialmente extendida entre los encuestados de México,

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

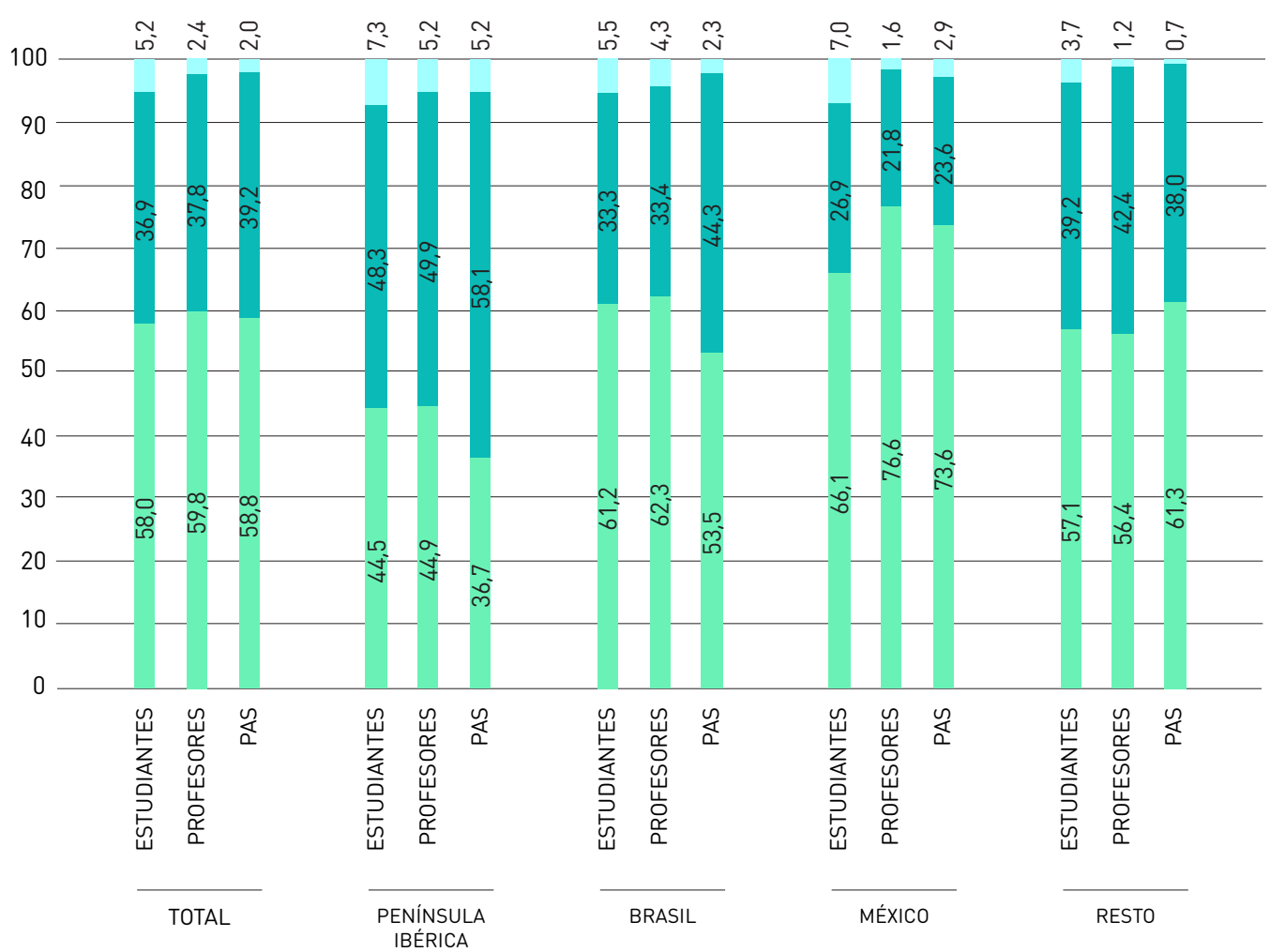


GRÁFICO 28.
Si pudiera elegir, ¿qué preferiría, que cada universidad pública decida libremente cuál es su modelo de gobierno o que todas las universidades públicas tengan el mismo modelo de gobierno? (en porcentaje), según región Universia

QUE CADA UNIVERSIDAD DECIDA
QUE TODAS TENGAN EL MISMO
NO SABE

alcanzando, por ejemplo, al 76,6% de sus profesores. Por el contrario, tiene un alcance bastante menor en la Península Ibérica, región en la que, si acaso, es mayoritaria la opción por la homogeneidad.

PREFERENCIAS SOBRE LOS MECANISMOS DE ELECCIÓN DE RECTORES O PRESIDENTES

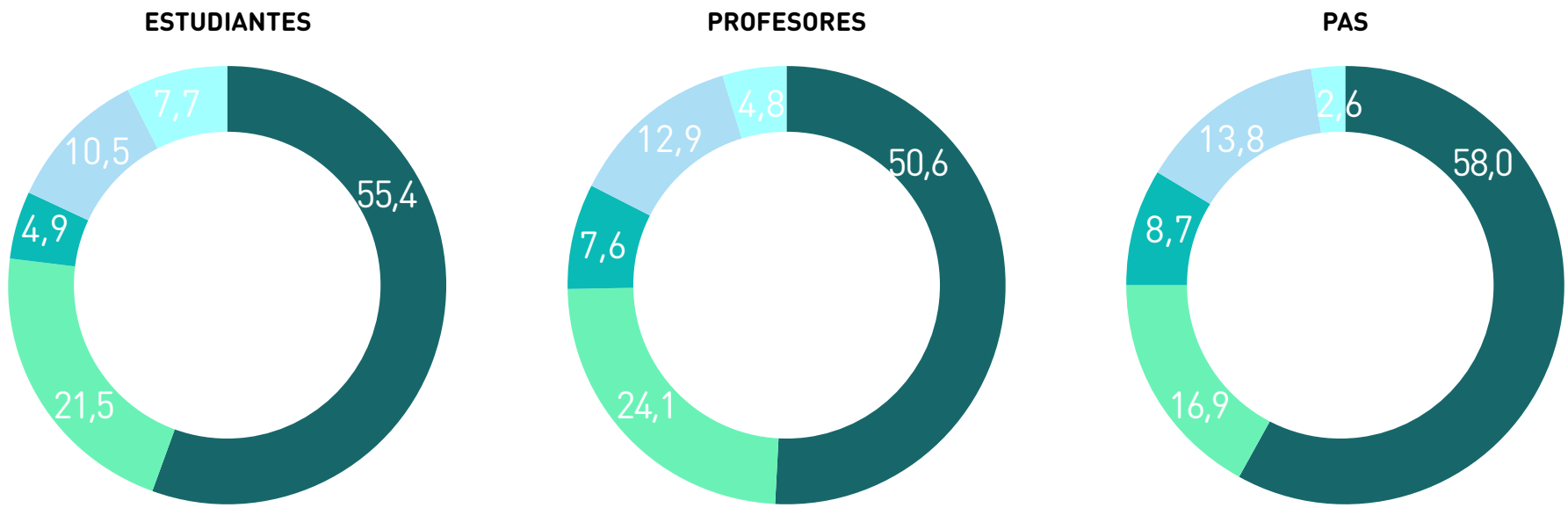
Que se observe una demanda relativamente amplia de libertad de elección del modelo de gobierno no implica que cada miembro de la comunidad universitaria no tenga sus propias preferencias al respecto, las cuales también investigamos. Por una parte, les pedimos que eligieran entre los cuatro modelos más extendidos de elección o nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas.[5] Los cuatro modelos de elección de rector son los siguientes: a) lo elige un cuerpo electoral específico que representa (directa o indirectamente) a los distintos grupos de la comunidad universitaria (personal académico, personal administrativo y de servicios, estudiantes); b) lo elige un claustro (u órgano equivalente) que ha sido elegido democráticamente entre la comunidad universitaria; c) lo nombra el órgano de gobierno que decide sobre asuntos estratégicos, por ejemplo, una junta de gobierno, un consejo de administración, un consejo social o el titular de la Universidad; y d) se elige mediante un procedimiento en el que interviene el consejo de gobierno y el claustro.

La jerarquía de opciones resultante es fácil de entender desde el punto de vista de las potenciales demandas

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

de voz y voto de los públicos encuestados. La opción claramente predominante es la primera, la que implica la participación más directa de los miembros de la comunidad universitaria en la elección. La prefiere un 58% de los estudiantes, un 50,6% de los profesores y un 55,4% del PAS [GRÁFICO 29]. La segunda opción es otra que también asegura, aunque por vías más indirectas (la de un claustro elegido democráticamente), la participación de los distintos estamentos de la comunidad universitaria, es decir, de los tres públicos que estudiamos. La prefiere un 16,9% de los estudiantes, un 24,1% de los profesores y un 21,5% del PAS. La tercera opción también lo es en términos del grado de participación de los miembros de la comunidad universitaria, que intervendrían de manera indirecta (a través del claustro) y en colaboración con el consejo de gobierno. La prefiere un 13,8% de los estu-

GRÁFICO 29.
De los siguientes modelos, ¿cuál le parece más adecuado para elegir a los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (en porcentaje)



diantes, un 12.9% de los profesores y un 10,5% del PAS. En último lugar, con muy pocas menciones, se encuentra la opción en la que la participación de estudiantes, profesores y/o PAS parece mínima, al intervenir exclusivamente la junta de gobierno o el consejo de administración.

Sea como fuere la participación de los tres públicos en la elección del rector, también puede variar el peso relativo de cada uno de ellos en el cuerpo electoral o los órganos correspondientes. También incluimos esta temática en el cuestionario, preguntando qué importancia debían tener distintos partícipes de la vida universitaria en el nombramiento de rectores (o presidentes) de las universidades públicas, a lo cual habían de responder los encuestados utilizando una escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucha). Las tendencias básicas de las respuestas fueron las esperables, de nuevo, teniendo en cuenta los plausibles intereses de cada público en participar en el gobierno de las universidades, pero también la intensidad de la vinculación con dichas instituciones.

Al profesorado los tres públicos le asignaron niveles altos de importancia, alrededor del 8,5 sobre 10, sin diferencias apreciables entre públicos [GRÁFICO 30]. Esas diferencias sí aparecieron en el juicio acerca de los estudiantes. Para profesores y PAS, por término medio, su importancia debía ascender hasta niveles próximos al 6 sobre 10, pero para los propios estudiantes debía situarse cerca del 8. También se observan diferencias en lo atinente al PAS: para estudiantes y para el PAS mismo, la importancia de este en el nombramiento de los rectores

debía superar el nivel del 7 sobre 10, pero para los profesores apenas debía situarse por encima del 6.

En cualquier caso, esas diferencias son menores en comparación con las que existen entre la importancia asignada a esos tres públicos, digamos, de *insiders* y la asignada a los que probablemente esos mismos tres públicos perciben como *outsiders*. Así, por término medio, para profesores y PAS, la importancia que deberían tener los representantes de la administración que financia la universidad apenas se situaría en el 5 sobre 10, mientras que para los estudiantes ni siquiera llegaría al 6. Es decir, proporciones amplias de los tres grupos estarían en contra de rendir cuentas, sobre todo, ante los órganos de la administración pública, y de otorgar a estos un peso relevante en el gobierno de la universidad.

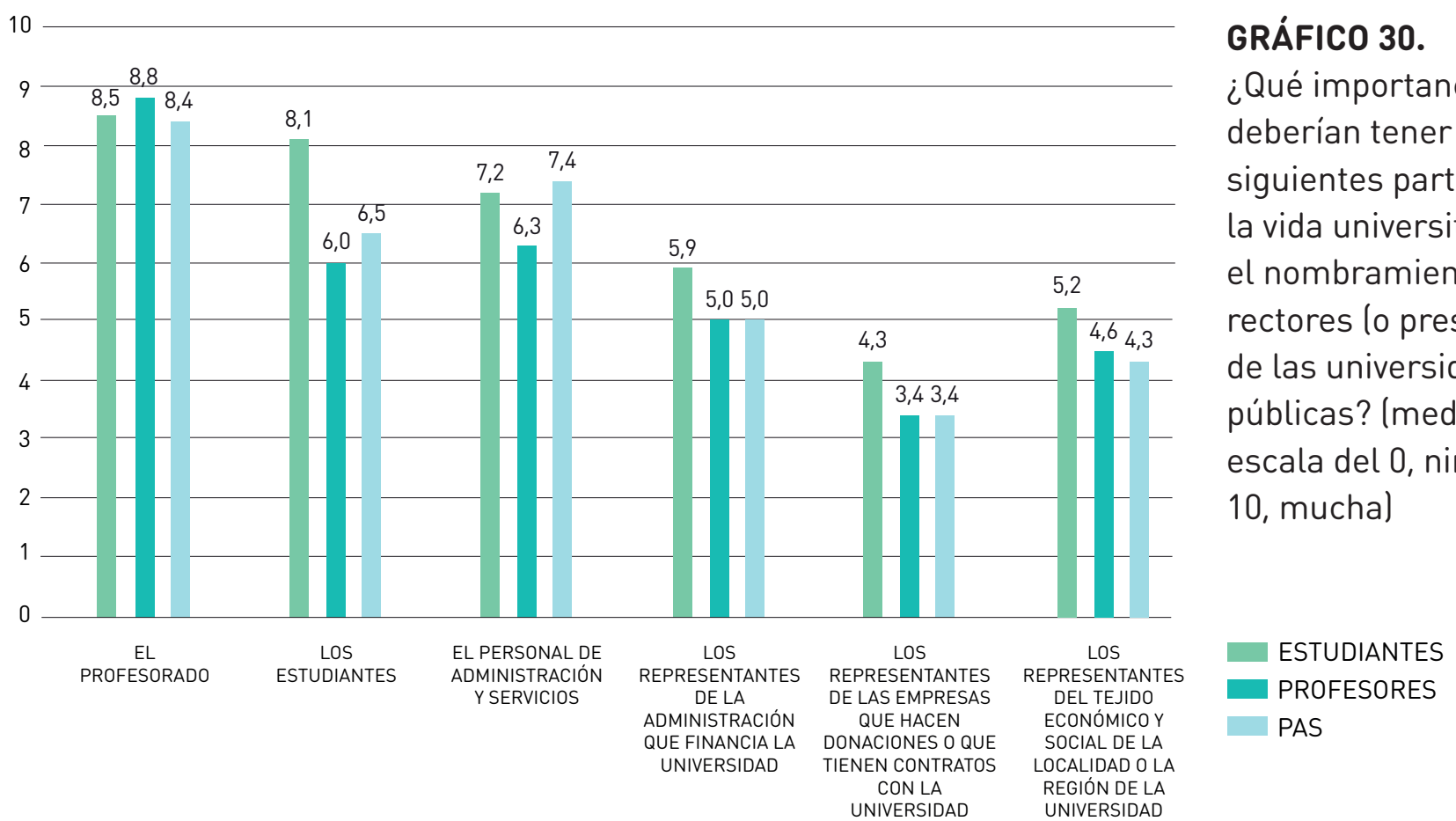


GRÁFICO 30.
¿Qué importancia deberían tener los siguientes partícipes de la vida universitaria en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha)

Las puntuaciones otorgadas a los representantes del tejido económico y social del territorio en que se asienta la universidad son todavía más bajas, entre el 4,3 y el 5,2. Más bajas aún son las que reciben los representantes de las empresas que hacen donaciones o que tienen contratos con la universidad, entre el 3,4 y el 4,3.

En esta ocasión, las variaciones regionales se observan, precisamente, en relación con los que hemos denominado *outsiders*. Mostramos el caso de los representantes de la administración [GRÁFICO 31] y el de los representantes del tejido económico y social local [GRÁFICO 32]. A los representantes de la administración parecen otorgarles más importancia en México, y menos, quizás, en la Península Ibérica.

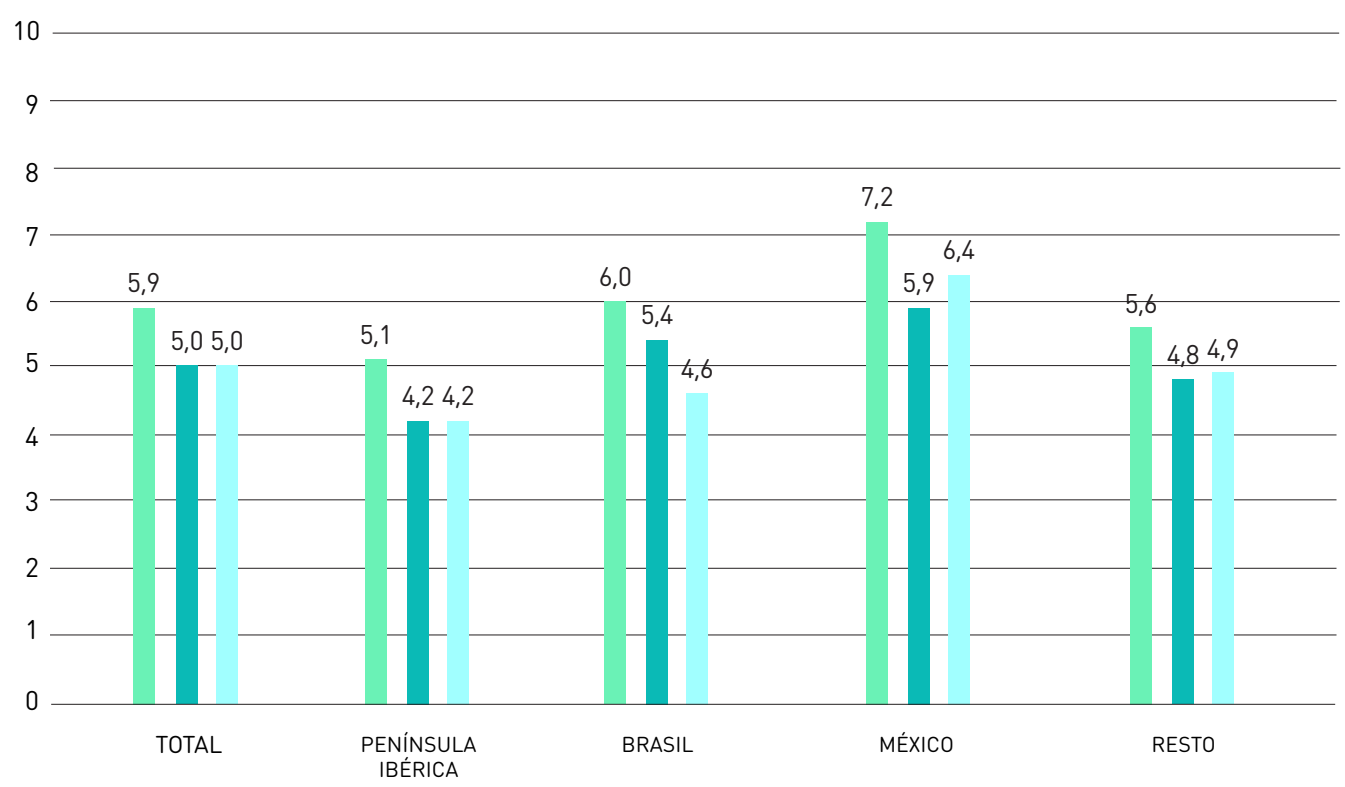


GRÁFICO 31.
¿Qué importancia deberían tener los representantes de la administración que financia la universidad en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha), según región Universia

ESTUDIANTES
PROFESORES
PAS

A los representantes del tejido económico y social local también se les asigna alguna mayor importancia en México, y parece que se les otorga menos importancia en la Península Ibérica.

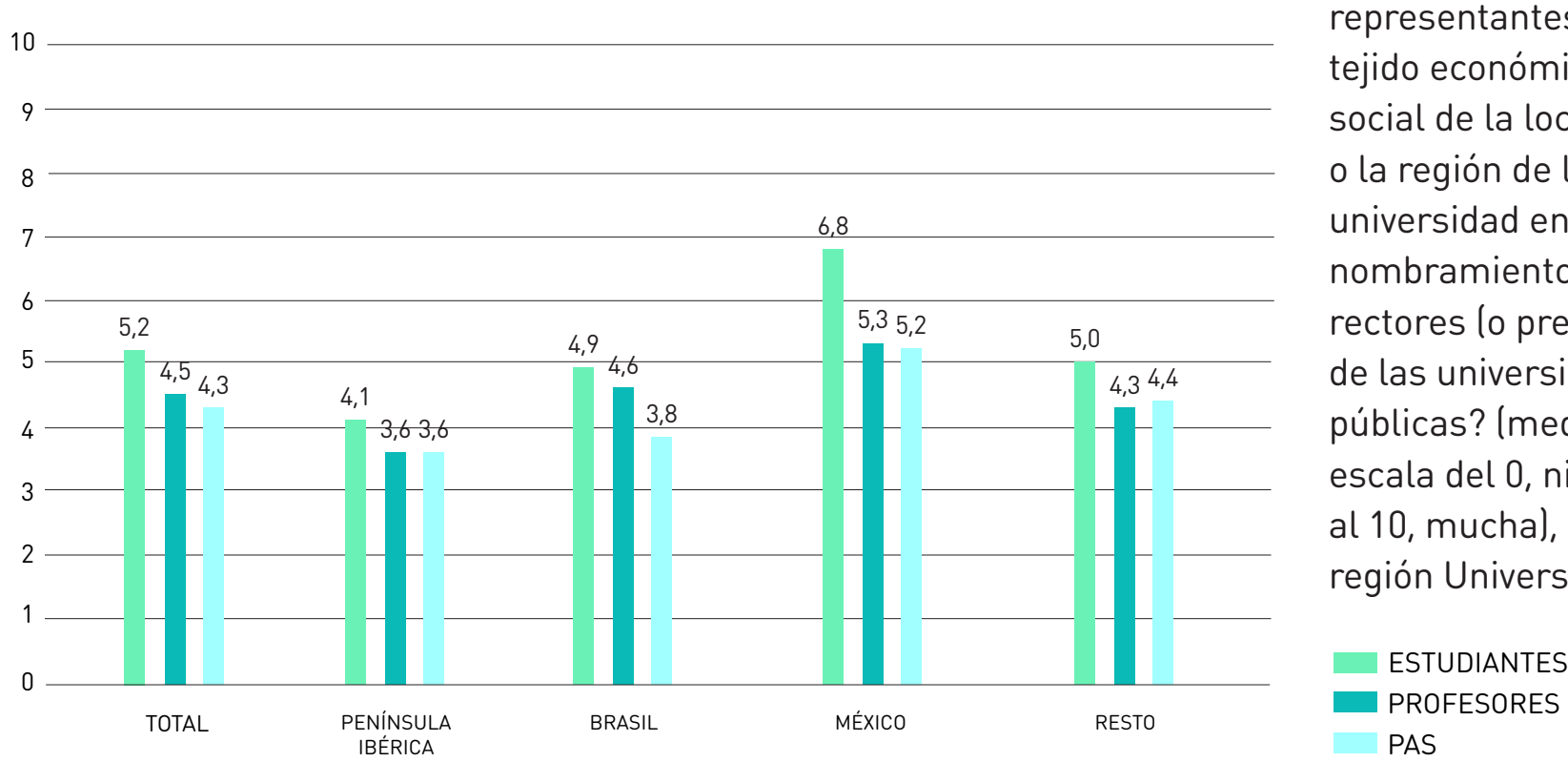


GRÁFICO 32.
¿Qué importancia deberían tener los representantes del tejido económico y social de la localidad o la región de la universidad en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? (media en una escala del 0, ninguna, al 10, mucha), según región Universia

5. La gestión administrativa de las universidades

Continuando con las percepciones del funcionamiento de las universidades como organizaciones, en esta sección nos ocupamos, con cierto detalle, de la temática de la gestión de las universidades. Tratamos de cómo ven los tres públicos la eficacia de dicha gestión, de sus preferencias acerca del grado de profesionalización que debería darse en los distintos niveles de gestión, y de sus puntos de vista acerca de la preparación del profesorado para llevar a cabo tareas de gestión.

EFICACIA DE LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Por término medio, los tres públicos albergan algunas dudas acerca de la eficacia de la gestión o de la organización administrativa de sus propias universidades. Al evaluarlas en una escala del 0 (ineficacia total) al 10 (eficacia total), las puntuaciones medias que se obtienen se sitúan entre el 5,5 y el 6, lo que sugiere un cierto trecho para mejorar, no necesariamente el que llega al punto 10 de la escala [GRÁFICO 33]. Como se ve en el gráfico 33, el juicio

sobre la eficacia organizativa de la propia universidad es algo más benevolente en México.

En la evaluación comparativa de la eficacia de las universidades públicas y las universidades privadas del país del encuestado salen algo mejor paradas las universidades privadas, como se observa en el gráfico 34. Las mencionan como más eficaces, por término medio, el 43,6% de los estudiantes, el 46,4% de los profesores y el 54,1% del PAS, porcentajes que son claramente superiores a los de los que mencionan a las universidades públicas (22,7, 20,4 y 17,5%, respectivamente). No hay que olvidar, de todos modos, la presencia de un segmento intermedio de cierto tamaño que piensa que la eficacia es similar en ambos tipos de instituciones, ni un segmento no despreciable de encuestados que no sabe qué responder a esta pregunta.

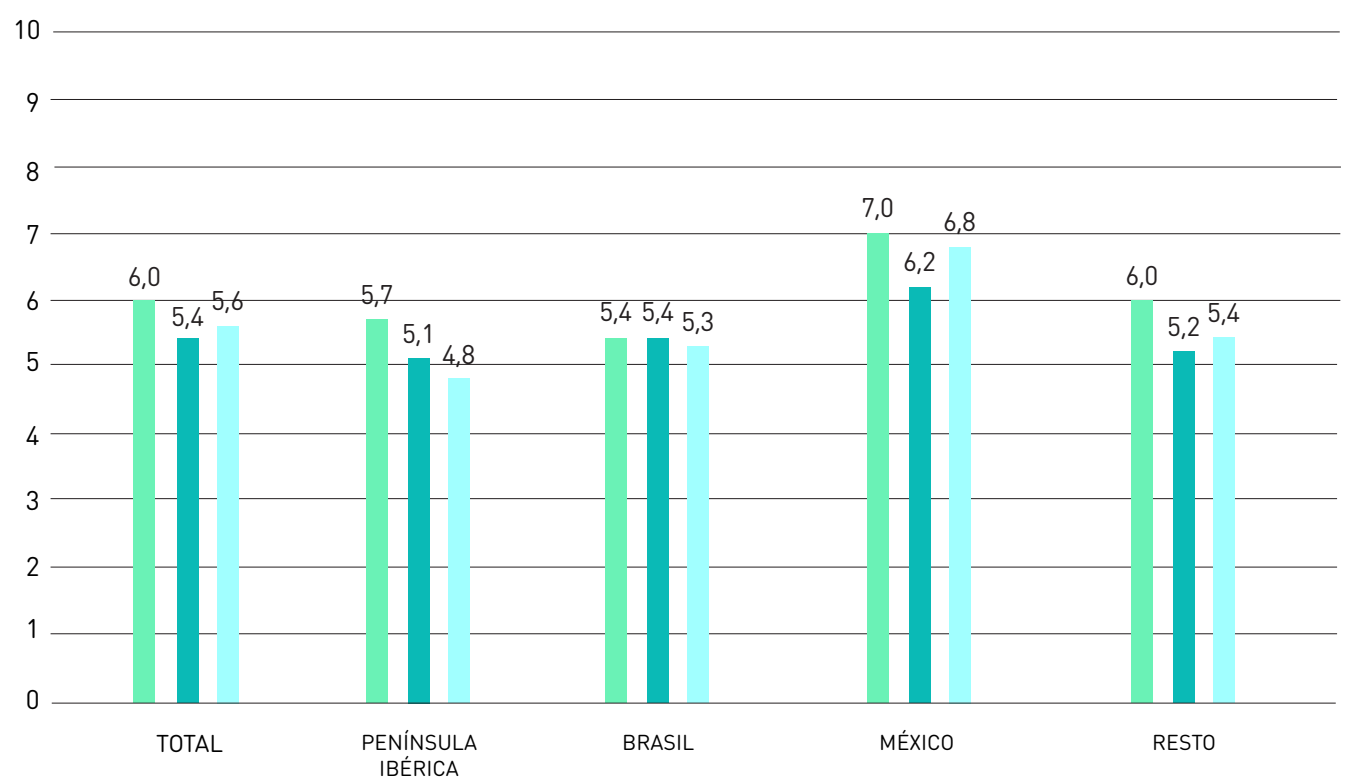


GRÁFICO 33.
Grado de eficacia de la gestión o la organización administrativa de la universidad del entrevistado, en general (media en una escala del 0, ineficacia total, al 10, eficacia total), según región Universia

Justamente es el nivel de desconocimiento el que marca las diferencias interregionales más claras, pues es muchísimo más alto en la Península Ibérica (con cifras cercanas al 30%) que en el resto (en torno al 10/12%). Además, se observan otras diferencias de relieve. El peso relativo de las universidades privadas es aún mayor en Brasil, y es menor en México y en la Península Ibérica.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DISTINTOS NIVELES DE GESTIÓN

Otra de las cuestiones con cierto relieve en la discusión pública sobre las universidades, en particular, las públicas, tiene que ver con una cierta tendencia, en los últimos lustros, a reemplazar a los académicos por profe-

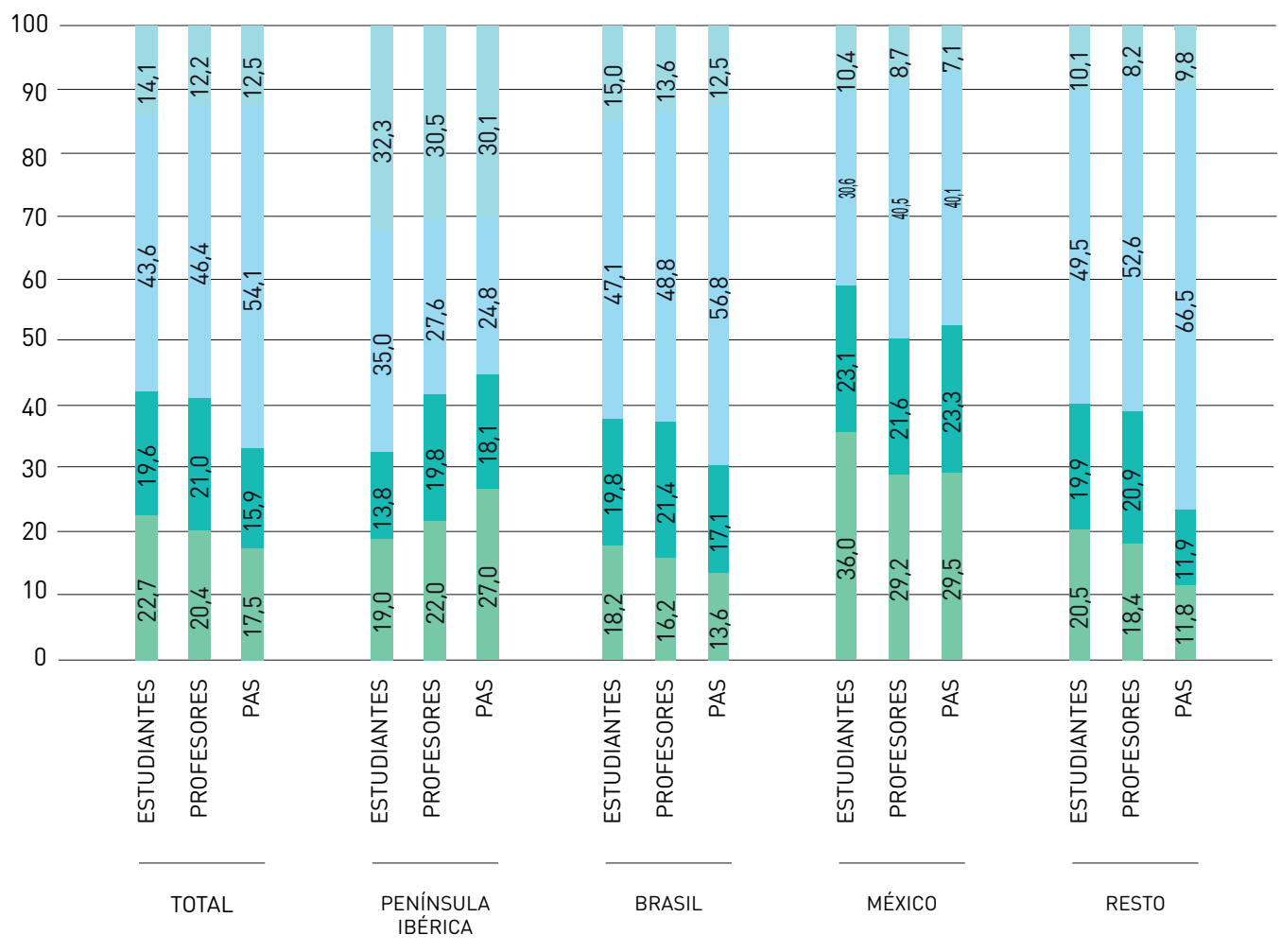


GRÁFICO 34.
En su país, ¿en qué instituciones es más eficaz, por término medio, la gestión, en las universidades públicas o en las universidades privadas? (porcentajes), según región Universia

PÚBLICAS
SIMILAR EN AMBAS
PRIVADAS
NO SABE

sionales, o a complementarlos con ellos, en una variedad de cargos, comenzando por los de máximo nivel ejecutivo (gerentes en las universidades). Exploramos los puntos de vista sobre esta cuestión solicitando que los encuestados decidiesen cómo conformar órganos de gestión de distintos niveles en las universidades públicas eligiendo dentro de una gama de posibilidades según el peso relativo de los académicos y los profesionales de la gestión. Las posibilidades eran: a) la gestión debería estar exclusivamente en manos de profesionales de la gestión; b) debería estar, sobre todo, en manos de profesionales de la gestión; c) deberían estar igualmente representados los profesionales de la gestión y los no profesionales de la gestión (académicos); d) debería estar, sobre todo, en manos de no profesionales de la gestión (académicos); y e) debería estar exclusivamente en manos de no profesionales de la gestión (académicos). Los tres niveles fueron: los niveles máximos de gobierno (Rector, Presidente, y su equipo directo), la gestión de una Facultad, Escuela o institución equivalente, y la gestión de un Departamento u órgano equivalente.

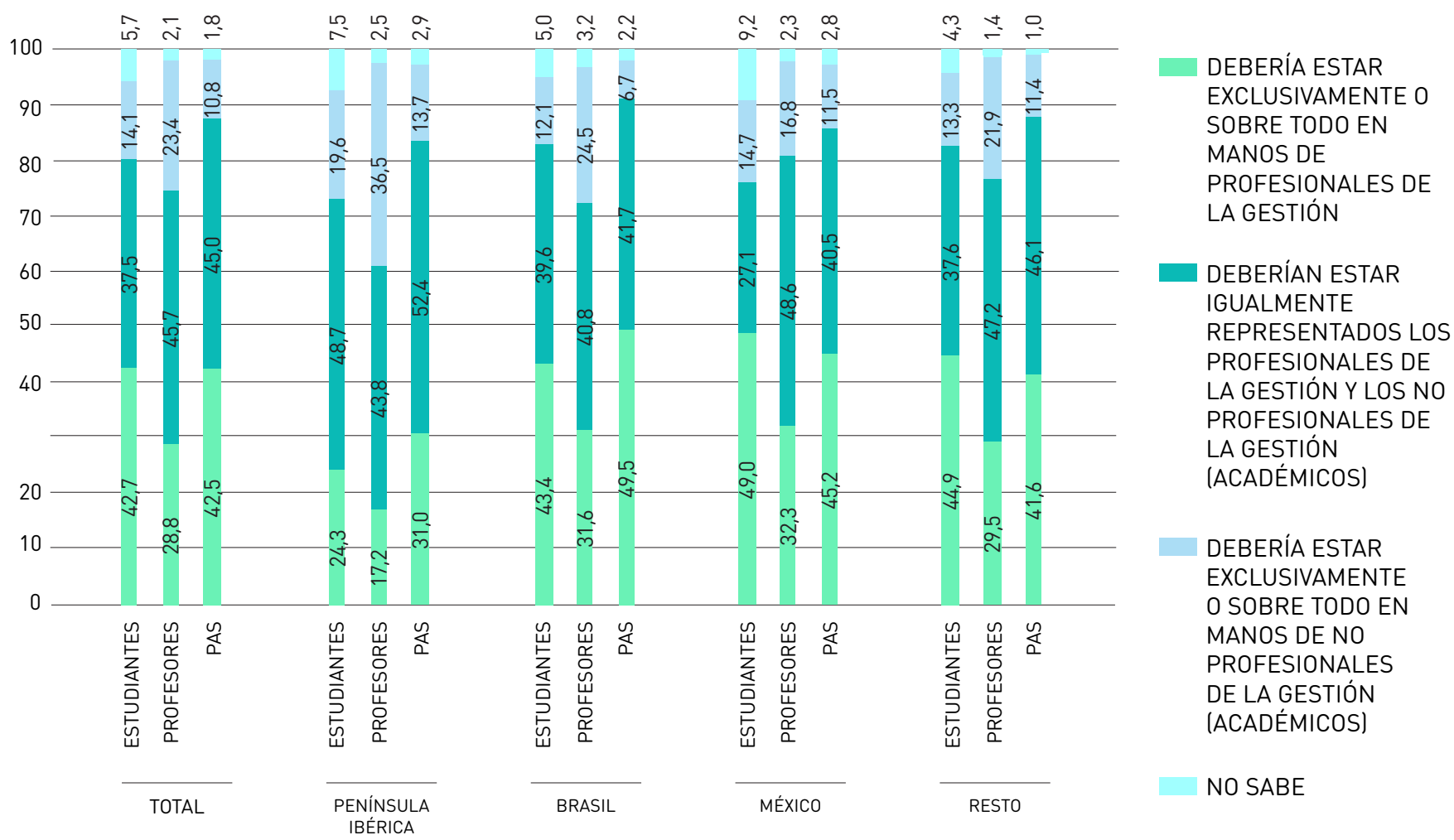
Con respecto a los niveles máximos de gestión y gobierno, la opinión media de los profesores se distinguió con cierta claridad de la de los estudiantes y el PAS. Entre los profesores, quienes optaban por que la gestión correspondiera exclusiva o mayoritariamente a profesionales alcanzaban el 28,8%, un porcentaje claramente inferior al obtenido entre los estudiantes (41,7%) y el PAS (42,5%) ([GRÁFICO 35]. Entre los profesores, la preferencia por una presencia exclusiva o mayoritaria de académicos

alcanzaba un nivel máximo, del 23,4%, por encima del 14% de los estudiantes y el 10,8% del PAS. De todos modos, en los tres grupos es apreciable el segmento partidario de que la gestión sea paritaria entre profesionales y académicos: representan un 37,5% de los estudiantes, un 45,7% de los profesores, y un 45% del PAS.

En el gráfico 35 se observan algunas variaciones geográficas de interés. La opción por una profesionalización total o amplia de la gestión es menor en la Península Ibérica, y parece algo mayor en México. Lógicamente, la opción por una gestión en manos de los académicos es máxima entre los profesores de la Península Ibérica.

Con respecto al nivel de las facultades o escuelas, cabe resaltar que se ve reducida la opción por niveles altos de profesionalización y aumentada la opción favorable a que

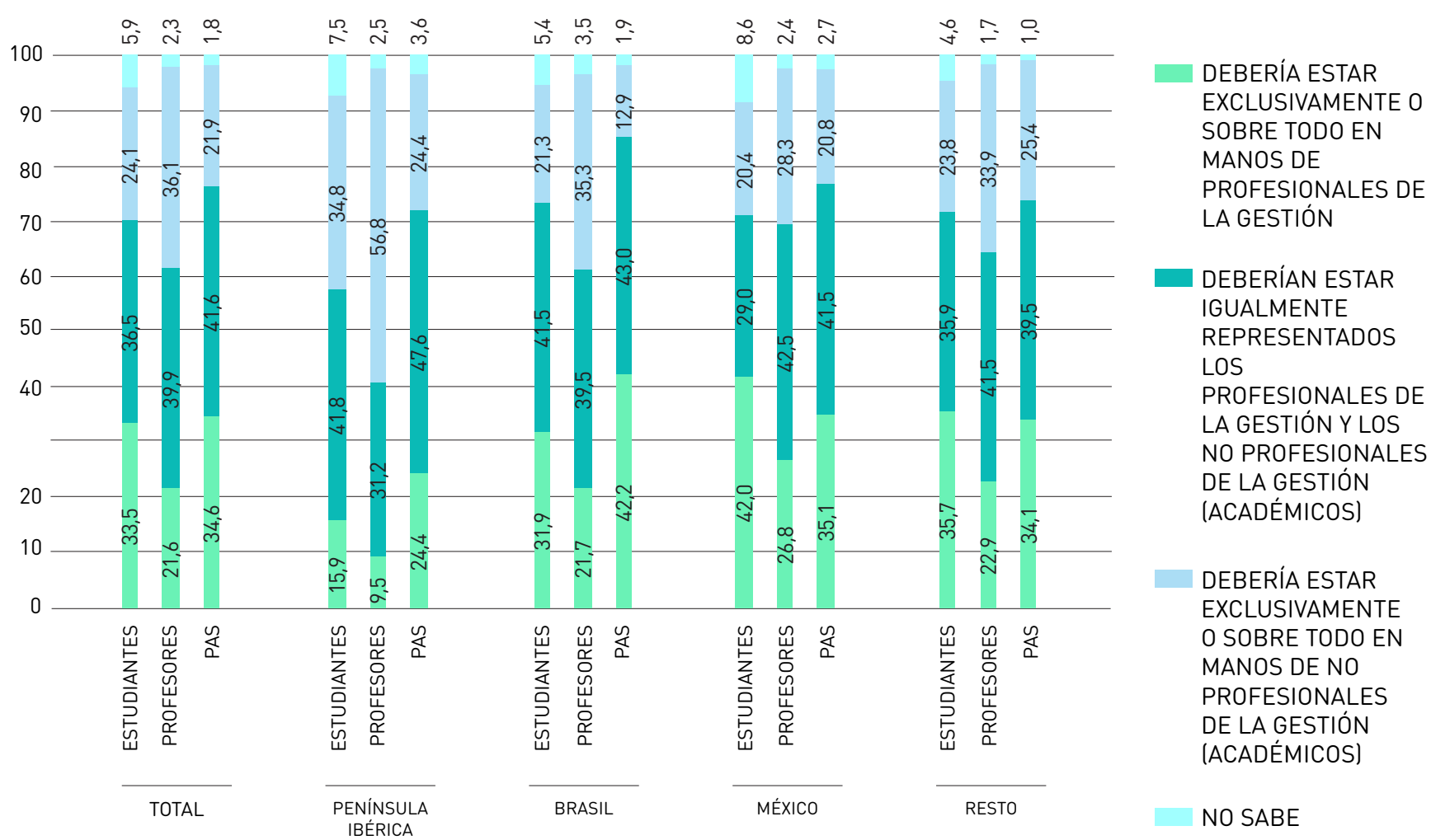
GRÁFICO 35.
En los niveles máximos de gobierno (Rector, Presidente, y su equipo directo), ¿cómo cree que debería ser la gestión de las universidades públicas de su país? (porcentajes), según región Universia



la gestión esté, sobre todo, en manos de los académicos [GRÁFICO 36]. Esto último se observa especialmente entre los profesores de la Península Ibérica, quienes optan mayoritariamente (56,8%) por que la gestión de las facultades esté solo o sobre todo en manos de académicos.

En el nivel de los departamentos vuelve a perder peso la opción por modelos de gestión muy profesionalizados y a ganarlo la opción favorable a un mayor peso de los académicos [GRÁFICO 37]. Esta opción llega a convertirse en la primera para los profesores de la Península Ibérica (con un porcentaje máximo, del 72,2%), de Brasil (47,7%) y la región Resto (45,3%), pero también tiene un alcance notable entre el alumnado de la Península Ibérica (53,8%) y el PAS (43,7%) de esa misma región.

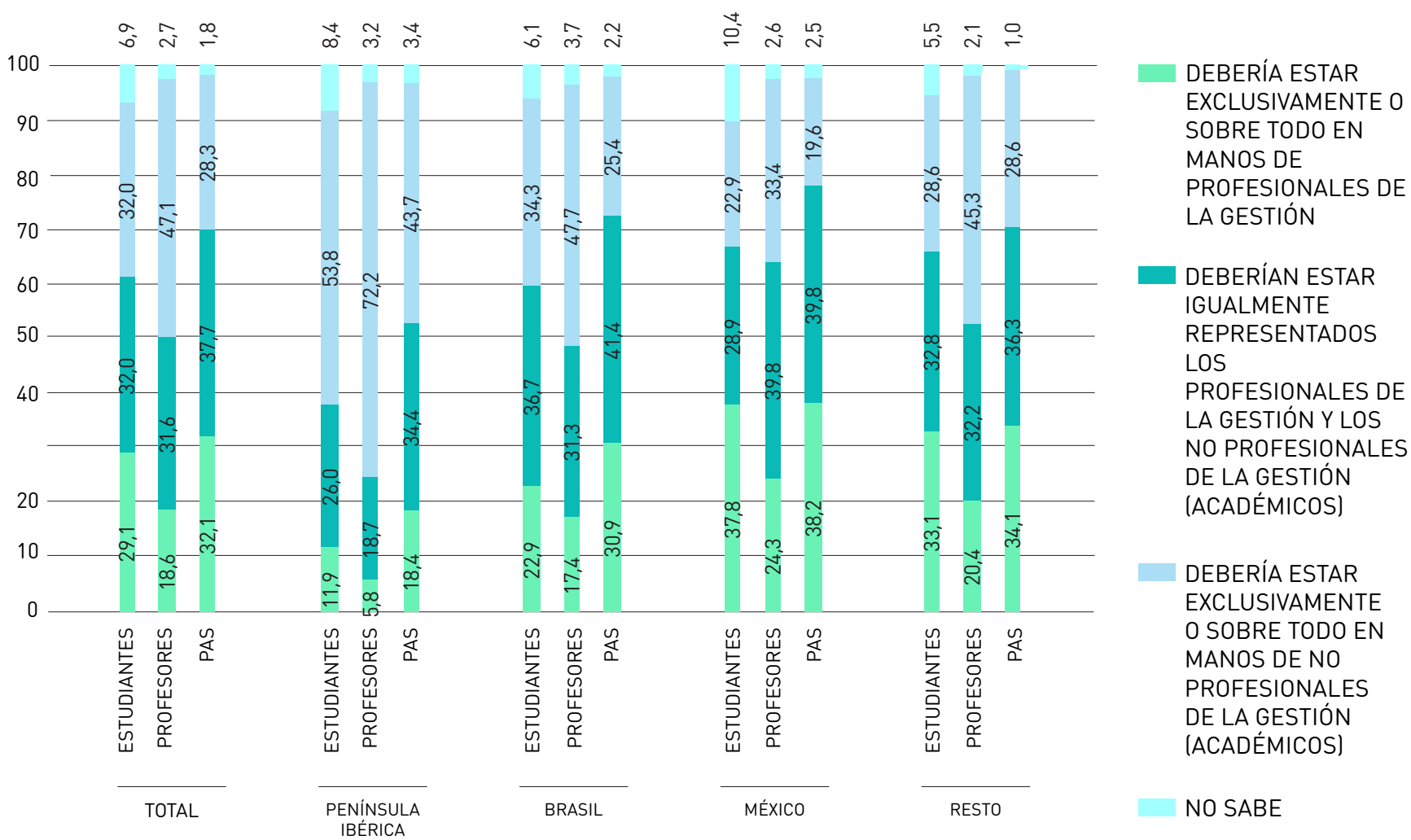
GRÁFICO 36.
En la gestión de una Facultad, Escuela o institución equivalente, ¿cómo cree que debería ser la gestión de las universidades públicas de su país? (porcentajes), según región Universia



LA PREPARACIÓN DEL PROFESORADO PARA LAS TAREAS DE GESTIÓN

La reclamación de un peso notable en los distintos niveles de gestión para el profesorado no acaba de compadecerse con la visión que tienen los tres públicos acerca de la capacitación de aquel para desempeñar ese tipo de tareas. Como se observa en el gráfico 38, solo cree que esté preparado un 46,2% de los estudiantes, pero es incluso menor el porcentaje de profesores que piensa lo mismo, un 35,8%. Era esperable que quienes más implicados están en la gestión cotidiana de las universidades, el PAS, mantuvieran la opinión más negativa al respecto: apenas un 28,4% ve a los profesores suficientemente preparados para tareas de gestión. Las dudas al respecto son meno-

GRÁFICO 37.
En la gestión de un Departamento u órgano equivalente, ¿cómo cree que debería ser la gestión de las universidades públicas de su país? (porcentajes), según región Universia



res en México, pero están especialmente extendidas en Brasil.

Quizá la sensación de que los profesores no están suficientemente preparados para desempeñar tareas de gestión se deba a que no han recibido la formación adecuada para ellas. Al menos, eso cabría inferir de las opiniones que mantienen los tres públicos acerca de la eficacia que tendría formar a los profesores en ese tipo de tareas de cara a su preparación para ellas. Entre los estudiantes, un 85,1% cree que esa formación sería muy o bastante eficaz, lo que representa un porcentaje muy similar al 86,1% de los profesores y al del 85% del PAS que comparten la misma opinión.

De todos modos, ninguno de los tres públicos alberga una confianza tan extendida en las virtudes de la formación como esos porcentajes sugieren. Puestos en la tesitura de elegir entre formar a los profesores para

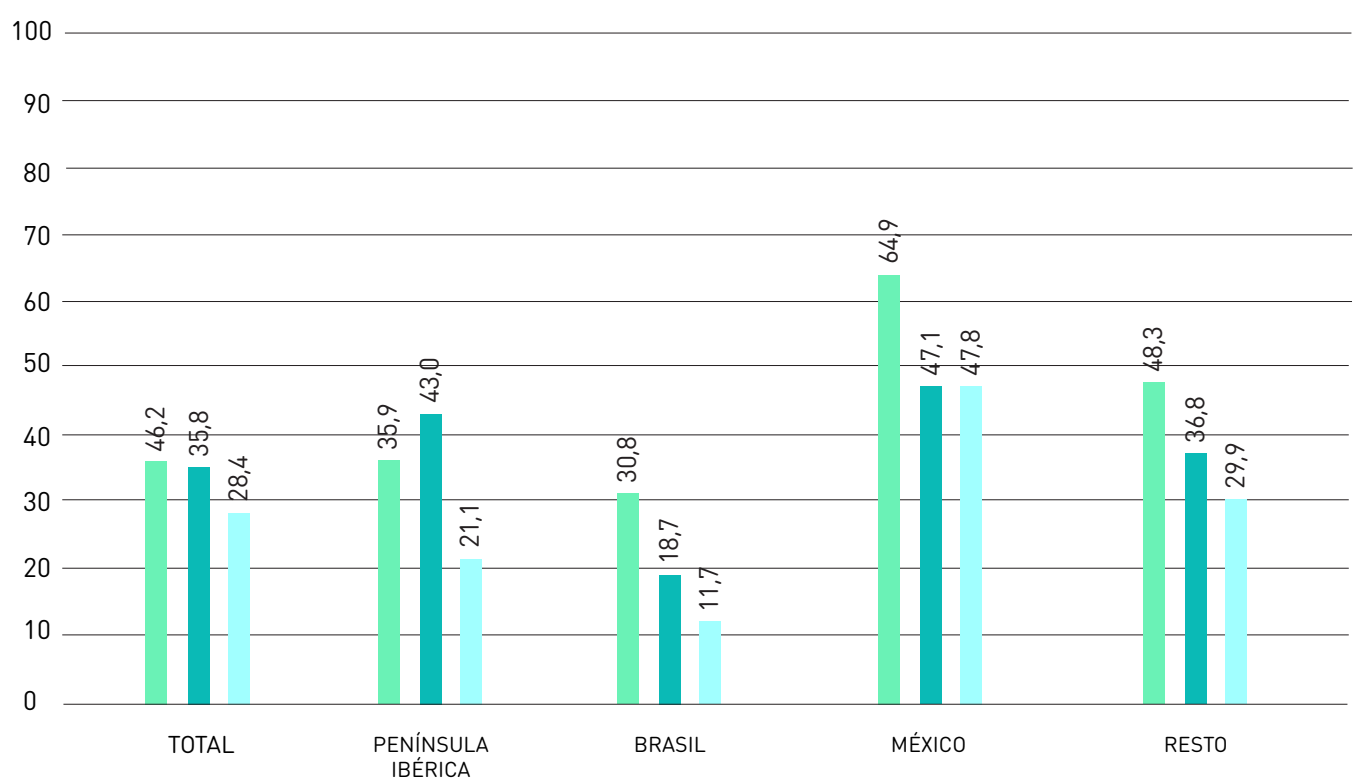


GRÁFICO 38.
Creen que, en general, los profesores de su universidad están suficientemente preparados para llevar a cabo tareas de gestión (en porcentaje), según región Universia

las tareas de gestión u optar por que estas las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados para esas tareas, aunque no son mayoritarios, no son pocos los que optan por la segunda alternativa. Entre los estudiantes, la mayoría (57,7%) opta por formar a los profesores, pero un 36,7% opta por contar con profesionales. Entre los profesores, lógicamente, la mayoría favorable a la formación es aún mayor (69,2%), pero hasta un 27,9% sería partidario de ceder esas tareas a profesionales. También con cierta lógica, en el PAS, la opción por formar a los profesores ni siquiera llega a la mitad de los encuestados (47,6%), algo que sí hace la opción por

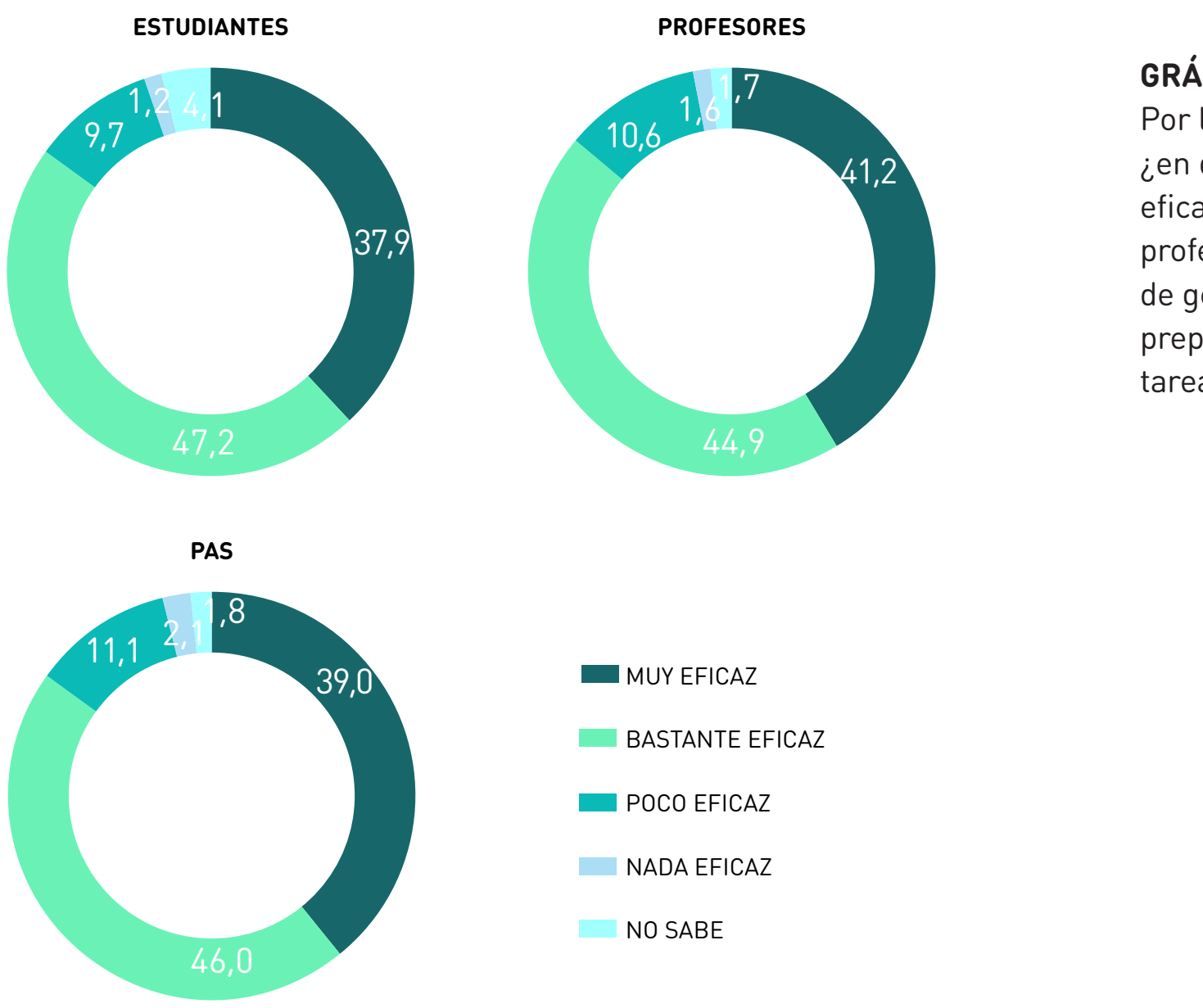
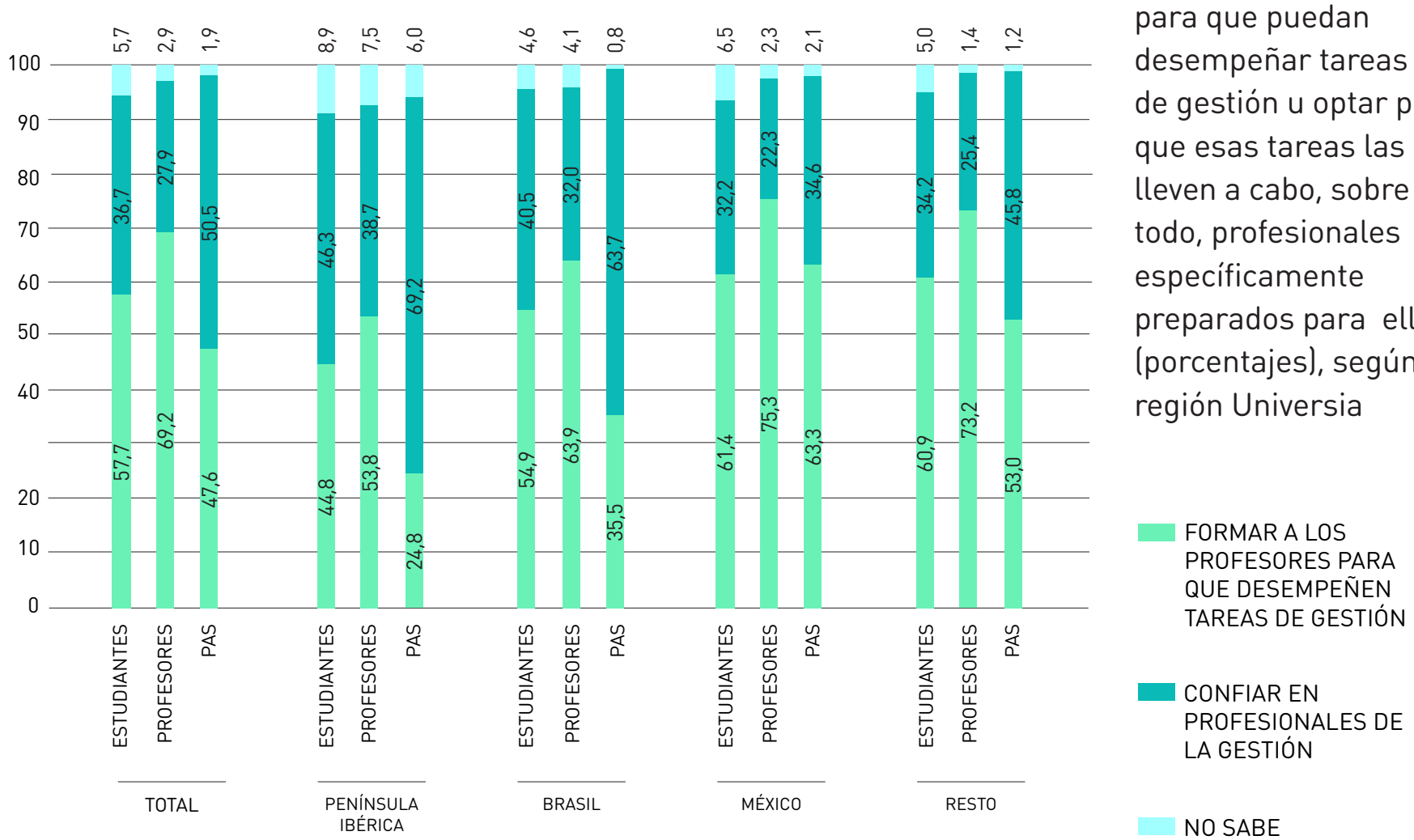


GRÁFICO 39.
Por lo que usted sabe, ¿en qué medida sería eficaz formar a los profesores en tareas de gestión de cara a su preparación para dichas tareas? (porcentajes)

contar con profesionales (50,5%). Precisamente, en esta ocasión, las variaciones regionales tienen que ver, sobre todo, con las opiniones del PAS. En la Península Ibérica y Brasil, justamente los dos países en que el PAS era más crítico con la formación del profesorado para tareas de gestión (véase gráfico 38), se observan grandes mayorías favorables a confiar en profesionales de la gestión: un 69,2% en la Península Ibérica, y un 63,7% en Brasil.

GRÁFICO 40.
¿Qué preferiría, formar a los profesores para que puedan desempeñar tareas de gestión u optar por que esas tareas las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados para ellas? (porcentajes), según región Universia



6. Medidas para mejorar la eficiencia de las universidades

Concluimos este informe recogiendo la opinión de los tres públicos acerca de algunas de las medidas específicas de mejora de la eficiencia de las universidades propuestas en la Declaración de Guadalajara. Como en otros informes, hemos pedido a los tres públicos que evaluasen la eficacia de dichas medidas en una escala del 0 (nada eficaz) al 10 (muy eficaz).

Una de las medidas está vinculada a la posibilidad de que unas universidades aprendan de otras, para lo cual es necesario que conozcan su rendimiento relativo. Se trataría de construir un sistema de indicadores de resultados comparables para el sistema universitario iberoamericano. Los tres públicos consultados asignan a dicha medida una eficacia alta, en el entorno del 8 sobre 10 [GRÁFICO 41].

Las otras dos están ligadas al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y también reciben valoraciones positivas. Por una parte, los encuestados otorgan puntuaciones medias que rondan el 8 sobre 10 a la medida de avanzar sustancialmente en el uso de las nuevas tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida universitaria. Por otra, le otorgan puntuaciones que se acercan al 8 sobre 10 a la idea de incentivar el uso de redes sociales y de las herramientas interactivas 2.0 para establecer relaciones interuniversitarias de tipo académico y de otros tipos.

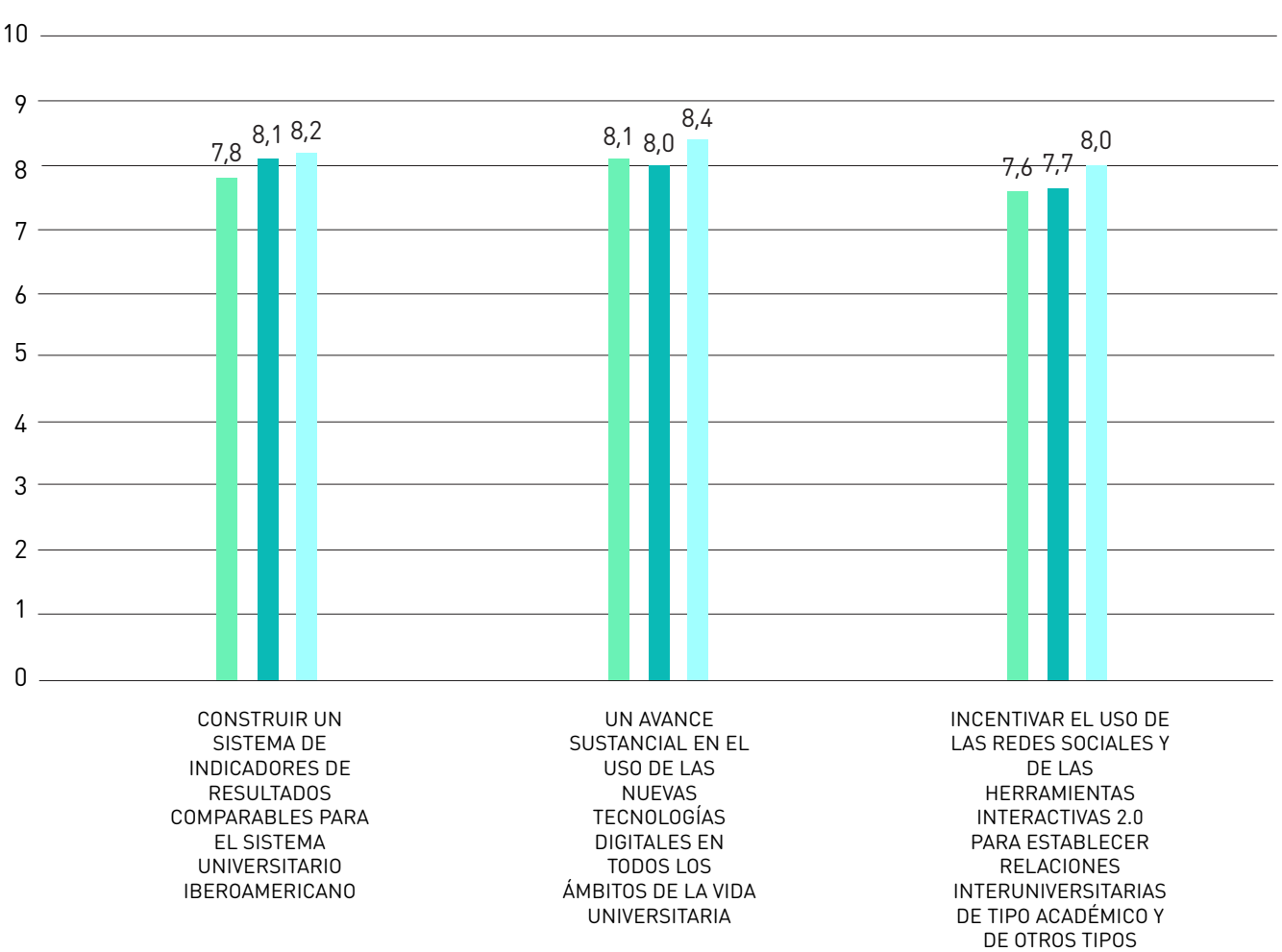


GRÁFICO 41.

Grado de eficacia de distintas medidas para conseguir que las universidades iberoamericanas presten más eficientemente su servicio (media en una escala del 0, nada eficaz, al 10, muy eficaz)

Conclu-
siones

Introducción

Concluimos el informe sobre los cinco sondeos resumiendo los hallazgos principales de cada uno y planteando las consideraciones de carácter más general a las que llegamos tras considerarlos en conjunto. Estas consideraciones tienen que ver, por una parte, con la comparación de las opiniones de los distintos públicos (estudiantes, profesores y PAS) y de las distintas regiones Universia para las que hemos podido contar con datos. Por otra, se trata de cuestiones sustantivas, relacionadas con la relevancia social de las universidades, con el juicio acerca de cómo desempeñan sus funciones, con el modelo deseable de universidad que implica ese juicio y otras informaciones, y con una interpretación de los apoyos generalizados a las medidas concretas derivadas de la Declaración de Guadalajara que hemos contrastado en los sondeos.

1. Los hallazgos principales de cada sondeo

Hallazgos principales del primer sondeo ("universidades comprometidas")

El primer sondeo se centró en la temática de las "universidades comprometidas", es decir, en los distintos aspectos de la dimensión social, o de compromiso social, de la universidad.

En primer lugar, analizamos la percepción de los objetivos de carácter social (relativos a sus impactos en el desarrollo económico y social del país) en el marco del conjunto de fines de las universidades. Al respecto, quedó muy clara cuál debería ser la prioridad de las universidades iberoamericanas: la formación de buenos profesionales. A bastante distancia se situaron las tareas de investigación y un fin social, el desarrollo regional. A juicio de la comunidad universitaria iberoamericana, las universidades estarían cumpliendo esa variedad de fines satisfactoriamente, pero se observa un margen relativamente amplio de mejora, pues la calificación de ese cumplimiento ronda el 6,5 sobre 10.

De las opiniones de los entrevistados, si reflejasen bien la realidad, se infiere que esa mejora debería redundar nítidamente en la prosperidad del país, pues una clara mayoría señala la gran relevancia que para dicha prosperidad tienen las universidades (al mismo nivel que gobiernos y empresas privadas).

En segundo lugar, estudiamos los puntos de vista de los tres públicos sobre la importancia de la cooperación de las universidades con otros actores sociales. Según los entrevistados, el cumplimiento de los fines de la universidad debería implicar dosis altas de cooperación con agentes externos (empresas, otras universidades nacionales, universidades extranjeras...), con los cuales habría que ampliar relaciones, tal como lo vio una mayoría clara.

En cuanto a un tercer aspecto del compromiso social de las universidades, la implicación social de sus miembros, el juicio medio de los entrevistados no distinguió la implicación social de los estudiantes universitarios de la del ciudadano medio. Sin embargo, si comparamos los resultados del sondeo con otras encuestas del entorno iberoamericano, se observa que la pertenencia a asociaciones de los estudiantes universitarios probablemente es superior a la del ciudadano medio (como lo es la de los profesores y la del PAS).

El cuarto aspecto del compromiso social analizado se refiere a las posibles desigualdades en el acceso a la universidad. Por lo pronto, la gran mayoría creía que el acceso debería ser mucho más amplio, no por cuestiones de género (muy pocos pensaban que las mujeres se encontrasen discriminadas al respecto), sino por razón de desigualdad social.

La mayoría opinó que el acceso de los grupos menos favorecidos había mejorado en la última década. Sin embargo, las medidas disponibles en cada país para facilitar el acceso de esos grupos fueron calificadas con puntuaciones relativamente negativas (por debajo del 5 sobre 10).

Entre esas medidas, y teniendo en cuenta la situación financiera de las universidades, fueron bastantes los que se mostraron dispuestos a explorar fórmulas de financiación distintas de la gratuidad o la cuasi-gratuidad universal.

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

Hallazgos principales del segundo sondeo ("universidades sin fronteras")

La temática del segundo sondeo fue la de las "universidades sin fronteras", es decir, atendió a una diversidad de aspectos de la movilidad universitaria, de profesores y de alumnos, así como a la dimensión internacional de la universidad.

Estudiamos, en primer lugar, cuestiones relativas a la movilidad interna (nacional) de los estudiantes. Las opiniones de los tres públicos coincidieron en que, a la hora de elegir universidad, primaba la reputación sobre la ubicación, si bien esa primacía estaba lejos de ser clara en la Península Ibérica. A juicio de los entrevistados, esa elección no acaba de verse facilitada por la información disponible, que recibió una puntuación cercana al 6 en la escala del 0 al 10. Por ello, no extraña que dieran claramente la bienvenida a la publicación de informes independientes o *rankings* universitarios (con puntuaciones alrededor del 8 sobre 10).

En segundo lugar, tratamos la importancia asignada a la movilidad internacional y a la internacionalización de las universidades, utilizando un par de preguntas muy sencillas. Descubrimos un notable apoyo a la idea de incorporar la movilidad exterior como parte integral del plan de estudios y a la de contar con profesores extranjeros (ambas con puntuaciones medias cercanas a 8 sobre 10). Respecto a las consecuencias no deseadas de la movilidad internacional, comprobamos que estaba muy extendida la opinión de que el país del entrevistado tenía un problema de "fuga de cerebros" (más en la Península Ibérica que en las demás regiones). Las causas aducidas del problema apuntaban, sobre todo, a que los investigadores que no retornan disponen de más recursos en los países de destino.

En tercer lugar, centramos la atención en un ámbito más cercano, el de la universidad del entrevistado. Por lo pronto, no quedó claro que, a los ojos de los tres públicos considerados, esas universidades otorgaban gran importancia al objetivo de la movilidad de sus profesores y estudiantes, pues las puntuaciones rondaron el 6,5 sobre 10. Obviamente, no todas se benefician del mismo modo de la presencia de estudiantes extranjeros, pero los porcentajes que sostuvieron que el beneficio era mucho o bastante rondaron el 40%, con diferencias geográficas (más en la Península Ibérica, menos en Brasil). El PAS no acababa de sentirse preparado para gestionar una movilidad internacional sustancialmente mayor (puntuación de 6 sobre 10). Por último, los tres públicos coincidieron en que sus universidades deberían dar más importancia a la formación *online*: la apuesta actual por dicha formación

se calificó con medias inferiores al 6 sobre 10; la apuesta que debería hacerse obtuvo medias próximas al 8.

En cuarto lugar, estudiamos la movilidad internacional efectiva de profesores y estudiantes. No pocos profesores afirmaron haber cursado estudios en el extranjero (cerca del 40%; con porcentajes más bajos en la Península Ibérica y en Brasil). Y cerca de un 25% afirmó haber ejercido fuera de su país como docente o investigador, al menos, durante un curso. Asimismo, cerca de un 15% de los estudiantes dijo haber cursado algún estudio universitario en el extranjero, a lo que habría que añadir el 10% que lo habría intentado sin éxito. Además, muchos, unos dos tercios (solo dos quintos en la Península Ibérica), estarían planeando esa experiencia, y muchos (algo más de la mitad) se sentirían capacitados, por conocer suficientemente algún idioma extranjero distinto del español (o del portugués, en Brasil y Portugal).

Por último, nos ocupamos de la evaluación de los obstáculos a la movilidad y de las medidas para orientarla y mejorarla. De una lista de siete obstáculos a la movilidad internacional de los estudiantes, el más mencionado, con diferencia, fue la falta de fondos. En un segundo nivel, como obstáculos también considerables, se situaron la falta de información, las barreras lingüísticas y las dificultades para el reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero. Obstáculos relativamente menores fueron los problemas relativos a la inmigración (barreras administrativas, por ejemplo), el que no se fomente la movilidad en la universidad del entrevistado y la diferente calidad educativa en el extranjero.

Puestos a orientar la movilidad de los estudiantes otorgando prioridad a algún continente de procedencia, los dos más favorecidos fueron América Central y del Sur, y Europa. Si se trata de dar prioridad a un continente de destino, las preferencias eran todavía más claras, con Europa en primera posición, a notable distancia de América del Norte y América Central y del Sur.

Como medidas de mejora de la movilidad de estudiantes y profesores elaboramos la siguiente batería a partir de las propuestas de la Agenda de Guadalajara 2010: mayor compromiso de los distintos partícipes en la financiación de la movilidad, eliminación de obstáculos, programas específicos de movilidad en cada universidad, el Carnet Universitario Iberoamericano, y el establecimiento de un espacio iberoamericano del conocimiento a través de la coordinación entre las universidades. Preguntamos por la utilidad de cada una de esas medidas y obtuvimos medias altas (cercanas o superiores al 8,5 sobre 10) en los tres públicos y para todas las medidas, lo que sugiere que el público universitario está dispuesto a atender al debate sobre la promoción de la movilidad en su universidad, su país y a escala iberoamericana. Aunque el nivel de conocimiento declarado acerca de Universia es mejorable, son muchos (alrededor de 4/5 en todos los públicos) los entrevistados le asignan un papel importante en la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento y la innovación.

Hallazgos principales del tercer sondeo ("universidades formadoras")

El tercer sondeo se centró en el tema de las "universidades formadoras", es decir, en los distintos aspectos de la función de formación que ejercen las universidades.

En primer lugar, nos ocupamos de los juicios de los entrevistados acerca de los fines de la enseñanza universitaria. Planteados de manera general, la postura del entrevistado medio resultó bastante equilibrada en casi todas las contraposiciones planteadas (mejorar la capacidad para pensar / para actuar; formación práctica / transmisión de conocimientos; especialización / formación de amplio alcance; formación ligada a las necesidades del momento / más atemporal), salvo en una, en la que se reveló una preferencia clara acerca de la enseñanza universitaria como vinculada a la formación a lo largo de la vida, y no solo a la formación inicial. En realidad, las contestaciones no se concentraron en puntos específicos de las escalas utilizadas para medir esas preferencias, sino que estaban muy repartidas. Si las entendemos como indicio de demandas potenciales (por parte de los estudiantes) y ofertas potenciales (por parte de los profesores), esas preferencias nos alertarían de la presencia de una demanda diversa que podría satisfacerse a través de una oferta diversa.

Esa diversidad incluiría, para proporciones menores de los encuestados, universidades concentradas en actividades de enseñanza, y no de investigación, pero la mayoría se mostró en desacuerdo con la idea de que se puede pro-

porcionar buena enseñanza sin una suficiente dedicación a la investigación.

En términos de un fin específico de la enseñanza universitaria, la formación de profesionales, la evaluación resultante del sondeo fue positiva, con puntuaciones cercanas al 8 sobre 10 otorgadas a la utilidad de los conocimientos adquiridos para la inserción laboral de los titulados. En relación con este objetivo de la formación, se observó una cierta demanda de más prácticas en empresas, especialmente entre los estudiantes.

En segundo lugar, las capacidades de los profesores como docentes fueron evaluadas por los estudiantes y por los profesores (quienes respondieron sobre los profesores de su carrera, no sobre ellos mismos como individuos). La evaluación resultó positiva, especialmente en el nivel de conocimientos de su materia asignado a los profesores (cerca de 8 sobre 10), pero también en relación con su capacidad pedagógica y su vocación por la enseñanza (alrededor de 7 sobre 10). No lo fue tanto en términos de lo innovador de sus métodos de enseñanza (con una calificación más cercana al 6).

Por otra parte, los profesores no se mostraron muy satisfechos con la oferta de formación docente permanente en sus universidades, pues le otorgaron una puntuación de 6 en la escala del 0 (muy poco adecuada) al 10 (muy adecuada). Esa relativa insatisfacción quizá está detrás de la bienvenida que concedieron a una posibilidad de mejora de dicha formación, el establecimiento de una red virtual iberoamericana de buenas prácticas (calificada con una utilidad de 8 sobre 10).

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

Segundo, los encuestados compararon la enseñanza *online* con la tradicional, coincidiendo bastante en que exigía más autodisciplina de los estudiantes, si bien el consenso era bastante menor en que requiriera más esfuerzo de los profesores. La opinión media tendía a compartir el argumento de que la educación *online* supone una experiencia menos enriquecedora, y no presentó una posición clara acerca de que dicha formación permita adquirir una preparación equivalente a la que se obtiene con la enseñanza presencial. Sí predominaba la sensación de que gracias a la formación *online* mejorará el acceso a los estudios universitarios de grupos desfavorecidos. Por último, se observa un acuerdo amplio con la idea de que la educación *online* complementará a la tradicional, pero no la sustituirá.

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

Cuarto, nos detuvimos con cierto detalle en una variante bastante comentada de la formación *online*, los MOOCs.

Por lo pronto, su conocimiento no estaba muy extendido entre los estudiantes, pero lo estaba algo más entre el profesorado y el PAS. Dado un nivel bajo de conocimiento, y lo reciente y poco difundida que es la experiencia con MOOCs, era esperable que fueran poco claras las opiniones acerca de algunos de sus aspectos, como si podrán sobrevivir sin ser gratuitos, si acabarán siendo más importantes que la educación universitaria tradicional, o si se aprende tanto con ellos como mediante la enseñanza tradicional. Sin embargo, observamos un acuerdo amplio con la idea de que los MOOCs van a permitir a mucha gente acceder a una enseñanza de primer nivel mundial antes reservada a unos pocos.

Concluimos el análisis recogiendo la evaluación de la calidad de la enseñanza en sus universidades efectuada por los tres públicos. La evaluación resultante fue bastante positiva y coincidente entre los tres grupos, con una media del 7,9 en la escala del 0 al 10. Con todo, los entrevistados se mostraron muy propensos a dar la bienvenida a medidas de reforma institucional orientadas a mejorar dicha calidad, tales como establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones similar al europeo, la convergencia de la estructura de las carreras universitarias, la acreditación de dichas carreras ante agencias homologadas internacionalmente, la colaboración entre universidades para ofrecer titulaciones conjuntas o la colaboración con agentes externos (empresas, por ejemplo) para ofrecer prácticas a los estudiantes.

Hallazgos principales del cuarto sondeo ("universidades creativas e innovadoras")

El cuarto sondeo trató el tema de las "universidades creativas e innovadoras", es decir, de asuntos relativos a la función de investigación (o innovación, en sentido más amplio) de las universidades.

Estudiamos, en primer lugar, lo que pensaban los tres públicos acerca de la innovación tecnológica como objetivo estratégico de sus países. En general, pensaban que las empresas, el gobierno y las universidades no contribuyen mucho a la capacidad tecnológica de sus países, lo cual, quizá, trasluce cierto descontento con el nivel real de dicha capacidad. En realidad, los entrevistados fijarían objetivos muy ambiciosos a la hora de dedicar recursos a la I+D, en la medida que más de la mitad optó por que su país aspirase en una década al nivel de gasto de Suecia (3,4%). Los objetivos son tan ambiciosos que la gran mayoría de los encuestados no creía que pudieran cumplirse. En cualquier caso, puestos a arrimar el hombro para alcanzar esos objetivos, para la mayoría, el esfuerzo había de ser distribuido por igual entre el sector público y el privado.

En segundo lugar, ofrecimos retazos interesantes de la investigación que se lleva a cabo en las universidades iberoamericanas, tal como la ven, sobre todo, los profesores. El hallazgo más novedoso es el de la proporción de su tiempo que afirmaron dedicar a la investigación (un 31,6%, por término medio) y a la enseñanza (un 41,6%); el resto lo dedican a tareas administrativas. También es interesante

que la mayoría (un 54%) dijera dedicarse, sobre todo, a la investigación aplicada (y el resto se repartiera por igual entre la investigación básica y el desarrollo), si bien se observaron las diferencias esperables según el campo de estudio (la extensión de la investigación básica fue máxima en las ciencias naturales y la de la aplicada fue máxima entre los profesores del ámbito de las ingenierías).

A su vez, muchísimos profesores (un 72,3% en los últimos años) afirmaron llevar a cabo sus investigaciones en cooperación con otros actores, sobre todo, investigadores de su misma universidad o de otra universidad del país, aunque la dimensión de la cooperación transfronteriza también fue sustantiva (hasta un 44,3% de los que cooperan en su investigación dijo haber trabajado con investigadores de universidades extranjeras). En general, los profesores universitarios vieron la cooperación con otros investigadores como muy fructífera.

En tercer lugar, estudiamos a los futuros investigadores universitarios, es decir, los planes que mantenían a ese respecto los estudiantes. Muchos dijeron tener previsto obtener el título de Doctor y/o seguir una carrera investigadora, sobre todo en la universidad (y no tanto en la empresa), y muchos se mostraron convencidos de que esas previsiones de carrera investigadora podían cumplirse. Esto último quizá se deba, en parte, a la sensación extendida de que la universidad les está preparando suficientemente bien. De todos modos, al tratarse de declaraciones de intención (y, probablemente, de deseos) conviene tomar con cierta cautela las cifras obtenidas, pues se alejan bastante de las que encajarían con los datos reales disponibles.

En cuarto lugar, proporcionamos información, también interesante, sobre cómo ven los profesores y el PAS la gestión de la investigación en las universidades. Lo más llamativo, quizás, es que ambos considerasen bastante difíciles los trámites necesarios para obtener fondos nacionales o internacionales para proyectos de investigación. Sin embargo, también tiene su interés lo que nos dijeron acerca de la existencia de oficinas o departamentos especializados en la gestión de la investigación. Un 50,6% de los profesores afirmó que existía un órgano tal dedicado a la cooperación con las empresas, y un 40,1% lo afirmó respecto de uno especializado en la internacionalización de la investigación.

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

En quinto lugar, revisamos uno de los binomios centrales en la vida de las universidades, el que relaciona la enseñanza con la investigación. Por una parte, comprobamos la importancia que asignan a ambas las universidades, al menos a los ojos de los entrevistados: una importancia media-alta, mayor en el caso de la enseñanza (alrededor del 8 sobre 10) que en el de la investigación (alrededor del 6,5). Por otra, la opinión media de los tres públicos no se decidió acerca de si se puede ser un buen profesor sin ser buen investigador. Sin embargo, estudiantes y profesores reconocieron muy mayoritariamente que la actividad docente se beneficia mucho de la actividad investigadora.

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

Segundo, recabamos la opinión sobre once medidas dirigidas a la mejora sustantiva de la calidad de la investigación de las universidades del país de los entrevistados. Unas estaban más relacionadas con la capacidad de investigación de las universidades por sí mismas; otras, con la cooperación con empresas privadas y otros actores de los sistemas nacionales de innovación. En general, reciben una acogida muy positiva, lo que revela, no solo una predisposición a reclamar más recursos, sino una cierta apertura a cambios organizativos e institucionales. Entre las primeras, habría que destacar, por ser la más valorada, el que las administraciones dediquen más fondos a la investigación universitaria, pero también fue muy valorada la propuesta de programas de formación del PAS. Entre las segundas, destaca el atractivo que representan las medidas para incentivar la formación de *clusters*.

Tercero, también observamos una amplia aprobación a varias propuestas, procedentes de la Declaración de Guadalajara, orientadas a que las universidades iberoamericanas contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento. Esas medidas van desde la promoción de

spin-offs hasta el favorecer la incorporación de investigadores universitarios a las empresas.

Cuarto, comprobamos cómo una mayoría amplia de los encuestados veía factible el que las universidades contribuyeran muy sustancialmente a la transmisión de una cultura emprendedora a sus estudiantes, y cómo consideraban esa transmisión como una finalidad muy importante.

Por último, nos ocupamos de las posibles aportaciones de Universia e Innoversia a la mejora de las capacidades de innovación de las universidades iberoamericanas. Si hacemos caso a las respuestas de los encuestados que mejor dicen conocer ambas redes, su potencial es interesante: una inmensa mayoría creía que Universia podía ser un instrumento relevante para el intercambio de información sobre la innovación que llevan a cabo las universidades; y se evaluó con una puntuación media cerca del 7,5 sobre 10 la utilidad de Innoversia para poner en contacto a las empresas con los investigadores que pueden satisfacer las necesidades de investigación de aquellas.

Hallazgos principales del quinto sondeo ("universidades eficientes")

El quinto sondeo se ocupó del tema de las "universidades eficientes", es decir, de varios de los aspectos relativos al funcionamiento de las universidades como organizaciones.

En primer lugar, analizamos las percepciones acerca de varias cuestiones básicas relativas a los recursos financieros que manejan las universidades. La primera se

refirió a una de las bases teóricas de la justificación de que el Estado financie generosamente la educación superior, esto es, a su potencial dimensión de bien público. Las opiniones de los tres públicos se revelaron como muy diversas, pues, por ejemplo, entre el profesorado, eran casi tantos los que creían que dicha educación tiene un rendimiento público superior a su rendimiento privado como los que creían lo contrario (35,8 y 37,3%, respectivamente), mientras que un 18,8% asignaba a ambos rendimientos un peso similar.

La segunda se refirió a las preferencias de los encuestados acerca de las fuentes de financiación de las universidades públicas. En general, eran bastante partidarios de que aumentasen los fondos procedentes de los impuestos generales, de los contratos de investigación con empresas y de las donaciones, pero no lo eran tanto respecto de que lo hicieran las donaciones de antiguos alumnos, y mucho menos de que lo hicieran las tasas que pagan los estudiantes. La poca renuencia a recibir fondos de las empresas privadas se fundamenta, probablemente, en que no plantea costes económicos directos a ninguno de los tres públicos y en que la mayoría confiaba en que dichos fondos no redujeran la autonomía de las universidades públicas. En relación con este tipo de financiación, los profesores albergaban bastantes dudas acerca de la medida en que la legislación sobre donaciones o mecenazgo favorecía la financiación privada de la universidad pública.

La tercera se refirió a cómo han de distribuirse los fondos públicos disponibles entre las universidades públicas de cada país. El criterio claramente más favorecido fue el

del número de alumnos de cada universidad. En un segundo nivel de menciones se situó el de los resultados de la investigación. En un tercer nivel, los resultados de evaluaciones externas. En un cuarto nivel encontramos el número de titulados, el cual refleja una perspectiva más ajustada de la eficiencia con la que trabajan las universidades. En un último nivel, bastante lejos del primero, quedaron, por una parte, criterios sin una relación muy evidente con los costes de la educación universitaria (como el número de centros o el número de carreras), pero también, por otra, uno que, en principio, está mucho más asociado a dichos costes, el número de profesores.

La última cuestión relativa a la financiación universitaria se refirió a si era conveniente dotar a las universidades públicas de más fondos. Para el profesorado eso parece mucho más que obvio, pues hasta un 80,2% consideró que la cantidad de dinero público destinada a financiar la universidad pública era insuficiente. De todos modos, un 59,6% de los profesores que reclamaban un mayor gasto público universitario se mostró poco o nada dispuesto a pagar más impuestos para financiarlo.

En segundo lugar, analizamos diversas percepciones acerca de la gestión del principal recurso humano de las universidades, el profesorado. Por lo pronto, los encuestados serían partidarios de que las universidades gozasen de mucha autonomía para gestionar esos recursos humanos. Quizá tenga que ver esa demanda con la necesidad de mejorar los modelos de contratación de profesorado, pues no acaban de verse como adecuados para seleccionar eficazmente al personal docente e investigador,

ni en las universidades públicas ni en las privadas. Además, medimos, siquiera *grosso modo*, el grado de endogamia en el reclutamiento del profesorado. El dato más interesante es que un 41,9% de los profesores encuestados afirmó haber obtenido su título de licenciado (o equivalente) en la misma universidad en la que trabajaba, una cifra todavía más elevada en la Península Ibérica (49,8%) y México (50,1%). De todos modos, no estaba nada claro que los tres públicos prefirieran un sistema universitario en el que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado.

En tercer lugar, revisamos las opiniones de los tres públicos acerca de la autonomía universitaria y su correlato, la rendición de cuentas. En general, no veían la autonomía de sus universidades como muy elevada, pues aquella recibió una puntuación media de 6 sobre 10. Puestos a rendir cuentas ante agentes externos, la mayoría coincidió en que las universidades públicas deberían hacerlo ante el público en general, es decir, el que financia, en última instancia, gran parte de sus gastos, pero fueron muchos menos los que rendirían cuentas ante la segunda fuente de ingresos, los estudiantes y sus familias, menos incluso que los que las rendirían ante la administración pública. En la realidad que perciben los tres públicos, las cuentas se rinden, sobre todo, ante la administración pública (la mencionó, por ejemplo, un 63,4% de los profesores), aunque no pocos creían que no se rinde cuentas ante nadie (lo vio así un 21,6% de los profesores). También exploramos el papel de las agencias de evaluación externas, a las que se asignó una

importancia mediana, claramente inferior a la que, a juicio de los entrevistados, deberían tener.

En cuarto lugar, recogimos los puntos de vista de los tres públicos sobre varios aspectos centrales del gobierno de las universidades públicas. Primero, no se mostraron especialmente satisfechos con el modelo de gobierno de las universidades de su país, pues el acuerdo medio con dicho modelo se situó en el 5 sobre 10. Segundo, favorecieron claramente que cada universidad pública eligiera su modelo de gobierno, frente a la opción de que todas tuvieran el mismo. Tercero, sus preferencias sobre los mecanismos de elección o nombramiento del rector favorecieron claramente las opciones que mayor y más directa representación permiten a estudiantes, profesores y PAS, es decir, la elección mediante un cuerpo electoral que los representa directa o indirectamente y la elección mediante un claustro en el que esos intereses también estén representados. En todo caso, sea cual sea el método de elección, tendían a pensar que el peso de los profesores en la elección del rector habría de ser alto, el de estudiantes y PAS medio-alto, y más bien bajo o medio-bajo el de actores no tan directamente vinculados con la vida cotidiana de las universidades (representantes de la administración pública, de las empresas o del tejido económico y social local).

En quinto lugar, tratamos con cierto detalle la temática de la gestión administrativa de las universidades. Por lo pronto, parece que los tres públicos albergaban dudas acerca de la eficacia de dicha gestión, pues la puntuaron, como mucho, en el 6 en la escala del 0 al 10; fueron más

los que tendían a creer que las universidades privadas son más eficaces que las públicas que lo contrario. De cara a mejorar la eficacia y la eficiencia universitarias, uno de los cambios más debatidos es, hoy, el de una mayor profesionalización de la gestión.

Preguntados por el grado de profesionalización deseable de la gestión en tres niveles (universidad, facultad, departamento), en los tres públicos la opción menos preferida fue que la gestión esté preeminentemente en manos de académicos, repartiéndose en proporciones variables según el público y según el nivel las menciones a una gestión preeminentemente profesional y a una gestión compartida a partes iguales entre profesionales y académicos. La expectativa de mayor profesionalización alcanzó un máximo a escala del gobierno de la universidad y cayó a medida que se descendía en la jerarquía. Como era esperable, los profesores fueron los más reticentes a una gestión copada por profesionales. Eso sí, que los tres públicos asignasen una relevancia considerable a los académicos en la gestión de las universidades públicas no implicaba que creyeran que estuvieran preparados para ese tipo de tareas. Más bien, ocurrió lo contrario. De todos modos, confiaban mayoritariamente en las virtudes transformadoras de la formación, aunque no pocos, simplemente, optaron por que las tareas de gestión las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados para ellas.

Por último, solicitamos a nuestros encuestados que evaluasen la eficacia de tres medidas específicas recogidas en la Declaración de Guadalajara y orientadas a que las universidades iberoamericanas presten su servicio de

manera más eficiente. Las tres recibieron evaluaciones bastante positivas, tanto la que aspira a establecer un sistema de indicadores de resultados comparables a escala iberoamericana como las que promueven la aplicación de las nuevas tecnologías digitales, utilizándolas más y, en particular, aprovechando sus ventajas para establecer relaciones entre universidades.

2. Consideraciones de carácter general

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

Por lo pronto, es llamativo lo limitado de la variación de las opiniones y actitudes, tanto según los públicos encuestados (estudiantes, profesores y PAS) como según la región de Universia a la que pertenecen esos públicos.

En los cinco sondeos hemos observado una muy reducida variación en las opiniones medias mantenidas por cada uno de los públicos. Solo se observan diferencias, y no muy amplias, en el caso de preguntas relativas a circunstancias o intereses muy específicos de alguno de esos públicos, como en el caso de si la gestión administrativa la deben llevar a cabo académicos o profesionales de la gestión. Una interpretación posible de esos consensos es que se deriven de intereses comunes a los tres públicos, en tanto que miembros de una misma organización, la universidad. En este sentido, no extraña, por ejemplo, que los tres públicos se mostrasen muy partidarios de que aumentase la financiación pública de las universidades públicas, o muy reticentes a formas de gobierno con pesos sustanciales de agentes "externos" a la universidad. Otra interpretación posible es que se deriven, más que de intereses comunes, de experiencias comunes o de puntos de vista que se desarrollan por desempeñar su trabajo

en las mismas organizaciones. Tal sería el caso, muy claramente, de la mayoría de las evaluaciones de distintos aspectos de la vida universitaria en que han participado los tres grupos. Una última interpretación, compatible, en parte, con las anteriores, es que los miembros de cada público no dejan de ser, obviamente, ciudadanos de sus países, en los que pueden existir, a su vez, consensos valorativos básicos, también, sobre los fines que ha de servir la educación superior y los medios con los que ha de hacerlo. Así, por ejemplo, no imaginamos que el público en general fuera a tener opiniones medias muy distintas de las de la comunidad universitaria respecto de los fines principales de la universidad o el tipo de financiación universitaria requerida para facilitar el acceso a los grupos menos favorecidos.

A su vez, en los cinco sondeos hemos observado, por una parte, ciertas diferencias entre las opiniones y las actitudes de los públicos encuestados según la región Universia de pertenencia. Esas diferencias estaban, probablemente, ligadas a rasgos idiosincrásicos de sus naciones o de sus sistemas universitarios (o de sus universidades, sin más). Sin embargo, por otra, y esto es más llamativo, hemos observado una notable coincidencia en bastantes de las opiniones medias de las regiones Universia que hemos podido tener en cuenta, coincidencia que es quizá superior a la esperable dadas las distintas realidades nacionales de los encuestados. Esto nos llevaría a pensar en qué tienen en común las sociedades en que se insertan las comunidades universitarias analizadas. Por un lado, podemos imaginar que las opiniones sobre los

fines de las universidades, sobre si el acceso a ellas ha de ser igualitario o sobre si desempeñan un determinado papel en el crecimiento económico no serán muy distintas, al tratarse de sociedades que han alcanzado un cierto grado de desarrollo económico y social, lo que implica una presencia significativa de instituciones de educación superior. Por otro lado, no hay que descartar la posible relevancia de haber estudiado un área (Iberoamérica) que, probablemente, comparte rasgos culturales fundamentales, que pueden haberse reflejado en esas opiniones, y que podrían haberlas distinguido de las opiniones medias, por ejemplo, de otras áreas culturales de ámbito mundial.

De todos modos, conviene tomar el descubrimiento de un cierto consenso transfronterizo con cautela, pues no hemos podido tener en cuenta todas las variaciones regionales posibles, dado el distinto alcance de los sondeos en los países considerados.

Esas líneas de consenso, que, repetimos, hay que entender con cierta distancia, pueden resumirse en las siguientes.

En primer lugar, se coincide en que las universidades son muy relevantes para el desarrollo económico y social (incluyendo la lucha contra la desigualdad) de sus países, razón por la cual, seguramente, también se coincide en la necesidad de que sean suficientes (y crezcan) los fondos públicos que se les dedican. De todos modos, se observa una cierta incoherencia, pues que les asignen un papel central, por ejemplo, en el crecimiento económico no se refleja necesariamente en que les reconozcan un papel muy impor-

tante en la capacidad de innovación de sus países.

En segundo lugar, está extendido un juicio medio moderadamente positivo sobre cómo desempeñan sus funciones las universidades, y los que más las encarnan, los profesores. Como los encuestados evaluaron con frecuencia esas materias en escalas del 0 al 10, es relativamente fácil hacerse cargo de las líneas básicas de dichas evaluaciones recordando las puntuaciones medias aproximadas en las cuestiones más sustantivas.

El cumplimiento, en general, de los fines de las universidades obtuvo una media de 6,5, la misma que su aportación a la capacidad de innovación de los países. Sin embargo, obtuvieron un 8 en el aspecto de la formación de profesionales, precisamente el fin al que se otorga más importancia. La calidad de la enseñanza también recibió una puntuación alta (8), al igual que fue alta la evaluación de los profesores como docentes (8), pero no lo fue tanto al tener en cuenta sus capacidades pedagógicas y su vocación (7) y, especialmente, lo innovador de sus métodos de enseñanza (6). Tampoco fue muy alta la importancia otorgada a la movilidad de estudiantes y profesores (6,5) o la apuesta por la formación *online* (6,5).

Quizá las dudas sean mayores en lo que respecta al funcionamiento de las universidades como organizaciones (y como parte de un sistema). Respecto de lo segundo, un elemento fundamental de un sistema competitivo es una auténtica libertad de elección de centro por parte de los estudiantes, lo que se vería facilitado por disponer con buena información. Sin embargo, la información con que cuentan los estudiantes para elegir universidad fue

evaluada con una media de 6. En cuanto al funcionamiento de las universidades (públicas) como organizaciones, los encuestados mostraron dudas sobre si el sistema de acceso al profesorado es adecuado para seleccionar a los mejores docentes (puntuación inferior a 5), sobre el grado de autonomía con que cuentan las universidades (6), sobre sus modelos de gobierno (5) y sobre la eficacia de su gestión administrativa (6).

En definitiva, hay un margen relativamente amplio de mejora para el funcionamiento de las universidades, al menos tal como lo perciben los miembros de la comunidad universitaria.

En tercer lugar, ese apoyo moderado a las universidades realmente existentes y el amplio margen de mejora potencial se compadecen bien con una extendida propensión a explorar posibilidades de cambio. Nos referimos, por una parte, a la bienvenida casi entusiasta que tienden a dar los tres públicos encuestados a una multiplicidad de medidas concretas, extraídas casi literalmente de la Declaración de Guadalajara, orientadas, entre otros fines, a favorecer la movilidad de profesores y estudiantes, mejorar la calidad de la enseñanza, contribuir a generar conocimiento o prestar un servicio más eficiente. Nótese, de todos modos, que, por razones de espacio, no hemos contrastado esas opiniones con una disposición a asumir los costes que muchas de ellas implican, y que, en la única ocasión en que hemos medido esa propensión, ha sido algo minoritaria.

Sin embargo, creemos que interpretar el acuerdo con esas medidas como deseo de cambio, de adaptación a

nuevas circunstancias, de renovación... es apropiado, sobre todo, porque, por otra parte, ese deseo de transformación también se refleja en una predisposición amplia a medidas de reforma de mayor calado. Nos referimos, en parte, a la mejora de la información disponible que implicaría el contar con los adecuados *rankings* de universidades. O a las demandas, más o menos explícitas, de mayor formación *online*, o de incorporar decididamente la movilidad internacional de los estudiantes en los planes de estudio. O a un conjunto de medidas para mejorar la capacidad de innovación de las universidades que implicarían cambios de sustancia en el sistema de incentivos al que se enfrentan los profesores. Pero nos referimos, sobre todo, a la disposición a explorar cambios institucionales mayores, en la línea de una financiación más diversa en la que cabe una mayor presencia de la empresa privada, de una mayor autonomía universitaria, en general y en el manejo de sus recursos humanos, acompañada de una mayor rendición de cuentas ante el público en general, y no solo ante las autoridades administrativas, de sistemas de universidades más diversas en sus modos de gobierno, y de una apertura a una mayor profesionalización de la gestión en sus distintos niveles (sobre todo, los superiores). Todo ese potencial de cambio habría que situarlo, por último, en el marco de un entendimiento de la oferta universitaria como algo diverso, que pueda atender a una demanda diversa, no solo de tipos de enseñanza, sino de combinaciones de enseñanza e investigación.

Que esas disposiciones al cambio y hacia una mayor apertura al exterior coincidan todavía con una sensación

relativamente extendida de que el gobierno de la universidad (pública) ha de ser, principalmente, cosa de *insiders*, puede ser comprensible, como ancla de seguridad y como reacción ante un entorno bastante cambiante que, a veces, puede parecerles a los estudiantes y, sobre todo, a profesores y personal de administración y servicios como invasor de su propio mundo universitario. Puede ser comprensible, pero no es del todo compatible con el resto de los cambios a los que, parece, están bastante dispuestos los miembros de la comunidad universitaria iberoamericana ni, especialmente, con la necesidad de mejora sustantiva que ellos mismos, implícita o explícitamente, reconocen.

Estudio técni-co y tra-bajo de campo

1. Planificación estratégica y muestras

Con el objeto de conocer la opinión de la comunidad universitaria iberoamericana con respecto a diversos temas basados en las conclusiones del II Encuentro de Rectores de Guadalajara en 2010, se diseñaron cinco sondeos destinados a los tres grandes grupos que componen esa comunidad: estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios o colaboradores. En los cinco sondeos hubo preguntas comunes a los tres grupos –lo cual ha permitido llevar a cabo comparaciones entre las opiniones de los tres públicos–, pero en ningún caso fueron iguales los cuestionarios. Los temas sobre los que versaron los sondeos y los cuestionarios concretos se recogen en otras partes de este informe.

Población

Dado el tamaño de la comunidad universitaria iberoamericana y la extensión de los cinco sondeos, y una vez descartado el muestreo aleatorio por las dificultades metodológicas y económicas que entrañaría, se tomaron una serie de decisiones técnicas *(vid. infra)* que afectaron a la definición del universo de los sondeos. Primero, se redujo la población objetivo a la formada por los que estudiaban o trabajaban en universidades iberoamericanas vinculadas a Universia, salvo en el caso de Brasil, cuyo universo incluyó, además, un amplio número de universidades no pertenecientes a Universia. Ello supuso una reducción del

universo apenas significativa en regiones como la Península Ibérica, Argentina o en el Centro-Oeste de Sudamérica, así como contar con cerca del 65% de la comunidad universitaria en el norte de Sudamérica, y en Centroamérica y Caribe (los datos exactos pueden consultarse en la tabla 1). La excepción brasileña se debió a dos razones: que era la región donde la vinculación de las universidades a Universia era inferior al 50% y a que era el país anfitrión del III Encuentro de Rectores en 2014.

Muestra y acceso a los sondeos

Sin embargo, dado que parte de la difusión del sondeo se realizó a través de páginas de internet de libre acceso, que algunas de las listas empleadas no se limitaban a los miembros de universidades vinculadas a Universia y que no se incluyeron filtros en la encuesta para evitar que contestasen quienes estudian o trabajan en universidades no vinculadas a Universia –filtros que sí existían para personas no vinculadas a universidades iberoamericanas–, es posible que haya algunos cuestionarios contestados por personal adscrito a centros no vinculados a Universia.

Como se ha indicado, se renunció a llevar a cabo un muestreo aleatorio, fuera este simple o estratificado por país o universidad. Por ello se optó por un método que, por un lado, permitiera acceder a toda la comunidad universitaria iberoamericana a través de las páginas de Universia y de algunas universidades, centrando los esfuerzos en comunicar al mayor número posible de miembros de dicha comunidad la existencia del sondeo. Por otro, se

decidió emplear las listas *ad hoc* de miembros de la comunidad universitaria iberoamericana con las que cabía contar, tanto las pertenecientes a Universia e Innoversia, como los listados de estudiantes, PDI y PAS de cada una de las universidades iberoamericanas.

Todo ello significa que, aunque se hicieron esfuerzos encaminados a que la muestra fuera lo más representativa posible y lo más estable entre unos sondeos y otros, no se pueden extrapolar los resultados de los sondeos al conjunto de la comunidad universitaria iberoamericana, sino que solo valen para el conjunto de los encuestados.

Cada uno de los cuestionarios, a los que se accedía mediante un enlace en internet, comenzaba con varias preguntas que filtraban a los posibles entrevistados y recogían información sobre sus características sociodemográficas, mientras que un segundo bloque recogía su opinión sobre los temas de cada sondeo.

La información sociodemográfica recogida y las vías de acceso al sondeo –dentro de ciertas limitaciones que se describen más adelante– han permitido comprobar que no parece haber diferencias sustanciales entre las opiniones de los encuestados según su pertenencia a países con distinto éxito de las estrategias de difusión de los sondeos ni entre los encuestados que accedían a través de las listas de distribución de las universidades y el resto. Esto nos hace pensar que la opinión sobre los temas tratados es bastante estable dentro de cada región y de los distintos grupos encuestados –estudiantes, PDI y PAS– y que la metodología empleada ha reducido sustancialmente posibles sesgos.

Sin embargo, especialmente en el caso de los estudiantes de Brasil y España, las muestras no han sido homogéneas a lo largo de los sondeos. En el caso de España, la edad media de los estudiantes ha sufrido variaciones, debido fundamentalmente a la mayor o menor participación de los alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), un centro público con un gran número de alumnos matriculados, especializado en la enseñanza a distancia. En el caso de Brasil, la composición por edad de los estudiantes fue similar en los cinco sondeos, pero sustancialmente distinta de la del resto de la comunidad iberoamericana. Este hecho y algunas preguntas de los sondeos nos hacen pensar que algunos de los listados tendían a recoger las opiniones de alumnos de los últimos cursos o de doctorado, reduciéndose la probabilidad de que los alumnos más jóvenes vieran recogida su opinión. Con los datos disponibles no hemos podido saber si este hecho ha introducido sesgos en las opiniones de los estudiantes brasileños.

Resumiendo la metodología empleada, y establecido que no estamos ante un muestreo aleatorio, podemos concluir que, primero, disponemos de un grupo autoseleccionado que ha accedido a los sondeos a través de los portales de Universia o de las redes sociales. Segundo, tenemos un grupo que ha llegado al sondeo a través de correos enviados a listas como las de Universia (592.704 registros) o Innoversia (9.947 registros). La lista de Universia estaba compuesta por estudiantes, profesores o investigadores de universidades iberoamericanas que se habían apuntado voluntariamente, facilitando, entre otros datos, su correo electrónico. La lista de Innoversia solo

incluía investigadores. En ambas se ha producido una autoselección entre los que decidieron contestar o no al cuestionario recibido por correo electrónico. Y, tercero, un grupo algo más complejo, resultado del siguiente procedimiento. Se partió de un muestreo aleatorio estratificado ponderado (por número de alumnos) para seleccionar las universidades en cada región, formando tres grupos: prioritarias (21 universidades), convenientes (32 universidades) y resto (150 universidades). Se les solicitó que enviasen el vínculo de acceso a cada sondeo a sus listas de distribución segmentadas por tipo de público (estudiantes, PDI, PAS). De esas listas se obtuvo, de nuevo, una respuesta autoseleccionada dentro de cada grupo.

Regiones Río 2014 o regiones Universia

De cara a conseguir el número de respuestas suficiente para llevar a cabo análisis fiables se estableció como objetivo una tasa de respuesta del 1 por 1.000 para el universo de los sondeos. Eso significa que, a partir de una población universitaria estimada en Iberoamérica de 22.000.000, con más de 15.000.000 estudiando o trabajando en instituciones ligadas a Universia, se pretendía llegar a una tasa de respuesta que permitiera análisis regionales solventes. Para ello se delimitaron 7 áreas geográficas, que se denominaron regiones Río 2014 o regiones Universia (véase la Tabla 1), que, además de proporcionar datos generales para el conjunto de la comunidad universitaria, permitieran establecer, si se disponía de suficientes cuestionarios para cada región Río 2014, algún tipo de diferencia sustantiva entre ellas.

TABLA 1.
Alumnos universitarios iberoamericanos por país, tanto totales como de las universidades vinculadas a Universia (Fuentes: Universia y elaboración propia).

REGIONES RÍO 2014		ALUMNOS UNIVERSIA	ALUMNOS TOTALES
Península Ibérica		1.825.983	1.937.628
	Andorra	1.000	1.000
	España	1.546.355	1.546.355
	Portugal	278.628	390.273
Argentina	1.582.560	1.718.507	
Brasil		2.840.369	6.739.689
México		2.567.216	2.981.313
Centroamérica/Caribe		1.194.116	1.826.316
	Costa Rica	99.022	170.907
	Cuba	71.670	380.000
	El Salvador	82.987	123.983
	Guatemala	150.559	205.690
	Honduras	126.689	145.592
	Nicaragua	91.408	93.566
	Panamá	126.584	138.075
	Puerto Rico	198.960	250.192
	República Dominicana	246.237	318.311
Sudamérica-Norte		1.969.165	2.968.072
	Colombia	754.340	1.323.611
	Venezuela	1.045.504	1.293.736
	Ecuador	169.321	350.725
Sudamérica-Centro/Oeste		2.127.773	2.233.942
	Bolivia	305.859	362.137
	Paraguay	93.964	105.657
	Uruguay	133.910	133.910
	Chile	860.211	849.268
	Perú	733.829	782.970

Si el objetivo general era obtener 15.000-20.000 respuestas por sondeo, se esperaba además que en cada una de las regiones establecidas se lograran unas 2.500-

3.000 respuestas, lo que permitiría llevar a cabo análisis representativos tanto de estas regiones como de los colectivos objetivo (estudiantes, docentes e investigadores, personal de administración y servicios).

Como ya se ha mencionado, contábamos con tres estrategias de difusión del sondeo, dos más convencionales (internet y envío a listas a las que el usuario se apuntaba voluntariamente) y una tercera a través de las listas de distribución de universidades seleccionadas aleatoriamente en cada país. Esta última estrategia se diseñó por varias razones: para conseguir alcanzar el número de respuestas deseado; para intentar asegurar que las respuestas tuvieran una distribución homogénea que evitara sesgos; y para facilitar el trabajo de las oficinas o delegaciones de Universia en cada país.

Como se ha señalado, la tercera estrategia tuvo un grado de éxito muy desigual entre países y regiones. Por ejemplo, en el quinto sondeo aproximadamente un 75% de las respuestas logradas en España llegaron a través de esa vía, mientras que en México solo llegó un 45%. En los países en los que no se ha llevado a cabo o no ha funcionado el trabajo con las universidades, el porcentaje de respuestas obtenidas por estos medios osciló entre el 0 y el 10%. Como resultado de no aplicarse esta estrategia, o de no ser efectiva, el número de respuestas ha sido insuficiente para algunos países y, por tanto, se ha reducido el número de regiones con análisis separados: la Península Ibérica y Brasil tienen análisis separados en todos los sondeos, pero México solo en dos, y el resto de las regiones establecidas en ninguno.

Esta tercera estrategia, con el fin de garantizar un número de respuestas suficiente, partió de la definición, según el criterio del tamaño de la universidad, de tres universidades prioritarias y otras tres universidades similares como alternativa, de cuyos rectores había que conseguir que accedieran a enviar un enlace del sondeo a las listas de correo de sus universidades, ofreciendo sustituir las universidades seleccionadas por otras similares si el contacto era más factible para los encargados de realizarlo

A pesar del trabajo llevado a cabo, las universidades no siempre respondieron igual. Algunas universidades seleccionadas enviaron el enlace en unos sondeos, pero no en otros, en algunos sondeos se lo enviaron al PAS y al PDI pero no a los estudiantes, etc. Otras veces la universidad estaba en periodo vacacional, por lo que el número de respuestas bajó considerablemente. Es decir, bastantes factores fueron imposibles de controlar. Un resumen del éxito o fracaso de las estrategias empleadas en las distintas regiones Río puede consultarse en la tabla 2.

TABLA 2.
Número de encuestas y tasas de respuesta (en tanto por 1.000), en cada sondeo y en cada región Universia

	Número de respuestas				Tasas de respuesta de estudiantes y PDI (tanto por mil)	
	Estudiantes	PDI	PAS	Total	Universidades Universia	Universidades iberoamericanas
Sondeo 1						
Península Ibérica	8.627	3.418	1.904	13.949	7,1	6,7
Brasil	2.279	643	304	3.226	1,0	0,5
México	677	426	178	1.281	0,5	0,4
Sudamérica centro/oeste	610	440	194	1.244	0,5	0,5
Sudamérica norte	503	446	112	1.061	0,5	0,3
Argentina	149	115	21	285	0,2	0,1
Centroamérica/ Caribe	204	126	53	383	0,3	0,2
TOTAL	13.049	5.614	2.766	21.429	1,4	1,0
Sondeo 2						
Península Ibérica	8.202	2.580	1.272	12.054	6,2	5,8
Brasil	3.412	615	215	4.242	1,4	0,6
México	1.095	1.144	481	2.720	1,0	0,8
Sudamérica centro/oeste	699	371	150	1.220	0,5	0,5
Sudamérica norte	453	326	89	868	0,4	0,3
Argentina	275	227	88	590	0,3	0,3
Centroamérica/ Caribe	76	104	55	235	0,2	0,2
TOTAL	14.212	5.367	2.350	21.929	1,4	1,0
Sondeo 3						
Península Ibérica	4.658	1.767	991	7.416	3,8	3,6
Brasil	2.186	723	324	3.233	1,0	0,5
México	4.061	3.084	1.141	8.286	2,9	2,5
Sudamérica centro/oeste	382	213	28	623	0,3	0,3
Sudamérica norte	322	249	58	629	0,3	0,2
Argentina	130	112	32	274	0,2	0,1
Centroamérica/ Caribe	93	88	41	222	0,2	0,1
TOTAL	11.832	6.236	2.615	20.683	1,4	1,0

TABLA 2. (continuación)
Número de encuestas y tasas de respuesta (en tanto por 1.000), en cada sondeo y en cada región Universia

	Número de respuestas				Tasas de respuesta de estudiantes y PDI (tanto por mil)	
	Estudiantes	PDI	PAS	Total	Universidades Universia	Universidades iberoamericanas
Sondeo 4						
Península Ibérica	3.393	1.465	617	5.475	2,8	2,6
Brasil	1.994	773	220	2.987	1,0	0,4
México	286	472	132	890	0,3	0,3
Sudamérica centro/oeste	207	166	46	419	0,2	0,2
Sudamérica norte	335	282	74	691	0,3	0,2
Argentina	108	131	22	261	0,1	0,1
Centroamérica/ Caribe	49	51	17	117	0,1	0,1
TOTAL	6.372	3.340	1.128	10.840	0,7	0,5
Sondeo 5						
Península Ibérica	2.568	1.596	773	4.937	2,5	2,4
Brasil	1.403	1.162	377	2.942	0,9	0,4
México	3.622	1.352	585	5.559	2,0	1,7
Sudamérica centro/oeste	317	218	47	582	0,3	0,2
Sudamérica norte	368	345	89	802	0,4	0,3
Argentina	99	111	24	234	0,1	0,1
Centroamérica/ Caribe	99	79	21	199	0,2	0,1

En cada sondeo solo se consideraron regiones Universia con análisis separado a las que habían obtenido una tasa de respuesta superior al 1 por 1.000 (o muy cercana a ella) y que tuvieran una distribución de los tres públicos (estudiantes, PDI y PAS) razonable (no fue el caso de México en el segundo sondeo, pues obtuvo muy pocas respuestas de estudiantes).

2. Características de la herramienta y programación *online*

Hay multitud de proveedores de servicios de encuestas *online* disponibles, pero la herramienta que seleccionó Universia para la integración de los cuestionarios fue *Encuestafacil.com*, de la que es usuaria y de la que dispone de licencia profesional para su uso. Esta herramienta cumplía el requisito mínimo, el de permitir a los investigadores integrar sus cuestionarios en su plataforma CAWI *(Computer Assisted Web-Interviewing)*.

Un sistema de encuestas CAWI, en cuanto responsable de su integración, difusión y almacenamiento, debe permitir que los encuestados se sientan cómodos respondiendo, que las encuestas sean accesibles y no generen problemas a los encuestados. Además, el entorno de programación de las encuestas tiene que ser capaz de adaptarse a las necesidades de cada investigación, ofreciendo una variedad suficiente de tipos de preguntas y filtros para el control de la lógica de respuesta. El entorno de Encuestafacil.com no fue capaz de cubrir todas las necesidades, por lo que el equipo de desarrollo y adaptación de los cuestionarios se encontró con serias dificultadas y errores en el diseño del sistema de encuestas CAWI que impidieron, en algunos casos, mantener la estructura de los cuestionarios diseñados y, en otros, el diseño de las propias preguntas.

Una vez seleccionada la herramienta, se procedió a la integración de los sondeos en el sistema. En un primer

momento, y así estaba diseñado el trabajo de campo, se integraría en *Encuestafacil.com* un cuestionario único para toda Iberoamérica que tendría una traducción al portugués, permitiendo al encuestado seleccionar el idioma en el que quería responder el cuestionario nada más acceder a él. Sin embargo, debido a que la herramienta no permitía segmentar el contenido de una lista dependiendo de una respuesta anterior y a que hubo cambios de última hora en el diseño del estudio (la necesidad de usar un tercer idioma, el portugués de Brasil, y la incorporación de preguntas específicas para algunos países en diferentes sondeos) hubo que integrar tres cuestionarios diferentes en cada ola. Asimismo, hubo que paliar el problema de velocidad de acceso derivado de integrar en cada cuestionario una pregunta por cada una de las zonas en las que podía estar segmentado cada país, y, a su vez, una pregunta con el listado de todas las universidades de cada una de esas zonas. Por ejemplo, en el caso del cuestionario en castellano, fue necesario introducir más de 90 preguntas para que el encuestado simplemente seleccionara el país de su universidad, la división administrativa del país en la que se encontraba esa universidad, y una universidad de las disponibles en esa división administrativa. Evidentemente, los encuestados no veían esas 90 preguntas, sino que el sistema, mediante unos filtros establecidos, mostraba unas u otras (al final mostraba tres a cada encuestado), pero el proceso de filtrado era tan lento que fue necesario realizar tres cuestionarios independientes, uno para universidades de lengua castellana, otro para Portugal y otro para las universidades brasileñas.

Finalmente, a lo largo de los 5 sondeos se llevó a cabo la integración de 15 cuestionarios diferentes sobre el sistema de encuestas de *Encuestafacil.com*. Cada uno de ellos contenía al principio varias preguntas que servían, por un lado, para desechar aquellos encuestados que no cumplían el criterio mínimo de tener vinculación con alguna universidad iberoamericana (¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana (incluida la Península Ibérica)?) y, por otro lado, para clasificar las respuestas dadas al resto del cuestionario, como se ve a continuación.

Identificación del territorio y la Universidad	¿Podría decirme en qué país está su universidad?
	¿Podría decirme en qué país está su universidad?
	¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas de su país se sitúa su universidad?
Sexo	¿Es usted...?
Edad	Por favor, indíquenos su edad (en años)
Segmentación	¿Cuál es su relación con dicha universidad? (Estudiante, profesor/investigador o Personal de administración y servicios.
	¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponde...?

Además de la estructura de cada sondeo en tres encuestas (separadas por idioma), de los filtros iniciales que permitían al encuestado seleccionar su universidad, del primer filtro que aceptaba o descartaba a los encuestados, y de las preguntas de clasificación, también se aplicaron dos

conjuntos de filtros adicionales:

1. Los propios de algunas preguntas generales del cuestionario.
2. Los correspondientes a preguntas para cada colectivo estudiado (estudiantes, profesores/investigadores y personal de administración y servicios).
3. Filtros para mostrar preguntas que solo se hacían a encuestados pertenecientes a un territorio concreto dentro de cada cuestionario (por ejemplo, dentro del cuestionario en castellano, se hicieron filtros para realizar preguntas solo a encuestados de universidades españolas).

En la mayoría de las ocasiones estaban relacionados entre ellos, lo cual hacía más compleja la lógica de los cuestionarios. Ello, unido a las limitaciones del sistema CAWI de *Encuestafacil.com*, llevó en varias ocasiones a cambiar el diseño de los cuestionarios para adaptarlo a la lógica de la programación.

Por último, queremos hacer mención al procedimiento establecido para poder difundir el enlace final que daba acceso al cuestionario. Debido a la multitud de fuentes de contacto con la muestra fue necesario concentrar todos los accesos en tres únicos enlaces, uno para cada cuestionario. De esta manera, a pesar de que el sistema CAWI generaba una URL independiente para cada uno de los cuestionarios de cada sondeo, se establecieron tres direccionamientos, en tres directorios del servidor que albergaba la página web de Universia Rio 2014 (http://participa.universiario2014.com). Así antes de iniciar cada sondeo,

era necesario que los administradores de la página web del Encuentro configuraran los redireccionamientos a las URLs que se generaban desde el sistema CAWI y que daban acceso a los cuestionarios. De este modo, al tener fijas la URLs finales, su difusión era más fácil y coherente, permitiendo acceder siempre al sondeo que en ese momento se encontraba activo, sin necesidad de cambiar los enlaces de los diferentes soportes de difusión.

3. Trabajo de campo

Seguimiento de las tasas de respuesta

Dado que las distintas vías para llegar a los encuestados necesitaban de numerosas gestiones y del apoyo de terceros –normalmente autoridades académicas y técnicos de las universidades seleccionadas–, y que la combinación de esas distintas vías exigía cierto control, se estableció un procedimiento de seguimiento diario de las posibles incidencias y de las respuestas obtenidas. Con la información así obtenida se reforzaban gestiones con una u otra universidad, en uno u otro país, además de solucionar los pequeños problemas que podían irse presentando. Además de este seguimiento diario, se remitieron a los equipos de Universia y de Santander Universidades al menos dos informes de control de respuestas cada semana, con la información del número de respuestas por países y regiones, por sexo, por tipo de vinculación a la universidad de los encuestados (estudiantes, PDI y PAS), etc. Con bastante frecuencia, también se elaboraron informes de respuesta de cada una de las universidades de algunos países (España, México, Portugal, Brasil).

Periodos de exposición y frecuencia de respuestas

Los sondeos se planificaron de manera que cubrieran un curso escolar en el hemisferio norte, entre septiembre y junio. Se espaciaron para evitar un efecto de cansancio y

para dar tiempo a elaborar los cuestionarios, programar la herramienta, hacer las pruebas oportunas y analizar los datos obtenidos en cada sondeo. En un principio, la duración de la exposición iba a ser de dos semanas, pero pronto se vio claro que la complejidad de la metodología empleada, con diversos escalones y la necesidad de colaboración de muchas personas más o menos ligadas al proyecto, obligaba a prolongar la exposición. Así, la duración de la exposición de cada sondeo osciló entre los 29 y los 38 días, como puede verse en la tabla 3.

	Inicio	Fin	Días de exposición
Sondeo 1	20-sep-2013	21-oct-2013	32
Sondeo 2	5-nov-2013	9-dic-2013	34
Sondeo 3	17-feb-2014	26-mar-2014	37
Sondeo 4	27-mar-2014	4-may-2014	38
Sondeo 5	3-may-2014	1-jun-2014	29

TABLA 3. Periodos de exposición de los cinco sondeos

En algunos casos se alargaron aún más los tiempos de exposición, en el tercer sondeo para cubrir las vacaciones de verano en el hemisferio sur, y en el cuarto, para cubrir incidencias en alguno de los países. El periodo más corto fue el del quinto sondeo, debido al fin de curso y a la necesidad de disponer del tiempo necesario para elaborar los informes que se presentarían en el encuentro de Río de Janeiro.

La frecuencia diaria de las respuestas tuvo un comportamiento muy similar en todos los sondeos. Vemos a continuación el ejemplo del tercer sondeo 3, sabiendo que las variaciones con los demás sondeos son menores, y tan

solo afectan al pico de respuestas de la cuarta semana, que no siempre existió, y que corresponde, sobre todo, a la participación de las universidades mexicanas.

El tercer sondeo se mantuvo expuesto entre el 17 de febrero y el 26 de marzo, ampliándose la exposición para algunos países del cono sur hasta el día 30, debido a su particular ordenación del curso académico.

Como puede apreciarse en el gráfico 1, el sondeo tuvo una frecuencia de respuesta algo irregular, marcada por los movimientos cíclicos propios de cada semana, pero también por la variación de los esfuerzos realizados en distintos momentos y países. En la primera semana solo destaca el envío de la lista de distribución de Universia, mientras que el trabajo con las listas de distribución de las universidades no arranca hasta unos días después de iniciado el sondeo. El pico más alto de la segunda semana tiene que ver con el trabajo realizado en las universidades españolas y brasileñas, mientras que los de las últimas semanas se deben especialmente al trabajo realizado en México.

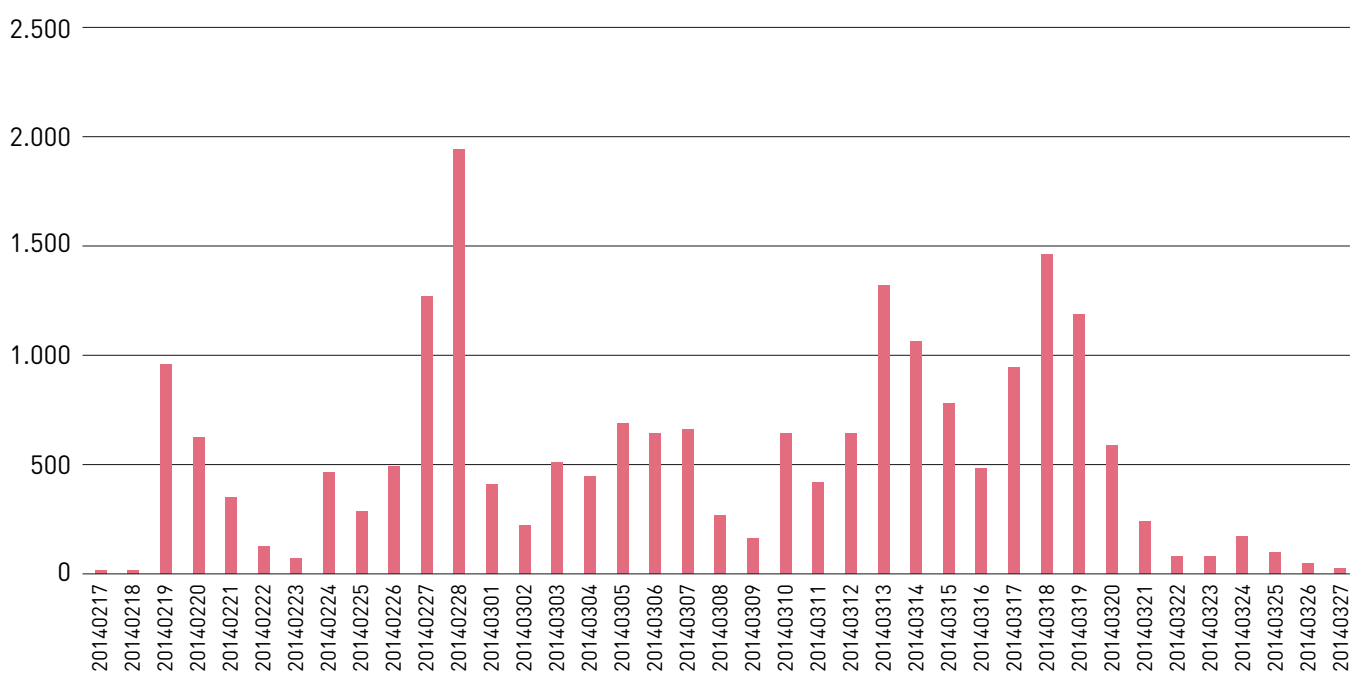


GRÁFICO 1.
Distribución diaria de respuestas: tercer sondeo

Redes sociales

Como complemento al contacto con la muestra para difundir el enlace al cuestionario por los medios ya señalados anteriormente, el equipo de investigación de la Fundación Europea Sociedad y Educación realizó un segundo muestreo, en este caso el de las páginas web que las universidades seleccionadas tenían disponible en Facebook.

Para ello, se revisó la página web principal de cada universidad y si disponía de un enlace a su web en Facebook, se añadió al listado. Las universidades que no publicitaban su web de Facebook en la página principal de la web de la universidad no se añadieron al listado. Tampoco aquellas que no tenían página web en el momento de hacer la selección o no la tenían accesible. En total, no fue posible conseguir un enlace a la página de Facebook para el 75,8% de las universidades recogidas en el listado facilitado por Universia. Esto ha podido cambiar a lo largo del trabajo de campo de los cinco sondeos.

Se creó así una base de datos de las URL de cada universidad en la citada red social. Esta base se segmentó para que en cada sondeo se contactara con universidades diferentes, evitando, en la medida de lo posible repeticiones.

El contacto se realizó por medio del botón *Mensaje* que hay disponible en las páginas de Facebook, y solo en aquellas universidades que habían decidido dejarlo habilitado. Dicho mensaje, que recibían los administradores de la página, contenía una breve descripción del proyecto, la petición de la distribución del sondeo y el enlace directo

al cuestionario. De esta manera se facilitaba la publicación del mensaje en el muro de sus respectivas páginas.

A lo largo de los cinco sondeos se contactó, por este medio, con 350 universidades, que recibieron la solicitud de difusión del enlace al sondeo correspondiente. En algunos casos respondieron sus administradores agradeciendo el mensaje o solicitando que contactáramos con el responsable directamente por correo electrónico para difundirlo por ese medio y por otros adicionales.

Es difícil de determinar el alcance de cada uno de los mensajes, ya que *Encuestafacil.com* no permite recopilar la URL de origen del encuestado directamente, además de ser difícil seguir la difusión de los enlaces dentro de Facebook, debido a su opacidad a hora de realizar este tipo de búsquedas y a la falta de herramientas que lo permitan. Lo que si podemos afirmar es que la difusión de los sondeos en Facebook ha tenido una consecuencia no esperada, y es que no solo las universidades han mostrado en los casos que lo han considerado pertinente el mensaje en su muro, sino que además, algunos seguidores de estas páginas también lo han compartido en sus muros personales.

4. Análisis de nulos

Mientras cada sondeo estaba abierto, se aplicaban los siguientes filtros para considerar válido un cuestionario: se preguntaba si el encuestado estaba vinculado a una universidad iberoamericana, y si no pertenecía a ninguno de los grupos establecidos (estudiantes, PDI y PAS), el programa finalizaba la encuesta. Sin embargo, este criterio no tenía en cuenta el grado de cumplimentación de las preguntas de contexto necesarias para realizar los análisis ni el de las preguntas sustantivas de cada sondeo.

Por ello, primero se descartaron los cuestionarios en los que no estuvieran respondidas las preguntas de contexto: país, relación del encuestado con la universidad y sexo. Además, en el caso de estudiantes y PDI, era necesario responder a la pregunta sobre el campo general de estudio o trabajo en el que se especializaba. La falta de respuesta a una de estas preguntas invalidaba el cuestionario completo.

Sin embargo, aun habiendo aplicado esta primera selección, todavía había cierta cantidad de cuestionarios que, cumplimentados parcialmente, no ofrecían suficiente cantidad de información sobre las opiniones del encuestado, y, por tanto, debían ser rechazados. Para seleccionar los cuestionarios válidos se optó por el criterio de "última pregunta contestada", considerando que cada cuestionario era abandonado tras la última respuesta válida. De este modo, era válido el cuestionario en que la última pregunta contestada correspondiera, al menos, a la mitad

más una de las preguntas sustantivas del cuestionario, es decir, una vez descontadas las preguntas de contexto.

Se trata de un criterio exigente, dado que los cuestionarios eran bastante extensos para tratarse de cuestionarios *online*. La duración habitual real de cumplimentación de los cuestionarios osciló entre los 400 y los 800 segundos, según el sondeo, es decir, exigía una atención entre siete y quince minutos. Teniendo esto en cuenta, el porcentaje de encuestados que, una vez superadas las preguntas de contexto, contestaron a cifras significativas de las preguntas sustantivas, fue bastante alto: los cuestionarios anulados por abandono rondaron el 15% entre el PDI, entre el 15 y el 20% entre los estudiantes, y entre el 20 y el 25% en el caso del PAS. El interés del personal docente e investigador se mantuvo muy alto incluso en el cuarto sondeo, en el que su cuestionario fue sustancialmente más largo que en el resto de sondeos y para el resto de categorías.

Las tasas de nulos (cuestionarios invalidados) en cada una de las fases anteriores han permanecido bastante constantes a lo largo de los cinco sondeos, por lo cual bastan como ejemplo los datos del cuarto sondeo. En el cuarto sondeo 17.223 encuestados contestaron al menos a una pregunta del cuestionario. De ellos, cerca del 18% dijo no estar vinculado a la universidad como estudiante, PDI o PAS, por lo que no pudieron seguir con el cuestionario. Un 7% adicional no contestó a alguna pregunta de contexto considerada esencial, y fueron también eliminados, quedando 12.954 cuestionarios admitidos provisionalmente. En este punto se dividió la base de datos en

las tres categorías (estudiantes, PDI y PAS) y se anularon los cuestionarios que no cumplían el criterio de la última pregunta, explicado en el párrafo anterior. Como resultado, se anuló un 16% de los cuestionarios de estudiantes, un 14% de los cuestionarios docentes y un 25% de los cuestionarios del PAS, quedando 6.372, 3.340 y 1.128 cuestionarios válidos para las respectivas categorías.

Basándonos en los distintos gráficos de abandono por pregunta se establecieron los siguientes criterios de validez de los cuestionarios del cuarto sondeo: los estudiantes tenían que haber contestado, al menos, hasta la pregunta 25 (la decimonona de 35 si eliminamos las preguntas de contexto, un 51% del cuestionario); el PDI tenía que haber contestado, al menos, la pregunta 43 (la trigésimoséptima de 72 si eliminamos las preguntas de contexto, un 51% del cuestionario); el PAS tenía que haber llegado, al menos, a la pregunta número 25 (la vigésimoprimera de 39 si eliminamos la pregunta de contexto, un 54% del cuestionario).

Aplicando estos criterios nos asegurábamos de que todos los cuestionarios válidos hubieran alcanzado al menos algo más de la mitad de las preguntas sustantivas de cada cuestionario, buscando en cada caso un corte significativo en la variación del número de nulos de cada pregunta.

5. Ponderación de los datos

Debido a la desigual tasa de respuesta por país, y a la escasez de estas en algunos países, fue necesario ponderar los datos para evitar sesgos territoriales. Para ello se utilizó el número de alumnos universitarios por país en 2012, último año del que se dispone de cifras. Esta ponderación se aplicó tanto al archivo de estudiantes como a los del PDI y el PAS, ya que no se disponían de datos de PAS de todos los países y considerando que el número de docentes o auxiliares es proporcional al número de alumnos. El hecho de que algunas regiones no alcanzaran una cifra mínima de respuestas ha obligado a que la ponderación aplicada no cumpla todos los criterios técnicos precisos, aunque sí los suficientes para análisis no demasiado complejos. En las bases de datos se incluye esta ponderación, pero para análisis de mayor detalle o dentro de un solo país es conveniente utilizar una ponderación por región o, incluso, por universidad. La base de datos incluirá la información de contexto necesaria para que los investigadores puedan utilizar la ponderación que crean conveniente.

6. Bases de datos

Las bases de datos utilizadas en los análisis, se pondrán a disposición de los investigadores en formato de fichero de texto en que las columnas se separan por tabuladores y las filas por saltos de línea. Estos archivos de datos irán acompañados de un archivo de identificación de los campos y los valores válidos. En total se dispondrá de tres bases de datos por sondeo (quince en total), pertenecientes a las respuestas de estudiantes, PDI y PAS. En dichas bases de datos solo se incluirán los registros que se han considerado válidos (véase, más arriba, el apartado dedicado al análisis de nulos).

7. Fichas técnicas de cada sondeo

FICHA TÉCNICA SONDEO 1

Universo. Miembros (estudiantes, PDI, PAS) de las universidades adscritas a Universia en América y Europa, con la excepción de Brasil, país en que el universo incluye, además, una amplia proporción de las universidades no pertenecientes a Universia.

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

Técnica de entrevista. Encuesta *online*, a través del proveedor *Encuestafacil.com*.

Muestra definitiva. 21.429 cuestionarios válidos, 13.049 de estudiantes, 5.164 de profesores o investigadores y 2.766 del personal de administración y servicios.

Datos resultantes de someter los 25.782 cuestionarios registrados por su vinculación actual a una universidad iberoamericana a los filtros siguientes:

Primer filtro: no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo) 23.958 cuestionarios.

Segundo filtro: cuestionarios insuficientemente cumplimentados en la sección de preguntas de opinión, asegurando que el encuestado ha contestado, al menos, a la mitad de ellas. Resultó un total de 21.429 cuestionarios válidos.

Distribución de la muestra por países

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Andorra	5	3	2	0
Argentina	285	149	115	21
Bolivia	31	16	14	1
Brasil	3.226	2.279	643	304
Chile	475	259	135	81
Colombia	755	408	257	90
Costa Rica	30	10	17	3
Ecuador	137	30	96	11
El Salvador	25	13	8	4
España	13.606	8.421	3.326	1.859
Guatemala	27	13	12	2
Honduras	29	13	13	3
México	1.281	677	426	178

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Nicaragua	140	95	32	13
Panamá	20	6	13	1
Paraguay	121	54	40	27
Perú	566	247	236	83
Portugal	338	203	90	45
Puerto Rico	79	38	16	25
Rep. Dominicana	33	16	15	2
Uruguay	51	34	15	2
Venezuela	169	65	93	11
Total	**21.429**	**13.049**	**5.614**	**2.766**

Ponderación de los datos. Se utiliza la cifra de alumnos universitarios por país correspondiente a 2012, último año con datos disponibles y se aplica no solo a la base de datos de estudiantes, sino a las de PDI y de PAS.

Segmentación regional. Se mantienen para este primer sondeo dos de las regiones previstas (Península Ibérica y Brasil) y se agrupan las demás en una tercera categoría, a partir de un reparto de la muestra en siete regiones Universia.

Fechas del trabajo de campo. El sondeo se abrió al público el 20 de septiembre de 2013 y se cerró el 21 de octubre de 2013.

FICHA TÉCNICA SONDEO 2

Universo. Miembros (estudiantes, PDI, PAS) de las universidades adscritas a Universia en América y Europa, con la excepción de Brasil, país en que el universo incluye, además, una amplia proporción de las universidades no pertenecientes a Universia.

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

Técnica de entrevista. Encuesta *online*, a través del proveedor *Encuestafacil.com*.

Muestra definitiva. 21.929 cuestionarios válidos, 14.212 de estudiantes, 5.367 de profesores o investigadores y 2.350 del personal de administración y servicios.

Datos resultantes de someter los 25.852 cuestionarios registrados por su vinculación actual a una universidad iberoamericana a los filtros siguientes:

> Primer filtro: no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo). 23.939 cuestionarios.
>
> Segundo filtro: cuestionarios insuficientemente cumplimentados en la sección de preguntas de opinión, asegurando que el encuestado ha contestado, al menos, a la mitad de ellas. Resultó un total de 21.929 cuestionarios válidos.

Distribución por países.

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Andorra	1	0	1	0
Argentina	590	275	227	88
Bolivia	47	28	16	3
Brasil	4.242	3.412	615	215
Chile	481	242	165	74
Colombia	651	362	208	81
Costa Rica	35	9	19	7
Ecuador	64	20	42	2
El Salvador	54	10	24	20
España	10.219	6.856	2.187	1.176
Guatemala	16	11	3	2
Honduras	12	5	4	3
México	2.720	1095	1144	481
Nicaragua	39	4	24	11
Otros	9	3	6	0
Panamá	10	1	8	1
Paraguay	41	19	14	8
Perú	591	368	160	63
Portugal	1.834	1.346	392	96
Puerto Rico	39	24	10	5
Rep. Dominicana	21	9	6	6
Uruguay	60	42	16	2
Venezuela	153	71	76	6
Total	**21.929**	**14.212**	**5.367**	**2.350**

Ponderación de los datos. Se utiliza la cifra de alumnos universitarios por país correspondiente a 2012, último año con datos disponibles y se aplica no solo a la base de datos de estudiantes, sino a las de PDI y de PAS.

Segmentación regional. Se mantienen para este sondeo dos de las regiones previstas (Península Ibérica y Brasil) y se agrupan las demás en una tercera categoría, a partir de un reparto de la muestra en siete regiones Universia.

Fechas del trabajo de campo. El sondeo se abrió al público el 5 de noviembre de 2013 y se cerró el 9 de diciembre de 2013.

FICHA TÉCNICA SONDEO 3

Universo. Miembros (estudiantes, PDI, PAS) de las universidades adscritas a Universia en América y Europa, con la excepción de Brasil, país en que el universo incluye, además, una amplia proporción de las universidades no pertenecientes a Universia.

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

Técnica de entrevista. Encuesta *online*, a través del proveedor *Encuestafacil.com*.

Muestra definitiva. 20.693 cuestionarios válidos, 11.842 de estudiantes, 6.236 de profesores o investigadores y 2.615 del personal de administración y servicios.

Datos resultantes de someter los 25.564 cuestionarios registrados por su vinculación actual a una universidad iberoamericana a los filtros siguientes:

> Primer filtro: no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo) 25.149 cuestionarios.
>
> Segundo filtro: cuestionarios insuficientemente cumplimentados en la sección de preguntas de opinión, asegurando que el encuestado ha contestado, al menos, a la mitad de ellas. Resultó un total de 20.693 cuestionarios válidos.

Distribución por países.

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Andorra	7	3	1	3
Argentina	274	130	112	32
Bolivia	16	8	7	1
Brasil	3.233	2.186	723	324
Chile	296	205	78	13
Colombia	439	247	141	51
Costa Rica	17	8	9	0
Ecuador	55	12	39	4
El Salvador	38	9	19	10
España	7.310	4.589	1.745	976
Guatemala	22	11	9	2
Honduras	22	7	7	8
México	8.286	4.061	3.084	1.141
Nicaragua	12	1	10	1
Panamá	12	2	7	3
Paraguay	24	7	14	3
Perú	233	132	94	7
Portugal	99	66	21	12
Puerto Rico	57	39	12	6
Rep. Dominicana	30	8	12	10
Uruguay	54	30	20	4
Venezuela	135	63	69	3
Otros	22	18	3	1
Total	**20.693**	**11.842**	**6.236**	**2.615**

Ponderación de los datos. Se utiliza la cifra de alumnos universitarios por país correspondiente a 2012, último año con datos disponibles y se aplica no solo a la base de datos de estudiantes, sino a las de PDI y de PAS.

Segmentación regional. Se mantienen para este sondeo tres de las regiones previstas (Península Ibérica, Brasil y México) y se agrupan las demás en una cuarta categoría, a partir de un reparto de la muestra en siete regiones Universia.

Fechas del trabajo de campo. El sondeo se abrió al público del 17 de febrero al 26 de marzo de 2014.

FICHA TÉCNICA SONDEO 4

Universo. Miembros (estudiantes, PDI, PAS) de las universidades adscritas a Universia en América y Europa, con la excepción de Brasil, país en que el universo incluye, además, una amplia proporción de las universidades no pertenecientes a Universia.

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

Técnica de entrevista. Encuesta *online*, a través del proveedor *Encuestafacil.com*.

Muestra definitiva. 10.840 cuestionarios válidos, 6.372 de estudiantes, 3.340 de profesores o investigadores y 1.128 del personal de administración y servicios.

Datos resultantes de someter los 14.188 cuestionarios registrados por su vinculación actual a una universidad iberoamericana a los filtros siguientes:

> Primer filtro: no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo). 12.954 cuestionarios.
>
> Segundo filtro: cuestionarios insuficientemente cumplimentados en la sección de preguntas de opinión, asegurando que el encuestado ha contestado, al menos, a la mitad de ellas. Resultó un total de 10.840 cuestionarios válidos.

Distribución por países.

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Andorra	1	0	0	1
Argentina	261	108	131	22
Bolivia	15	6	8	1
Brasil	2.987	1.994	773	220
Chile	176	85	71	20
Colombia	531	275	198	58
Costa Rica	8	2	4	2
Ecuador	45	11	25	9

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
El Salvador	10	4	5	1
España	5.429	3.371	1.442	616
Guatemala	9	5	3	1
Honduras	8	2	4	2
México	890	286	472	132
Nicaragua	18	4	13	1
Otros	4	2	2	0
Panamá	8	1	6	1
Paraguay	15	4	10	1
Perú	176	88	65	23
Portugal	45	22	23	0
Puerto Rico	23	11	6	6
Rep. Dominicana	29	18	8	3
Uruguay	37	24	12	1
Venezuela	115	49	59	7
Total	**10.840**	**6.372**	**3.340**	**1.128**

Ponderación de los datos. Se utiliza la cifra de alumnos universitarios por país correspondiente a 2012, último año con datos disponibles y se aplica no solo a la base de datos de estudiantes, sino a las de PDI y de PAS.

Segmentación regional. Se mantienen para este sondeo dos de las regiones previstas (Península Ibérica y Brasil) y se agrupan las demás en una tercera categoría, a partir de un reparto de la muestra en siete regiones Universia.

Fechas del trabajo de campo. El sondeo se abrió al público entre el 27 de marzo y el 4 de mayo de 2014.

FICHA TÉCNICA SONDEO 5

Universo. Miembros (estudiantes, PDI, PAS) de las universidades adscritas a Universia en América y Europa, con la excepción de Brasil, país en que el universo incluye, además, una amplia proporción de las universidades no pertenecientes a Universia.

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

Técnica de entrevista. Encuesta *online*, a través del proveedor *Encuestafacil.com*.

Muestra definitiva. 15.255 cuestionarios válidos, 8.746 de estudiantes, 4.863 de profesores o investigadores y 1.916 del personal de administración y servicios.

Datos resultantes de someter los 21.288 cuestionarios registrados por su vinculación actual a una universidad iberoamericana a los filtros siguientes:

Primer filtro: no contestan las preguntas iniciales (país, relación del encuestado con la universidad y sexo) 19.085 cuestionarios.

Segundo filtro: cuestionarios insuficientemente cumplimentados en la sección de preguntas de opinión, asegurando que el encuestado ha contestado, al menos, a la mitad de ellas. Resultó un total de 15.255 cuestionarios válidos.

Distribución por países.

	Total	Estudiantes	Profesores	PAS
Andorra	2	1	1	0
Argentina	234	99	111	24
Bolivia	30	12	16	2
Brasil	2.942	1.403	1.162	377
Chile	253	148	78	27
Colombia	511	261	182	68
Costa Rica	17	8	7	2
Ecuador	81	29	43	9
El Salvador	23	18	4	1
España	4.558	2.374	1.459	725
Guatemala	32	13	17	2
Honduras	16	7	8	1
México	5.559	3.622	1.352	585
Nicaragua	23	8	12	3
Panamá	13	1	8	4
Paraguay	29	14	14	1
Perú	222	114	94	14
Portugal	377	193	136	48
Puerto Rico	38	24	8	6
República Dominicana	21	11	8	2
Uruguay	48	29	16	3
Venezuela	210	78	120	12
Otros	16	9	7	0
Total	**15.255**	**8.476**	**4.863**	**1.916**

Ponderación de los datos. Se utiliza la cifra de alumnos universitarios por país correspondiente a 2012, último año con datos disponibles y se aplica no solo a la base de datos de estudiantes, sino a las de PDI y de PAS.

Segmentación regional. Se mantienen para este sondeo tres de las regiones previstas (Península Ibérica, Brasil y México) y se agrupan las demás en una cuarta categoría, a partir de un reparto de la muestra en siete regiones Universia.

Fechas del trabajo de campo. El sondeo se abrió al público del 3 de mayo al 1 de junio de 2014.

Cuestio-
narios

Este apartado del informe *La comunidad universitaria opina* recoge el texto de los cinco cuestionarios que se presentaron *online* a los miembros de la comunidad universitaria socia de Universia. El diseño original y la estructura temática de las preguntas atendieron tanto a las diferentes áreas geográficas en las que se inscriben las universidades como a las singularidades de los encuestados según se tratara de estudiantes, profesores e investigadores, y personal de administración y servicios, introduciendo los filtros preceptivos. Puede consultarse el detalle de las prestaciones de la herramienta y de las secciones dedicadas, por un lado, a las preguntas de clasificación del encuestado y, por otro, a los contenidos sustantivos de la encuesta en el apartado de este informe denominado "Estudio técnico y trabajo de campo".

Un equipo de asesores nombrados por la Secretaría Técnica del Comité Académico validó la redacción de los cuestionarios llevada a cabo por la dirección científica del proyecto, encomendada a Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, presidente e investigador de Analistas Socio-Políticos, respectivamente. La mayoría de las aportaciones y sugerencias del equipo asesor fueron integradas en las versiones finales de cada sondeo. Las personas designadas para llevar a cabo esta tarea fueron Federico Gutiérrez-Solana, director de la Secretaría Técnica del III Encuentro y ex rector de la Universidad de Cantabria, Ramón Capdevila, adjunto al Consejero Delegado de Universia, Alberto Dibbern, rector de la Universidad de la Plata y Secretario de Educación Pública de Argentina, David Aguilar, rector

de la Universidad de Granada y José Jaime Rivera, rector de la Universidad Sagrado Corazón de Puerto Rico.

Nota técnica. Para facilitar la ordenación y la lectura, se ha asignado un código numérico consecutivo a las preguntas de cada cuestionario. En la fase de programación y durante su exposición *online*, algunos de estos cuestionarios sufrieron leves modificaciones accidentales, debidas a problemas de ajuste en los filtros, adaptaciones a las prestaciones y el diseño de la herramienta informática, omisión de alguna de las preguntas originales y atención de solicitudes cursadas *a posteriori* por algunos responsables de la difusión de los sondeos en cada país. De esas modificaciones se ha dado cuenta en los capítulos correspondientes del informe.

Con el fin de facilitar futuras explotaciones de los sondeos, se recomienda emplear la codificación, tabulación y registros contenidos en las bases de datos del proyecto.

Cuestionario 1
Universidades comprometidas

DISEÑO DEL CUESTIONARIO
Analistas Socio-Políticos
Fundación Europea Sociedad y Educación
Septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

En julio de 2014 se celebrará el III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro con el lema "La Universidad del siglo XXI. Una reflexión desde Iberoamérica". De cara a la preparación y la buena marcha de esta cita, el Comité Académico quiere abrir un canal de participación que permita a profesores, estudiantes y personal de las universidades aportar su propia visión sobre el futuro de la Universidad iberoamericana (incluida la Península Ibérica). Se trata de una serie de cuestionarios que se inicia con este, dedicado a "La universidad comprometida", o, en otros términos, a la dimensión social de la universidad.

Valoramos y agradecemos muchísimo su colaboración al contestar este breve cuestionario, y le recordamos que sus datos se tratarán de manera anónima y agregada.

Por favor, pulse SIGUIENTE para comenzar la encuesta.

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana (incluida la Península Ibérica)?
    1. Sí —> p2
    2. No —> Le agradecemos mucho su interés y su atención, pero su perfil no se ajusta al definido para esta encuesta, que está dirigida a quienes en la actualidad están matriculados en una universidad iberoamericana o prestan sus servicios en ella. FIN DE LA ENCUESTA.

2. ¿Podría decirme en qué país está su universidad?

3. ¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas de su país se sitúa su universidad?

4. ¿Podría marcar su universidad en la lista siguiente?

5. ¿Cuál es su relación con dicha universidad?
    1. Estudiante
    2. Profesor y/o investigador
    3. Personal de administración y servicios

6. ¿Es usted...?
    1. Varón
    2. Mujer

7. Por favor, indíquenos su edad (en años)

    -_____

A LOS ESTUDIANTES

8a. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponden los estudios que está cursando?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

A PROFESORES Y/O INVESTIGADORES

8b. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades en el que desempeña sus tareas docentes y/o de investigación?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

A TODOS

9. Del siguiente conjunto de objetivos, ¿cuál cree que debería ser prioritario para su universidad? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?
[La lista siguiente aparece cada vez con un orden, aleatoriamente, para no condicionar las respuestas]

1. Formar buenos profesionales
2. Formar buenos investigadores
3. Formar buenos ciudadanos
4. Llevar a cabo tareas de investigación, desarrollo del conocimiento e innovación
5. Contribuir al desarrollo económico y social de la región en que está asentada
6. Contribuir a la reducción de las desigualdades y la cohesión social
7. Contribuir al cuidado y la protección del medio ambiente
8. Contribuir al desarrollo de un espíritu común de pertenencia iberoamericana
9. Otro

99. No sabe

10. Si tuviera que expresar en una escala del 0 (ninguna) al 10 (mucha) el grado de eficacia con que su universidad está cumpliendo los objetivos que acabamos de ver, ¿cómo calificaría el cumplimiento del objetivo de...

10a. Formar buenos profesionales
10b. Formar buenos investigadores
10c. Formar buenos ciudadanos
10d. Llevar a cabo tareas de investigación, desarrollo del conocimiento e innovación
10e. Contribuir al desarrollo económico y social de la región en que está asentada
10f. Contribuir a la reducción de las desigualdades y la cohesión social
10g. Contribuir al cuidado y protección del medio ambiente
10h. Contribuir al desarrollo de un espíritu común de pertenencia iberoamericana

[El entrevistado hace click en uno de los valores en la escala del 0 al 10, con una última opción de "no sabe"; esto vale para todas las preguntas con la escala 0 a 10]
[Van apareciendo los distintos objetivos, aleatoriamente, y los encuestados van calificando la eficacia, uno por uno]

11. Entre el 0 (nada) y el 10 (mucho), ¿cuánto diría usted que depende la prosperidad de su país de las diversas actividades (formación académica, formación profesional, investigación, etc.) que llevan a cabo las universidades de su país?

-_____

99. No sabe

12. En la misma escala, ¿cuánto depende la prosperidad de su país de lo que hace el gobierno y las administraciones públicas del país?

-_____

99. No sabe

13. ¿Y de las actividades de las principales empresas?

-_____

99. No sabe

14. Para conseguir los objetivos que se plantea su universidad, ¿en qué medida cree que es necesaria la cooperación de la universidad con los siguientes actores? Responda utilizando, de nuevo, la escala del 0 (nada necesaria) al 10 (muy necesaria). *[Rotar opciones]*

14a. Las administraciones públicas, el gobierno en sus distintos niveles
14b. Las empresas y/o asociaciones empresariales
14c. Las ONGs y asociaciones voluntarias similares
14d. Otras universidades y centros de investigación de su país
14e. Las universidades y centros de investigación de fuera del país

-_____

99. No sabe

15. ¿Qué habría que hacer con las relaciones de su universidad con cada una de las siguientes entidades, ampliarlas, dejarlas como están, o reducirlas?

15a. Las administraciones públicas, el gobierno en sus distintos niveles
15b. Las empresas y/o asociaciones empresariales.
15c. Las ONGs y asociaciones voluntarias similares.
15d. Otras universidades y centros de investigación de su país.
15e. Las universidades y centros de investigación de fuera del país.

1. Ampliar las relaciones
2. Dejarlas como están
3. Reducir las relaciones
9. No sabe

16. En comparación con el ciudadano medio de su país, ¿cómo calificaría la implicación social (trabajo voluntario, pertenencia a asociaciones...) de los estudiantes universitarios?

1. Muy alta
2. Alta
3. Media
4. Baja
5. Muy baja
9. No sabe

17. En la actualidad, ¿participa o hace trabajo voluntario en alguna asociación (cultural, de jóvenes, de vecinos, ONG, profesional, sindicato, ecologista, de consumidores, etc.)?

1. Sí
2. No

18. ¿Cree que la proporción de jóvenes que completan una educación universitaria en su país es...

1. Muy insuficiente
2. Insuficiente
3. La adecuada
4. Excesiva
5. Muy excesiva
9. No sabe

19. ¿En qué medida está usted de acuerdo con la siguiente afirmación: "En nuestro país disponemos de medidas adecuadas para facilitar el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos"? Exprese su grado de acuerdo utilizando una escala del 0 ("nada de acuerdo") a 10 ("totalmente de acuerdo).

-_____

99. No sabe

20. Teniendo en cuenta las condiciones financieras en que se encuentran las universidades de su país, para conseguir un mejor acceso a la universidad de los grupos socialmente desfavorecidos, suponiendo que solo hubiera tres opciones, ¿cuál preferiría usted?

1. Que la universidad pública fuera gratuita (o casi gratuita) para todos los estudiantes, independientemente de su renta familiar
2. Que los estudiantes que puedan paguen unas matrículas ajustadas al coste real de la enseñanza, pero que sea gratuita para quienes no puedan pagarlas
3. Que los estudiantes que puedan paguen unas matrículas ajustadas al coste real de la enseñanza, pero que quienes no puedan hacerlo reciban préstamos a muy bajo interés que han de devolver paulatinamente cuando tengan unos ingresos laborales suficientes
9. No sabe

21. ¿Qué cree que ha ocurrido con el acceso a los estudios universitarios de los grupos socialmente desfavorecidos en la última década?

1. Ha mejorado mucho o bastante
2. Ha mejorado algo
3. Se ha mantenido en un nivel similar
4. Ha empeorado algo
5. Ha empeorado mucho o bastante
9. No sabe

22. ¿Como diría usted que están las mujeres en el acceso a la educación universitaria en su país?

1. Muy discriminadas
2. Bastante discriminadas
3. Algo discriminadas
4. Poco discriminadas
5. Nada discriminadas
9. No sabe

23. Por último, de nuevo en una escala del 0 (nada útil) al 10 (muy útil), ¿qué utilidad cree que tendría el poner en marcha un Programa Iberoamericano de Cooperación y Acción Social Interuniversitaria, que promueva el compromiso social de los universitarios y procure la mejora de la calidad de vida, la igualdad y el desarrollo de zonas deprimidas?

-_____

99. No sabe

Muchas gracias por su atención y tiempo.

Pulse el botón "Fin" para finalizar y hacernos llegar su encuesta.

Cuestionario 2
Universidades sin fronteras

DISEÑO DEL CUESTIONARIO
Analistas Socio-Políticos
Fundación Europea Sociedad y Educación
Octubre de 2013

INTRODUCCIÓN

En julio de 2014 se celebrará el III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro con el lema "La Universidad del siglo XXI. Una reflexión desde Iberoamérica". De cara a la preparación y la buena marcha de esta cita, el Comité Académico ha abierto un canal de participación que permita a profesores, estudiantes y personal de las universidades aportar su propia visión sobre el futuro de la Universidad iberoamericana. Se trata de una serie de cuestionarios de la que este es el segundo. Está dedicado a la movilidad y la internacionalización universitarias, que recibieron en el II Encuentro de Rectores Universia en Guadalajara (2010) un apoyo unánime, fijándose como objetivo para 2015 una movilidad nacional e internacional del 2,5% de sus estudiantes.

Valoramos y agradecemos muchísimo su colaboración al contestar este breve cuestionario, y le recordamos que sus datos se tratarán de manera anónima y agregada.

Por favor, pulse SIGUIENTE para comenzar la encuesta.

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana?
    1. Sí —> p2
    2. No —> Le agradecemos mucho su interés y su atención, pero su perfil no se ajusta al definido para esta encuesta, que está dirigida a quienes en la actualidad están matriculados en una universidad iberoamericana o prestan sus servicios en ella. FIN DE LA ENCUESTA.

2. ¿Podría decirme en qué país está su universidad?

3. ¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas de su país se sitúa su universidad?

4. ¿Podría marcar su universidad en la lista siguiente?

5. ¿Cuál es su relación con dicha universidad?
    1. Estudiante
    2. Profesor y/o investigador
    3. Personal de administración y servicios
6. ¿Es usted...?
    1. Varón
    2. Mujer

7. Por favor, indíquenos su edad (en años)

    -_____

SOLO A ESTUDIANTES

8a. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponden los estudios que está cursando?
1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

SOLO A PROFESORES

8b. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades en el que desempeña sus tareas docentes y/o de investigación?
1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

A TODOS

9. En su país, ¿qué criterio suele importar más a la hora de elegir la universidad en la que estudiar una carrera determinada, la reputación de la institución o su ubicación (por ejemplo, en relación con la cercanía al hogar familiar)?
   1. Reputación
   2. Ubicación
   9. No sabe

10. Muestre, por favor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones utilizando la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo):
   10.a. En mi país, los estudiantes universitarios cuentan con información suficiente para elegir dónde estudiar
   10.b. informes independientes sobre la calidad de las universidades y sus planes de estudio ayudarían a los estudiantes a elegir dónde estudiar
   10.c. *Rankings* de resultados de las universidades y sus planes de estudio ayudarían a los estudiantes a elegir dónde estudiar

   -_____

   99. no sabe

SOLO A ESTUDIANTES

11A. ¿Está planeando continuar, al menos, parte de sus estudios en otro país?
   1. Sí
   2. No

12A. ¿Ha cursado algún tipo de estudio universitario en otro país?
   1. Sí
   2. No: lo solicité, pero no fui seleccionado
   3. No: planeaba hacerlo, pero renuncié a la idea
   4. No: nunca he planeado estudiar en el extranjero

13A. ¿Diría usted que tiene un conocimiento adecuado de algún idioma extranjero para cursar con aprovechamiento estudios universitarios en un país de lengua no española / portuguesa?
   1. Sí
   2. No

SOLO A PROFESORES

11B. ¿Ha cursado algún estudio universitario en otro país?
   1. Sí
   2. No

12B. ¿Ha ejercido como docente o investigador en otro país, al menos durante un tiempo equivalente a un curso académico?
   1. Sí
   2. No

13B. ¿Tiene en proyecto ejercer como docente o como investigador en otro país?
   1. Sí
   2. No

A TODOS

14. Dígame, por favor, si los siguientes aspectos representan un obstáculo muy grande, grande, pequeño o no suponen ningún obstáculo para los estudiantes de su país que aspiran a estudiar en el extranjero:
   14.a. La falta de información sobre las oportunidades para estudiar en el extranjero
   14.b. La falta de fondos
   14.c. El que los estudios en el extranjero no tengan reconocimiento u homologación o que sean difíciles de obtener
   14.d. La diferente calidad educativa en el extranjero
   14.e. Las barreras lingüísticas
   14.f. En mi universidad no se fomenta la movilidad
   14.g. Problemas relativos a la emigración (barreras administrativas, por ejemplo)

   1. Obstáculo muy grande
   2. Grande
   3. Pequeño
   4. Ningún obstáculo
   9. No sabe

15. Muestre, por favor, su grado de acuerdo con la siguiente afirmación utilizando la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo): "Todos los planes de estudio deberían incluir un tiempo de estudio en otro país, como una parte integral de aquellos".

-_____

99. no sabe

16. En la actualidad, ¿cuánto se beneficia su universidad de la presencia de estudiantes procedentes de otros países...?
1. Mucho
2. Bastante
3. Poco
4. Nada
9. No sabe

17. Si hubiera que facilitar la llegada de estudiantes extranjeros a su universidad y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de procedencia, ¿cuál debería tenerla?
1. América del Norte
2. América Central y del Sur
3. Europa
4. Asia
5. África
6. Oceanía
9. no sabe

18. Y si hubiera que facilitar que los estudiantes de su universidad cursasen estudios fuera de su país y hubiera que otorgar prioridad a un continente o región de destino, ¿cuál debería tenerla?
1. América del Norte
2. América Central y del Sur
3. Europa
4. Asia
5. África
6. Oceanía
9. no sabe

19. ¿En qué medida cree que es conveniente que su universidad cuente con profesorado extranjero? Conteste, por favor, eligiendo un valor en la escala del 0 ("muy poco conveniente") al 10 ("muy conveniente).

-_____

99. No sabe

20. A la hora de contratar nuevos profesores, ¿debería su universidad otorgar alguna importancia a haber trabajado o haber estudiado en un país extranjero?
1. Sí
2. No
9. No sabe

21. En una escala del 0 (muy poco útil) al 10 (muy útil), ¿qué utilidad cree que podrían tener las siguientes medidas para fomentar sustancialmente la movilidad nacional (entre universidades del propio país) e internacional (con universidades extranjeras) de los estudiantes, profesores e investigadores de su país e iberoamericanos en general?

21.a. Un mayor compromiso de gobiernos, empresas, patrocinadores públicos y privados en la financiación del objetivo de la movilidad de estudiantes y profesores
21.b. Que los gobiernos eliminen los obstáculos burocráticos, legales y migratorios que limitan la movilidad
21.c. Que cada universidad diseñe programas específicos de movilidad
21.d. Establecer un "Carnet Universitario Iberoamericano" que facilite la movilidad y el uso de los servicios en ese área geográfica
21.e. La coordinación de acciones para promover la universidad iberoamericana, mediante programas conjuntos y estructuras compartidas entre distintas universidades

-_____

99. No sabe

SOLO A PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (COLABORADORES EN BRASIL)

21bis. En qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación: "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar una movilidad internacional de profesores y estudiantes sustancialmente mayor que la actual". Conteste, por favor, con la escala 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo).

-_____

99. No sabe

A TODOS

22. Su universidad, en concreto, ¿cuánta importancia otorga al objetivo de la movilidad nacional o internacional de sus estudiantes y profesores? Conteste, por favor, con la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (una gran importancia)

-_____

99. No sabe

23. ¿Cree que su país tiene un problema de "fuga de cerebros", es decir, de investigadores muy cualificados formados en su país que se marchan al extranjero y no vuelven?
1. Sí
2. No
9. No sabe

24. De las siguientes razones hipotéticas por las que un investigador puede decidir quedarse en un país extranjero y no regresar al suyo, ¿cuál cree que es la más importante? ¿Y en segundo lugar? [ROTAR OPCIONES]
1. Mejores condiciones salariales
2. Mayores incentivos económicos a la investigación
3. Mejores oportunidades de carrera profesional
4. Más capacidad financiera para llevar a cabo proyectos de investigación
5. Más libertad para el trabajo investigador
6. Mayor reconocimiento de los logros de los investigadores
7. Mejor funcionamiento de la comunidad científica
8. Mayores facilidades para explotar personalmente los resultados de la investigación
9. No sabe

25. Del 0 (muy poco) al 10 (mucho), ¿cuánto está apostando su universidad por la formación *online*?

-_____

99. No sabe

26. ¿Y cuánto debería apostar por la formación *online*? Conteste, por favor, eligiendo un valor en la escala del 0 ("hacer una apuesta mínima") al 10 ("hacer una apuesta máxima").

-_____

99. No sabe

27. Del 0 (poco) al 10 (mucho), ¿qué nivel de conocimiento diría que tiene acerca de la red Universia?

-_____

99 No sabe

28. ¿Cree que la red Universia puede desempeñar un papel muy importante, bastante, poco o nada importante de cara a establecer un espacio iberoamericano para el desarrollo del conocimiento y la innovación?
1. Muy importante
2. Bastante importante
3. Poco importante
4. Nada importante
9. No sabe

Muchas gracias por su atención y tiempo.

Pulse el botón "Fin" para finalizar y hacernos llegar su encuesta.

Cuestionario 3
Universidades formadoras

DISEÑO DEL CUESTIONARIO
Analistas Socio-Políticos
Fundación Europea Sociedad y Educación
Enero de 2014

INTRODUCCIÓN

En julio de 2014 se celebrará el III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro con el lema "La Universidad del siglo XXI. Una reflexión desde Iberoamérica". De cara a la preparación y la buena marcha de esta cita, el Comité Académico ha abierto un canal de participación que permita a profesores, estudiantes y personal de las universidades aportar su propia visión sobre el futuro de la Universidad iberoamericana. Se trata de una serie de cuestionarios, de la que este es el tercero. Está dedicado a la función de formación que llevan a cabo las universidades, en sus distintas dimensiones y modalidades.

Valoramos y agradecemos muchísimo su colaboración al contestar este breve cuestionario, y le recordamos que sus datos se tratarán de manera anónima y agregada.

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana?

    1. Sí -> p2
    2. No -> Le agradecemos mucho su interés y su atención, pero su perfil no se ajusta al definido para esta encuesta, que está dirigida a quienes en la actualidad están matriculados en una universidad iberoamericana o prestan sus servicios en ella. FIN DE LA ENCUESTA.

2. ¿Podría decirme en qué país está su universidad?

3. ¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas de su país se sitúa su universidad?

4. ¿Podría marcar su universidad en la lista siguiente?

5. ¿Cuál es su relación con dicha universidad?
    1. Estudiante
    2. Profesor y/o investigador
    3. Personal de administración y servicios

6. ¿Es usted...?
    1. Varón
    2. Mujer

7. Edad (en años)

    -_____

SOLO A ESTUDIANTES

8a. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponden los estudios que está cursando?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

SOLO A PROFESORES

8b. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades en el que desempeña sus tareas docentes y/o de investigación?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

A TODOS

9. La formación universitaria puede centrarse en distintos objetos (formación académica, profesional, cultural, investigadora, etc.). Como el tiempo y los recursos son limitados, no se puede otorgar la misma relevancia a todos los objetos. Si tuviera que elegir, ¿cuáles serían sus preferencias al respecto? En una escala del 0 al 10, asigne una puntuación según su preferencia se acerque más o menos a las opciones de los extremos. Un 5 significa que su opinión se encuentra en un término medio entre ambas opciones.

9.a. Mejorar la capacidad para pensar (0), mejorar la capacidad para actuar (10)
9.b. Formación práctica (0), transmisión de conocimientos (10)
9.c. Especialización profesional o académica (0), formación cultural de amplio alcance (10)
9.d. Formación inicial de los jóvenes (0), formación a lo largo de toda la vida (10)
9.e. Formación más ligada a las necesidades del momento (0), formación más intemporal (10)

-_____

99. No sabe

SOLO A ESTUDIANTES

10a. En una escala del 0 (calificación mínima) al 10 (calificación máxima), ¿cómo calificaría a sus profesores, en general, según...?

10.a.1. El nivel de conocimientos de su materia
10.a.2. Su capacidad pedagógica
10.a.3. Lo innovador de sus métodos de enseñanza
10.a.4. Su vocación por la enseñanza

-_____

99. No sabe

SOLO PARA ESTUDIANTES EN ESPAÑA

11a1. Suponiendo que la duración de la carrera que estudia se reparte solo entre teoría y práctica, ¿qué porcentaje del tiempo debería dedicarse a la formación práctica?

1. Hasta el 10%
2. 11-20%
3. 21-30%
4. 31-40%
5. 41-50%
6. 51-60%
7. 61-70%
8. 71-80%
9. 81-90%
10. 91% o más
99. No sabe

12a1. En realidad, ¿qué porcentaje diría que se le dedica a la formación práctica en su carrera?

1. hasta el 10%
2. 11-20%
3. 21-30%
4. 31-40%
5. 41-50%
6. 51-60%
7. 61-70%
8. 71-80%
9. 81-90%
10. 91% o más
99. No sabe

TODOS LOS ESTUDIANTES

11a. ¿Podría darme su opinión acerca de las prácticas en las empresas u organizaciones similares que llevan a cabo los estudiantes de su carrera?

1. No hay prácticas, pero debería haberlas
2. Hay prácticas, pero deberían durar más
3. Hay prácticas, pero deberían durar menos
4. Hay prácticas y, más o menos, tienen la duración adecuada
9. No sabe

12a. ¿En qué medida cree que resultan útiles los conocimientos adquiridos en su carrera para la adecuada inserción laboral de quienes obtienen la titulación? Responda, por favor, en la escala del 0 (nada útiles) al 10 (muy útiles).

-_____

99. No sabe

13a. En general, del 0 (muy mala) al 10 (muy buena), ¿cómo calificaría la calidad de la enseñanza en la carrera que está cursando?

-_____

99. No sabe

SOLO A PROFESORES

10b. En una escala del 0 (calificación mínima) al 10 (calificación máxima), ¿cómo calificaría, en general, a los profesores de su universidad que dan clase en la(s) misma(s) carrera(s) universitaria(s) que usted, según...?

10.b.1. El nivel de conocimientos de su materia
10.b.2. Su capacidad pedagógica
10.b.3. Lo innovador de sus métodos de enseñanza
10.b.4. Su vocación por la enseñanza

-_____

99. No sabe

10b2. Usted, en particular, en la escala del 0 (muy baja) al 10 (muy alta), ¿cómo evaluaría su competencia para utilizar metodologías ligadas a las nuevas tecnologías de la información en sus clases?

-_____

99. No sabe

SOLO A PROFESORES EN ESPAÑA

11b1. Suponiendo que la duración de la carrera en la que desarrolla la mayor parte de su docencia se reparte solo entre teoría y práctica, ¿qué porcentaje del tiempo debería dedicarse a la formación práctica?

1. Hasta el 10%
2. 11-20%
3. 21-30%
4. 31-40%
5. 41-50%
6. 51-60%
7. 61-70%
8. 71-80%
9. 81-90%
10. 91% o más
99. No sabe

12b1. En realidad, ¿qué porcentaje diría que se le dedica a la formación práctica en esa carrera?

1. Hasta el 10%
2. 11-20%
3. 21-30%
4. 31-40%
5. 41-50%
6. 51-60%
7. 61-70%
8. 71-80%
9. 81-90%
10. 91% o más
99. No sabe

A TODOS LOS PROFESORES

11b. ¿Podría darme su opinión acerca de las prácticas en las empresas u organizaciones similares que llevan a cabo los estudiantes de su carrera?

1. No hay prácticas, pero debería haberlas
2. Hay prácticas, pero deberían durar más
3. Hay prácticas, pero deberían durar menos
4. Hay prácticas y, más o menos, tienen la duración adecuada
9. No sabe

12b. ¿En qué medida cree que resultan útiles los conocimientos adquiridos en la carrera en la que desarrolla la mayor parte de su docencia para la adecuada inserción laboral de quienes obtienen la titulación? Responda, por favor, en la escala del 0 (nada útiles) al 10 (muy útiles).

-_____

99. No sabe

13b. En general, del 0 (muy mala) al 10 (muy buena), ¿cómo calificaría la calidad de la enseñanza en esa carrera?

-_____

99. No sabe

SOLO AL PAS

13c. En general, del 0 (muy mala) al 10 (muy buena), ¿cómo calificaría la calidad de la enseñanza en el centro universitario en que desempeña su trabajo?

-_____

99. No sabe

A TODOS

14. Por favor, dígame en qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación. Responda con la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo): "Una universidad puede proporcionar una formación muy buena sin necesidad de dedicar una cantidad significativa de recursos a la investigación".

-_____

99. No sabe

SOLO A PROFESORES

15b. En la escala del 0 (muy poco adecuada) al 10 (muy adecuada), ¿cómo evaluaría la oferta de formación permanente o continua a disposición de los docentes de su universidad?

-_____

99. No sabe

16b. ¿Qué utilidad podría tener para mejorar esa oferta de formación permanente el establecer algo similar a una red virtual iberoamericana para la formación docente que sirva, entre otros objetivos, para difundir las buenas prácticas en ese campo? Conteste, por favor, en la escala del 0 (muy poco útil) al 10 (muy útil).

-_____

99. No sabe

SOLO A ESTUDIANTES Y PROFESORES

16. Según su experiencia universitaria y/o según lo que pueda conocer acerca de la formación *online*, ¿qué porcentaje aproximado de los cursos presenciales podrían sustituirse satisfactoriamente por cursos exclusivamente *online*, es decir, a través de Internet?

1. menos del 10%
2. entre el 10 y el 20%
3. entre el 20 y el 30%
4. entre el 30 y el 40%
5. entre el 40 y el 50%
6. entre el 50 y el 60%
7. entre el 60 y el 70%
8. entre el 70 y el 80%
9. entre el 80 y el 90%
10. más del 90%
99. no sabe

A TODOS

17. Del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo), dígame, por favor, en qué medida está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de la formación universitaria *online*, es decir, a través de Internet:

17.a. Requiere un mayor esfuerzo de autodisciplina por parte de los estudiantes
17.b. Requiere más esfuerzo por parte de los profesores
17.c. Facilita el acceso a la universidad de grupos menos favorecidos
17.d. En conjunto, implica una experiencia universitaria menos enriquecedora
17.e. En conjunto, permite adquirir una preparación académica o profesional equivalente a la que se adquiere con los cursos presenciales
17.f. Es un complemento de la formación presencial, no la sustituye

-_____

99. No sabe

SOLO A ESTUDIANTES

18a. En su carrera, en general, siendo el 0 un desarrollo muy bajo y el 10 un desarrollo muy alto, ¿qué grado de desarrollo tienen las siguientes características de los cursos que se ofrecen?

18.a.1. Acceso *online* a materiales (libros, artículos, presentaciones...)
18.a.2. Comunicación *online* (e-mail, foros...) con los profesores
18.a.3. Trabajos de curso en equipo (con herramientas tipo *wiki*)
18.a.4. Tareas individuales llevadas a cabo *online*
18.a.5. Posibilidad de autoevaluaciones *online*

-_____

9. No sabe

SOLO A PROFESORES

18b. En la carrera en que lleva a cabo la mayor parte de su docencia, en general, siendo el 0 un desarrollo muy bajo y el 10 un desarrollo muy alto, ¿qué grado de desarrollo tienen las siguientes características de los cursos que se ofrecen?

18.b.1. Acceso *online* a materiales (libros, artículos, presentaciones...)
18.b.2. Comunicación *online* (e-mail, foros...) con los profesores
18.b.3. Trabajos de curso en equipo (con herramientas tipo *wiki*)
18.b.4. Tareas individuales llevadas a cabo *online*
18.b.5. Posibilidad de autoevaluaciones *online*

-_____

99. No sabe

A TODOS

19. ¿Ha oído hablar alguna vez o leído acerca de los MOOCs (*Massive Open Online Courses*, Cursos en Línea Masivos y Abiertos)?

1. Sí
2. No

EN PANTALLA DISTINTA

[Según hayan contestado sí o no/no hayan contestado, la pregunta siguiente no va precedida de "Como sabe,"]

20. Los MOOCs son cursos universitarios que se ofrecen a través de plataformas educativas en internet y a los que se puede apuntar cualquiera. Suelen constar de vídeos con clases magistrales de un profesor y de herramientas interactivas para que cada estudiante lleve a cabo sus tareas y se someta a evaluación. Nos gustaría conocer su opinión sobre ellos. ¿En qué medida está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre esos cursos? (0=nada de acuerdo, 10=totalmente de acuerdo)

20.a. Los MOOCs permiten a mucha gente acceder a una enseñanza de primer nivel mundial que antes solo estaba reservada a unos pocos

20.b. Los MOOCs (o figuras equivalentes) acabarán siendo más importantes que la educación universitaria tradicional

20.c. Al final los MOOCs no podrán sobrevivir siendo gratuitos

20.d. Se aprende tanto a través de los MOOCs como mediante la enseñanza universitaria tradicional

-_____

99. No sabe

21. ¿Cree que los portales de Universia u otras redes virtuales podrían convertirse en un canal relevante para el desarrollo de la formación universitaria a escala iberoamericana?

1. sí
2. No
9. No sabe

22. ¿Qué le parecería que, en el marco de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, se estableciera un sistema de reconocimiento mutuo de las titulaciones universitarias basado en criterios comunes para la definición de créditos transferibles, similar al modelo europeo de acreditación?

1. Muy adecuado
2. Bastante adecuado
3. Poco adecuado
4. Nada adecuado
9. No sabe

23. Por último, me gustaría preguntarle por la utilidad que tendrían las siguientes medidas para conseguir mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en las universidades de su país. Responda, por favor, con la escala del 0 (muy poca utilidad) al 10 (mucha utilidad).

23.a. La convergencia de las estructuras de las carreras universitarias (por ejemplo, hacia una de grado, master, doctorado, u otra similar) a escala iberoamericana

23.b. La acreditación de los estudios que ofrecen las universidades ante agencias homologadas internacionalmente

23.c. Acuerdos de colaboración entre universidades para ofrecer titulaciones conjuntas

23.d. Planes de colaboración con instituciones públicas y empresas privadas destinados a que los estudiantes lleven a cabo prácticas

Muchas gracias por su atención y tiempo.

Pulse el botón "Fin" para finalizar y hacernos llegar su encuesta.

Cuestionario 4 Universidades creativas e innovadoras

DISEÑO DEL CUESTIONARIO

Analistas Socio-Políticos
Fundación Europea Sociedad y Educación
Marzo de 2014

INTRODUCCIÓN

En julio de 2014 se celebrará el III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro con el lema "La Universidad del siglo XXI. Una reflexión desde Iberoamérica". De cara a la preparación y la buena marcha de esta cita, el Comité Académico ha abierto un canal de participación que permita a profesores, estudiantes y personal de las universidades aportar su propia visión sobre el futuro de la Universidad iberoamericana. Se trata de una serie de cuestionarios, de la que este es el cuarto. Está dedicado a las funciones de investigación, innovación y transferencia tecnológica que tn a cabo las universidades, todas las cuales se refieren a aspectos centrales de las sociedades dinámicas y competitivas.

Valoramos y agradecemos muchísimo su colaboración al contestar este breve cuestionario, y le recordamos que sus datos se tratarán de manera anónima y agregada.

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana?
    1. Sí -> p2
    2. No -> Le agradecemos mucho su interés y su atención, pero su perfil no se ajusta al definido para esta encuesta, que está dirigida a quienes en la actualidad están matriculados en una universidad iberoamericana o prestan sus servicios en ella. FIN DE LA ENCUESTA.

2. ¿Podría decirme en qué país está su universidad?

3. ¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas de su país se sitúa su universidad?

4. ¿Podría marcar su universidad en la lista siguiente?

5. ¿Cuál es su relación con dicha universidad?
    1. Estudiante
    2. Profesor y/o investigador
    3. Personal de administración y servicios

6. ¿Es usted...?
    1. Varón
    2. Mujer

7. Edad (en años)

    -_____

SOLO A ESTUDIANTES

8a. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponden los estudios que está cursando?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

SOLO A PROFESORES

8b. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades en el que desempeña sus tareas docentes y/o de investigación?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

PROFESORES

9. Pensando en el conjunto de sus actividades como profesor (e investigador, en su caso) a lo largo de un curso académico, aproximadamente, ¿qué porcentaje de su tiempo dedica a...?

9.1. La enseñanza
9.2. La investigación
9.3. Tareas administrativas vinculadas a la investigación
9.4. Otras tareas administrativas
9.9. No sabe

1. 0%
2. 5%
3. 10%
4. 15%
5. 20%
6. 25%
7. 30%
8. 35%
9. 40%
10. 45%
11. 50%
12. 55%
13. 60%
14. 65%
15. 70%
16. 75%
17. 80%
18. 85%
19. 90%
20. 95%
21. 100%

10. ¿Qué tipo de investigación lleva usted a cabo con mayor frecuencia?

1. Investigación básica (orientada a obtener conocimientos sobre los fundamentos de los fenómenos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación determinada)
2. Investigación aplicada (orientada a adquirir nuevos conocimientos, pero dirigidos fundamentalmente a un objetivo práctico específico)
3. Desarrollo (aprovecha los conocimientos existentes y está dirigido a producir nuevos materiales, productos, procesos o servicios, o a mejorar sustancialmente los existentes)
9. No sabe
99. No es aplicable (apenas hace investigación) [IR A LA PREGUNTA 12]

11.a. En los últimos años, ¿ha llevado a cabo sus actividades de investigación en cooperación con otros investigadores o instituciones?

1. Sí
2. No
9. No sabe

11.b. En los últimos años, ¿ha cooperado con alguien para llevar a cabo su investigación? [Pueden seleccionarse varios]

11.b.1. Investigadores de su misma universidad
11.b.2. Otras universidades de su país
11.b.3. Universidades extranjeras
11.b.4. Centros de investigación (públicos o privados) de su país
11.b.5. Centros de investigación (públicos o privados) extranjeros
11.b.6. Empresas de su país
11.b.7. Empresas extranjeras
11.b.8. Asociaciones o fundaciones de su país
11.b.9. Asociaciones o fundaciones extranjera
11.b.10. Otro

1. Sí
2. No
9. No sabe

A LOS QUE SÍ HAN COOPERADO CON ALGUNO DE ESOS ACTORES

12. Por regla general, ¿ha sido fructífera esa cooperación? Conteste, por favor, en la escala del 0 (nada fructífera) al 10 (muy fructífera).

-_____

99. No sabe

A TODOS LOS PROFESORES

13.1. Por favor, dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Use, por favor, la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo).

13.1.1. Se puede ser buen profesor sin ser buen investigador

13.1.2. El contraste de ideas con los alumnos en clase puede ser muy útil para las investigaciones que llevan a cabo los profesores universitarios

13.1.3. La actividad docente de un profesor universitario se beneficia mucho de las investigaciones que lleva a cabo

13.2. Al igual que en la pregunta anterior, dígame, por favor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

13.2.1. Una parte considerable de la remuneración del profesor universitario debe depender de la investigación que lleve a cabo

13.2.2. Los incentivos a la investigación universitaria han mejorado en los últimos diez años

13.2.3. Los incentivos a la producción de artículos científicos acaban dando lugar a mucha producción científica de calidad insuficiente

13.3. Indique también, por favor, su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

13.3.1. Los trámites administrativos para obtener fondos nacionales para proyectos de investigación son sencillos

13.3.2. Los trámites administrativos para obtener fondos internacionales para proyectos de investigación son sencillos

-_____

99. No sabe

14. ¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en la gestión y evaluación de proyectos de investigación con empresas o de la transferencia de los resultados de la investigación universitaria a las empresas?

1. Sí
2. No
9. No sabe

A LOS QUE DICEN QUE SÍ HAY UNA OFICINA DE TRANSFERENCIA

15. Del 0 (nada satisfactorio) al 10 (muy satisfactorio), por su conocimiento directo o indirecto, ¿cómo evaluaría el funcionamiento de esa oficina o departamento?

-_____

99. No sabe

A TODOS LOS PROFESORES

16. ¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en gestionar la internacionalización de la actividad investigadora de la propia universidad?

1. Sí
2. No
9. No sabe

A LOS QUE DICEN QUE SÍ HAY UNA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

17. Del 0 (nada satisfactorio) al 10 (muy satisfactorio), por su conocimiento directo o indirecto, ¿cómo evaluaría el funcionamiento de esa oficina o departamento?

-_____

99. No sabe

A LOS ESTUDIANTES

18. ¿Tiene pensado obtener el título de doctor en su carrera actual o en otra?
1. Sí
2. Sí, ya estoy haciendo los cursos de doctorado
3. Sí, ya estoy elaborando mi tesis doctoral
4. No

19.a. Una vez que finalice sus estudios universitarios, ¿tiene pensado dedicarse a la investigación?
1. Sí, en la universidad
2. Sí, en la empresa
3. Sí, en otras organizaciones
4. No
9. No sabe

A LOS ESTUDIANTES QUE PIENSAN DEDICARSE A INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

19.b. ¿Espera desarrollar su carrera investigadora, sobre todo, en su propia universidad, en otra universidad de su país o en una universidad extranjera?
1. Propia universidad
2. Otra universidad de su país
3. Universidad extranjera
9. No sabe

A LOS ESTUDIANTES QUE PIENSAN DEDICARSE A INVESTIGAR EN UNIVERSIDAD EXTRANJERA

19.c. ¿En qué área geográfica de las siguientes esperaría usted desarrollar su carrera investigadora?
1. América del Norte
2. América Central y del Sur
3. Europa
4. Asia
5. África
6. Oceanía
9. no sabe

A LOS ESTUDIANTES QUE PIENSAN DEDICARSE A LA INVESTIGACIÓN

20. ¿Cree que es muy, bastante, poco o nada probable que se cumplan sus previsiones de dedicarse a la investigación tras acabar sus estudios universitarios?
1. Muy probable
2. Bastante probable
3. Poco probable
4. Nada probable
9. No sabe

A TODOS LOS ESTUDIANTES

21. Independientemente de que pretenda usted dedicarse o no a la investigación, evalúe, por favor, del 0 (muy poca) al 10 (mucha), la medida en que sus estudios universitarios le estarían proporcionando las bases suficientes para ser un buen investigador en el futuro.

-_____

99. No sabe

22. Por favor, dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Use, por favor, la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo).

22.1. Se puede ser buen profesor sin ser buen investigador
22.2. La actividad docente de un profesor universitario se beneficia mucho de las investigaciones que lleva a cabo

-_____

99. No sabe

SOLO AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (COLABORADORES EN BRASIL)

23. En qué medida está de acuerdo con la siguiente afirmación: "el personal de administración y servicios de mi universidad está suficientemente preparado para apoyar y gestionar las labores de investigación e innovación que llevan a cabo los profesores e investigadores de mi universidad". Conteste, por favor, con la escala 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo).

-_____

99. No sabe

24. De su tiempo de trabajo, aproximadamente, de cada 100 horas, ¿cuántas diría usted que tienen que ver con la gestión de esas labores de investigación e innovación?

-_____

99. No sabe

25. Por favor, dígame su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Use, por favor, la escala del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo)

25.1. Se puede ser buen profesor sin ser buen investigador

25.2. Los trámites administrativos para obtener fondos nacionales para proyectos de investigación son sencillos

25.3. Los trámites administrativos para obtener fondos internacionales para proyectos de investigación son sencillos

-_____

99. No sabe

26. ¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en la gestión y evaluación de proyectos de investigación con empresas o de la transferencia de los resultados de la investigación universitaria a las empresas?

1. Sí
2. No
9. No sabe

A LOS QUE DICEN QUE SÍ HAY UNA OFICINA DE TRANSFERENCIA

27. Del 0 (nada satisfactorio) al 10 (muy satisfactorio), ¿cómo evaluaría el funcionamiento de esa oficina o departamento?

-_____

99. No sabe

A EL PAS

28. ¿Hay en su universidad una oficina o departamento especializado en gestionar la internacionalización de la actividad investigadora de la propia universidad?
1. Sí
2. No
9. No sabe

A LOS QUE DICEN QUE SÍ HAY UNA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

29. Del 0 (nada satisfactorio) al 10 (muy satisfactorio), por su conocimiento directo o indirecto, ¿cómo evaluaría el funcionamiento de esa oficina o departamento?

-_____

99. No sabe

A TODOS LOS ENCUESTADOS

30. Entre el 0 (poco) y el 10 (mucho), ¿cuánto diría usted que contribuye la universidad a la capacidad de innovación tecnológica de su país?

31. ¿Y cuánto contribuye lo que hace el gobierno de la nación?

32. ¿Y cuánto contribuyen las empresas privadas?

-_____

99. No sabe

33. ¿Qué prioridad tiene la investigación en su universidad? Conteste, por favor, en la escala del 0 (prioridad mínima) al 10 (prioridad máxima).

-_____

99. No sabe

34. ¿Y qué prioridad tiene la enseñanza en su universidad?

-_____

99. No sabe

35. ¿Qué prioridad tiene la innovación tecnológica en su país?

-_____

99. No sabe

36. El conjunto del gasto en investigación y desarrollo (I+D) que hacen las administraciones públicas, las empresas, las universidades y otras organizaciones supone en Suecia, aproximadamente, un 3,4% del PIB; en Francia, un 2,3% del PIB; y en Italia, un 1,3%. Si tuviera que establecer un objetivo para el gasto en I+D de su país dentro de diez años y solo pudiera elegir una de esas tres cifras, ¿cuál elegiría?

1. La de Suecia (3,4% del PIB)
2. La de Francia (2,3% del PIB)
3. La de Italia (1,3% del PIB)
9. No sabe

A TODOS LOS QUE RESPONDEN A LA PREGUNTA ANTERIOR

37. ¿Le parece muy probable, bastante, poco o nada probable que su país alcance esa cifra de gasto en I+D en porcentaje del PIB en los próximos 10 años?

1. Muy probable
2. Bastante probable
3. Poco probable
4. Nada probable
9. No sabe

38. Independientemente de que se alcance esa cifra, ¿quién debería protagonizar el esfuerzo inversor para alcanzarla, sobre todo el sector público (Estado y el resto de las administraciones públicas), sobre todo el sector privado (empresas), o deberían compartir un protagonismo similar?

1. Sobre todo el sector público
2. Sobre todo el sector privado
3. Protagonismo similar
9. No sabe

SOLO A PROFESORES

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

1. Otras universidades nacionales
2. Otros centros de investigación nacionales
3. Empresas privadas nacionales
4. Universidades extranjeras
5. Centros de investigación extranjeros
6. Empresas privadas extranjeras
9. No sabe

40. Si su universidad tuviera que establecer prioridades a la hora de elegir el área geográfica a la que pertenecen las instituciones extranjeras con las que cooperar en tareas de investigación o innovación, ¿cuál de las siguientes áreas debería ocupar el primer lugar? ¿Y el segundo lugar?

1. América del Norte
2. América Central y del Sur
3. Europa
4. Asia
5. África
6. Oceanía
9. No sabe

A TODOS LOS ENCUESTADOS

41. Entendiendo por cultura emprendedora una mayor disposición para asumir riesgos por cuenta propia, para aprovechar oportunidades o para cambiar y explorar nuevas vías profesionales, ¿con cuál de las dos opciones siguientes está usted más de acuerdo?
    1. Con programas adecuados y profesores preparados, la universidad puede transformar sustancialmente la cultura emprendedora que traen los nuevos estudiantes
    2. La cultura emprendedora que acaban teniendo los titulados universitarios depende, sobre todo, de factores ajenos a la universidad, por lo que la influencia de esta es menor
    9. No sabe

42. Del 0 (mínima importancia) al 10 (máxima importancia), ¿qué importancia debería otorgar su universidad al estímulo de una cultura emprendedora entre los estudiantes?

    -_____

    99. No sabe

43. Del 0 (ninguno) al 10 (mucho), ¿qué nivel de conocimiento diría que tiene acerca de la red Universia?

    -_____

    99. No sabe

A LOS QUE DICEN 5 O MÁS

44. ¿Cree que los portales de Universia pueden llegar a ser un instrumento relevante para obtener e intercambiar información sobre la innovación y la transferencia de conocimientos llevadas a cabo por las universidades?
    1. Sí
    2. No
    9. No sabe

A TODOS

45. Del 0 (ninguno) al 10 (mucho), ¿qué nivel de conocimiento diría que tiene acerca de la red Innoversia?

    -_____

    99. No sabe

A LOS QUE DICEN 5 O MÁS EN LA PREGUNTA ANTERIOR

46. Del 0 (nada útil) al 10 (muy útil), ¿cuál cree usted que es la utilidad actual de Innoversia para poner en contacto a empresas con necesidades de investigación y a los investigadores que pueden satisfacerlas?

    -_____

    99. No sabe

A TODOS

47. A continuación, nos gustaría preguntarle por la utilidad que tendrían las siguientes medidas para conseguir mejoras sustantivas en la calidad de la investigación que llevan a cabo las universidades de su país. Responda, por favor, usando la escala del 0 (ninguna utilidad) al 10 (mucha utilidad).

47.1. Un cambio en la remuneración de los profesores universitarios que la haga más dependiente de la cantidad y la calidad de la investigación que desarrollan

47.2. Incentivos económicos a la cooperación entre investigadores de distintas universidades del país

47.3. Incentivos económicos a la cooperación entre investigadores de universidades del país con investigadores de universidades extranjeras

47.4. Incentivos económicos a la cooperación entre investigadores de universidades del país con empresas privadas

47.5. Descargar en la medida de lo posible a los investigadores de las tareas administrativas ligadas a la investigación

47.6. Programas de formación del personal de administración y servicios [colaboradores, en Brasil] en tareas de apoyo a la investigación

47.7. Que las administraciones públicas dediquen más fondos a financiar la investigación universitaria

[47.8 SOLO PARA PROFESORES]

47.8. Que la financiación pública de los proyectos de investigación dependa más de alguna modalidad de evaluación de pares (peer review)

47.9. Facilitar que las universidades registren patentes propias y puedan explotarlas comercialmente

47.10. Medidas para incentivar la formación de clusters o espacios de innovación intensiva, en los que participen empresas, administraciones e instituciones de investigación

47.11. Que las administraciones públicas dediquen más fondos a financiar programas de transferencia de conocimiento de las universidades a las empresas

-_____

99. No sabe

48. Por último, querríamos conocer su opinión acerca de un conjunto de recomendaciones del II Encuentro Internacional de Rectores Universia en Guadalajara y que están orientadas a que las universidades iberoamericanas contribuyan sustancialmente a la generación de conocimiento y su aplicación en la sociedad. En una escala del 0 (nada necesaria) al 10 (muy necesaria), dígame, por favor, en qué medida considera necesarias cada una de las siguientes medidas:

48.1. Promover planes de dotación y mejora de recursos bibliográficos, de infraestructuras y equipamientos científicos y grandes instalaciones que, en su caso, puedan ser compartidas

48.2. Disponer de una bolsa de recursos para el apoyo de la cooperación científica a través de redes de investigación entre universidades iberoamericanas

48.3. Favorecer iniciativas de movilidad de doctores y de incorporación de investigadores a la empresa

48.4. Disponer fondos para el desarrollo de incubadoras universitarias y de iniciativas de *spin-offs*, capital riesgo y emprendimiento

-_____

99. No sabe

Muchas gracias por su atención y tiempo.

Pulse el botón "Fin" para finalizar y hacernos llegar su encuesta.

Cuestionario 5
Universidades eficientes

DISEÑO DEL CUESTIONARIO
Analistas Socio-Políticos
Fundación Europea Sociedad y Educación
Abril de 2014

INTRODUCCIÓN

En julio de 2014 se celebrará el III Encuentro de Rectores Universia en Río de Janeiro con el lema "La Universidad del siglo XXI. Una reflexión desde Iberoamérica". De cara a la preparación y la buena marcha de esta cita, el Comité Académico ha abierto un canal de participación que permita a profesores, estudiantes y personal de las universidades aportar su propia visión sobre el futuro de la Universidad iberoamericana. Se trata de una serie de cuestionarios, de la que este es el quinto. Está dedicado a los recursos, el gobierno y la organización de las universidades.

Valoramos y agradecemos muchísimo su colaboración al contestar este breve cuestionario, y le recordamos que sus datos se tratarán de manera anónima y agregada.

CUESTIONARIO

1. ¿Tiene un vínculo actual (como estudiante, profesor o como personal de administración y servicios) con alguna universidad iberoamericana?

    1. Sí -> p2
    2. No -> Le agradecemos mucho su interés y su atención, pero su perfil no se ajusta al definido para esta encuesta, que está dirigida a quienes en la actualidad están matriculados en una universidad iberoamericana o prestan sus servicios en ella. FIN DE LA ENCUESTA.

2. ¿Podría decirme en qué país está su universidad?

3. ¿En cuál de las siguientes divisiones administrativas del país se sitúa su universidad?

4. ¿Podría marcar su universidad en la lista siguiente?

5. ¿Cuál es su relación con dicha universidad?
    1. Estudiante
    2. Profesor y/o investigador
    3. Personal de administración y servicios

6. ¿Es usted...?
    1. Varón
    2. Mujer

7. Edad (en años)

    -_____

SOLO A ESTUDIANTES

8a. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades al que corresponden los estudios que está cursando?
    1. Ciencias naturales (Matemáticas, Física, Química, Biología, Computación...)
    2. Ingeniería y tecnología (Ingenierías, Arquitectura, Biotecnología medioambiental o industrial, Nanotecnología...)
    3. Ciencias médicas y de la salud (Medicina, Enfermería, Biotecnología de la salud...)
    4. Ciencias agrícolas (Agricultura, Silvicultura, Pesca, Veterinaria...)
    5. Ciencias sociales (Psicología, Economía, Empresariales, Ciencias de la Educación, Sociología, Derecho, Comunicación...)
    6. Humanidades (Historia, Filologías, Literatura, Filosofía, Arte...)

SOLO A PROFESORES

8b. ¿Podría indicarme el campo de la ciencia o de las humanidades en el que desempeña sus tareas docentes y/o de investigación?

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

A TODOS

9. La cantidad de dinero público destinada a financiar la universidad pública en su país, ¿le parece muy o bastante insuficiente, algo insuficiente, adecuada, algo excesiva, o muy o bastante excesiva?
   1. Muy o bastante insuficiente
   2. Algo insuficiente
   3. Adecuada
   4. Algo excesiva
   5. Muy o bastante excesiva
   9. No sabe

A LOS QUE DICEN MUY/BASTANTE INSUFICIENTE O ALGO INSUFICIENTE

10. ¿En qué medida estaría usted dispuesto/a a pagar más impuestos para financiar el aumento del gasto público en educación universitaria pública?
   1. Muy dispuesto
   2. Bastante dispuesto
   3. Poco dispuesto
   4. Nada dispuesto
   9. No sabe

A TODOS

11. Dígame, por favor, si la cuantía de los ingresos de las universidades públicas procedentes de cada una de las siguientes fuentes de financiación debería disminuir, permanecer igual o aumentar. Utilice la escala del 0 (disminuir mucho) al 10 (aumentar mucho), sabiendo que el 5 equivale a "permanecer igual".
   11.1. Los fondos de la administración pública, es decir, de los impuestos generales
   11.2. Las tasas que pagan los estudiantes universitarios
   11.3. Los contratos de investigación con empresas privadas
   11.4. Las donaciones o subvenciones de empresas privadas
   11.5. Las donaciones de antiguos alumnos

   -_____

   99. No sabe

SOLO A PROFESORES

12. ¿En qué medida dificulta o favorece la legislación de su país (por ejemplo, la relativa al mecenazgo o a las desgravaciones fiscales por donaciones a universidades) el que las empresas privadas contribuyan con sus fondos a la financiación de las universidades, públicas o privadas? Responda, por favor, con la escala del 0 (lo dificulta mucho) al 10 (lo favorece mucho).

   -_____

   99. No sabe

A TODOS

13. ¿Cree que recibir fondos de las empresas privadas reduce la autonomía de las universidades públicas?
   1. Sí
   2. No
   9. No sabe

14. De los siguientes criterios para la financiación de las universidades públicas por parte de la administración, ¿a cuál habría que otorgar mayor importancia? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? *[Rotar aleatoriamente]*
   1. El número de alumnos de cada universidad
   2. El número de titulados que cada universidad produce por curso
   3. El número de centros con que cuenta cada universidad
   4. El número de titulaciones que ofrece cada universidad
   5. El número de profesores de cada universidad
   6. Los resultados de la investigación que lleva a cabo cada universidad
   7. Los resultados de evaluaciones externas acerca de la calidad de cada universidad
   8. Otro
   9. No sabe

15 Como sabe, la educación universitaria tiene un rendimiento privado o personal, que repercute individualmente en cada estudiante (salarios más altos, mejores empleos, etc.), y un rendimiento público o social, que repercute en la sociedad en su conjunto (mayor innovación, mayor crecimiento económico, etc.). Por término medio, lo que se invierte en formar a un estudiante en su país...

1. Tiene un rendimiento público claramente mayor que el privado
2. Tiene un rendimiento público algo mayor que el privado
3. Tiene un rendimiento público similar al privado
4. Tiene un rendimiento público algo inferior al privado
5. Tiene un rendimiento público claramente inferior al privado
9. No sabe

16. Del 0 (autonomía mínima) al 10 (autonomía máxima), ¿qué grado de autonomía debería tener cada universidad para fijar los criterios según los cuales se contrata al profesorado?

-_____

99. No sabe

SOLO A PROFESORES

17. ¿Podría decirme en qué universidad cursó la licenciatura o los estudios de nivel equivalente que le han permitido ser profesor universitario?

1. En la misma universidad en la que trabaja en la actualidad
2. En otra universidad del mismo país
3. En una universidad extranjera

18. En su caso, ¿leyó su tesis en esa misma universidad?

1. Sí
2. No, en otra universidad del mismo país
3. No, en una universidad extranjera
4. No es aplicable

A TODOS

19. Del 0 (nada de acuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo), dígame, por favor, en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

19.a. "El actual sistema de acceso al profesorado en las universidades públicas es adecuado para una selección eficaz del personal docente e investigador"
19.b. "El actual sistema de acceso al profesorado en las universidades privadas es adecuado para una selección eficaz del personal docente e investigador"
19.c. "Los sistemas universitarios deberían estar diseñados de modo que los profesores tiendan a trabajar en una universidad distinta de aquella en la que se han formado".

SOLO EN ESPAÑA

19.d. "En la universidad pública el régimen funcionarial del profesorado sigue teniendo sentido"
19.e. "En la remuneración de los profesores de la universidad pública deberían tener más peso los incentivos ligados a resultados docentes, y no solo a resultados de investigación"
19.f. "En mi universidad, suelen encargarse de la docencia de los primeros cursos los profesores con menos experiencia"

-_____

99. No sabe

A TODOS

20. ¿Cree que, en general, la gestión o la organización administrativa de su propia universidad es eficaz? Utilice, por favor, la escala del 0 (totalmente ineficaz) al 10 (totalmente eficaz).

-_____

99. No sabe

21. En los siguientes niveles de gobierno y gestión, ¿cómo cree que debería ser la gestión en las universidades públicas de su país?

21.a. En los niveles máximos de gobierno (Rector, Presidente, y su equipo directo)
21.b. En la dirección de una Facultad, Escuela o institución equivalente
21.c. En la dirección de un Departamento u órgano equivalente

1. Debería estar exclusivamente en manos de profesionales de la gestión
2. Debería estar, sobre todo, en manos de profesionales de la gestión
3. Deberían estar igualmente representados los profesionales de la gestión y los no profesionales de la gestión (académicos)
4. Debería estar, sobre todo, en manos de no profesionales de la gestión (académicos)
5. Debería estar exclusivamente en manos de no profesionales de la gestión (académicos)
9. No sabe

22. ¿Cree que, en general, los profesores de su universidad están suficientemente preparados para llevar a cabo tareas de gestión?

1. Sí
2. No
9. No sabe

23. Por lo que usted sabe, ¿en qué medida sería eficaz formar a los profesores en tareas de gestión de cara a su preparación para dichas tareas?

1. Muy eficaz
2. Bastante eficaz
3. Poco eficaz
4. Nada eficaz
9. No sabe

24. En cualquier caso, si tuviera que elegir, ¿qué preferiría, formar a los profesores para que puedan desempeñar tareas de gestión u optar por que las tareas de gestión las lleven a cabo, sobre todo, profesionales específicamente preparados para esas tareas?

1. Formar a los profesores para que desempeñen tareas de gestión
2. Confiar en profesionales de la gestión
9. No sabe

25. En su país, ¿en qué instituciones es más eficaz, por término medio, la gestión, en las universidades públicas o en las universidades privadas?

1. En las universidades públicas
2. En las universidades privadas
3. La eficacia de la gestión es similar en las públicas y en las privadas
9. No sabe

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

1. Lo elige un cuerpo electoral específico que representa (directa o indirectamente) a los distintos grupos de la comunidad universitaria (personal académico, personal administrativo y de servicios, estudiantes)
2. Lo elige un claustro (u órgano equivalente) que ha sido elegido democráticamente entre la comunidad universitaria
3. Lo nombra el órgano de gobierno que decide sobre asuntos estratégicos, por ejemplo, una junta de gobierno, un consejo de administración, un consejo social o el titular de la Universidad
4. Se elige mediante un procedimiento en el que interviene el consejo de gobierno y el claustro
9. No sabe

27 ¿Qué importancia deberían tener los siguientes partícipes de la vida universitaria en el nombramiento de los rectores (o presidentes) de las universidades públicas? Responda, por favor, usando la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucha importancia).

27.a. Los estudiantes
27.b. El profesorado
27.c. El personal de administración y servicios
27.d. Los representantes de la administración que financia la universidad
27.e. Los representantes del tejido económico y social de la localidad o la región de la universidad
27.f. Los representantes de las empresas que hacen donaciones o que tienen contratos con la universidad

-_____

99. No sabe

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

1. Cada universidad decide
2. Todas tienen el mismo
9. No sabe

29. En general, ¿está de acuerdo o en desacuerdo con el modelo de gobierno de las universidades públicas en su país? Use, por favor, la escala del 0 (totalmente en desacuerdo) al 10 (totalmente de acuerdo).

-_____

99. No sabe

30. En general, ¿cómo calificaría la autonomía con que cuentan las universidades públicas de su país para manejar sus recursos (humanos y no humanos)? Utilice, por favor, la escala del 0 (autonomía mínima) al 10 (autonomía máxima).

-_____

99. No sabe

31. ¿Ante quién deberían rendir cuentas, sobre todo, las universidades públicas en su país?

1. Ante órganos de las administraciones públicas (centrales, regionales o locales)
2. Ante los estudiantes y sus familias
3. Ante el público o sociedad en general, que es quien las financia muy mayoritariamente
4. Ante otros agentes
9. No sabe

32. ¿Ante quién rinden cuentas, en la práctica, las universidades públicas en su país?

1. Ante órganos de las administraciones públicas (centrales, regionales o locales)
2. Ante los estudiantes y sus familias
3. Ante el público o sociedad en general, que es quien las financia muy mayoritariamente
4. Ante otros agentes
5. En realidad, apenas rinde cuentas ante ninguno de esos actores
9. No sabe

33. En su país, ¿qué importancia real tienen en la evaluación de la calidad de las universidades las agencias (públicas o privadas) externas a las universidades? Conteste, por favor, con la escala del 0 (ninguna importancia) al 10 (mucha importancia).

-_____

99. No sabe

34. ¿Y qué importancia deberían tener esas agencias externas de evaluación? Conteste con la misma escala, por favor.

-_____

99. No sabe

35. ¿Cuál de las siguientes opciones relativas a esas agencias externas de evaluación refleja mejor su opinión?

1. Deben ser todas públicas
2. Deben ser todas privadas
3. Debería poder haber agencias públicas y agencias privadas
9. No sabe

36. ¿En qué medida cree que serían eficaces las siguientes medidas para conseguir que las universidades iberoamericanas presten más eficientemente su servicio? Conteste, por favor, con la escala del 0 (nada eficaz) al 10 (muy eficaz).

36.a. Construir un sistema de indicadores de resultados comparables para el sistema universitario iberoamericano
36.b. Un avance sustancial en el uso de las nuevas tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida universitaria
36.c. Incentivar el uso de las redes sociales y de las herramientas interactivas 2.0 para establecer relaciones interuniversitarias de tipo académico y de otros tipos

-_____

99. No sabe

Muchas gracias por su atención y tiempo.

Pulse el botón "Fin" para finalizar y hacernos llegar su encuesta.

universia | Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education | Santander UNIVERSIDADES