



Colección
Educación y Sociedad Red

La transformación de las universidades: a través de las TIC: discursos y prácticas

Albert Sangrà (coord.)
Mercedes González Sanmamed
(coord.)

A.W. (Tony) Bates
Josep M. Bricall
Francisco Calviño
José Cela
Claudio Dondi
Mercè Gisbert
Daniel González Romero
Mercedes González Sanmamed
Carlos Isaac
Diego Mauricio Mazo
Ricardo Miranda Barcia
Marialice de Moraes
Andrés Pedreño
Jesús M. Salinas
Albert Sangrà
Cristóbal Silva



EDITORIAL UOC

Colección Educación y Sociedad Red

Colección bajo la dirección científica de la Cátedra UNESCO de e-learning de la Universitat Oberta de Catalunya

Diseño del libro, de la cubierta y de la colección: Manel Andreu

Primera edición: septiembre 2004

© 2004 A.W. (Tony) Bates, Josep M. Bricall, Francisco Calviño, José Cela, Claudio Dondi, Mercè Gisbert, Daniel González Romero, Mercedes González Sanmamed, Carlos Isaac, Diego Mauricio Mazo, Ricardo Miranda Barcia, Marialice de Moraes, Andrés Pedreño, Jesús M. Salinas, Albert Sangrà, Cristóbal Silva, del texto.

© 2004 Editorial UOC, de esta edición
Aragó 182, 08011 Barcelona
www.editorialuoc.com

Realización editorial: Eureka Media, SL

Impresión: Gráficas Rey, SL

ISBN: 84-9788-034-X

Depósito legal:

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Coordinadores

Albert Sangrà

Mercedes González Sanmamed

Autores

A.W. (Tony) Bates

Director de Distance Education & Technology, en la división de Continuing Studies, en la Universidad de British Columbia, Canadá. Es uno de los fundadores de la Open University británica.

Josep M. Bricall

Economista. Ha sido rector de la Universidad de Barcelona y presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, actualmente EUA (European Universities Association). Coordinador del informe Universidad 2000.

Francisco Calviño

Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y profesor titular de la Universidad Politécnica de Catalunya.

José Cela

Ha sido el responsable del Proyecto Ítaca en la Universitat de Lleida. Actualmente es técnico del Plan Estratégico de Docencia, en el Gabinete Técnico del Rectorado de la Universitat Rovira i Virgili, en Tarragona.

Claudio Dondi

Presidente de Scinter, Centro per la Ricerca e Servizi Avanzati per la Formazione, centro de investigación educativa con sede en Bolonia, Italia. Forma parte del consejo directivo de Menon, iniciativa europea para dar servicios de apoyo a las instituciones educativas. Vicepresidente de EDEN (European Distance and *e-learning* Network).

Mercè Gisbert

Vicerrectora de Docencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universitat Rovira i Virgili, en Tarragona.

Daniel González Romero

Director del departamento de Teorías e Historias, profesor-investigador del Centro de Investigaciones del Medio Ambiente y Ordenación del Territorio, en la Universidad de Guadalajara, México.

Mercedes González Sanmamed

Profesora titular de la Universidad de A Coruña y directora del CUFIE (Centro Universitario de Formación e Innovación Educativa) en esa universidad. Miembro de Comité Científico de *e-learning* de Universia.

Carlos Isaac

Director de la Escuela de Administración y Negocios del DuocUC en Santiago de Chile. Ha sido responsable del proyecto Teleeduc de la Universidad Católica de Chile.

Diego Mauricio Mazo

Vicerrector general de CEIPA, Escuela de Administración y Negocios en Medellín, Colombia.

Ricardo Miranda Barcia

Director del Laboratório de Ensino a Distância (LED) de la Universidade Federal de Santa Catarina, en Brasil.

Marialice de Moraes

Profesora-investigadora en el Laboratório de Ensino a Distância (LED) de la Universidade Federal de Santa Catarina, en Brasil.

Andrés Pedreño

Presidente de Universia. Ex rector de la Universidad de Alicante e impulsor de la Biblioteca Virtual Cervantes.

Jesús M. Salinas

Delegado del rector de Nuevas Tecnologías para la Formación y profesor de Tecnología Educativa en la Universitat de les Illes Balears. Es coordinador de la lista de discusión Edutec-L y miembro del Comité Científico de *e-learning* de Universia.

Albert Sangrà

Director de Metodología e Innovación Educativa de la Universitat Oberta de Catalunya. Es miembro del Comité Ejecutivo de EDEN (European Distance and *e-learning* Network) y del Comité Científico de *e-learning* de Universia. Miembro del Editorial Board de The American Journal of Distance Education.

Cristóbal Silva

Vicerrector académico del Instituto Profesional DuocUC en Santiago de Chile.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 11 |
| Primera parte. Discursos | 17 |
| Capítulo I. La Universidad ante el siglo XXI | 19 |
| Josep M. Bricall | |
| Capítulo II. La planificación para el uso de las TIC en la enseñanza | 31 |
| A.W. (Tony) Bates | |
| 1. Reflexiones estratégicas sobre el uso de la tecnología en la enseñanza | 31 |
| 2. Enfoques para planificar un curso o un programa | 38 |
| 3. Modelos para desarrollar un curso | 40 |
| 4. Cuestiones de administración y marketing | 45 |
| 5. Conclusiones | 51 |
| Capítulo III. La cooperación y las TIC para la mejora de la calidad en la Universidad | 53 |
| Andrés Pedreño | |
| 1. El alcance del cambio | 55 |
| 2. La cooperación universitaria y la calidad a través de las TIC | 57 |
| 3. La <i>e-universidad</i> y la calidad | 60 |
| 4. Análisis de casos concretos | 63 |
| Capítulo IV. El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias | 73 |
| Albert Sangrà y Mercedes González Sanmamed | |
| 1. La integración de las TIC en la Universidad: algunas reflexiones | 73 |
| 2. Las TIC en la docencia y la investigación: posibilidades y limitaciones | 78 |

| | |
|--|----|
| 3. Necesidades formativas y exigencias organizativas para el uso de las TIC | 85 |
| 4. El profesorado y la gestión de los recursos digitales | 91 |
| 5. Qué hemos aprendido sobre el impacto del uso de las TIC en la Universidad | 94 |

Capítulo V. Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios

| | |
|---|-----|
| Claudio Dondi, D. Haywood, J. Lowyck, E. Mancinelli, K. Proost (col.) | |
| 1. Las TIC en el currículo universitario. Cambios en perspectiva: una aproximación a las percepciones del estudiante | 99 |
| 2. La línea básica del sondeo SPOT PLUS: descubrir cómo usan los estudiantes europeos las TIC en sus estudios y recoger sus opiniones sobre el potencial de las TIC para ayudarlos a aprender | 101 |
| 3. Resultados preliminares | 103 |
| 4. Notas para una conclusión | 109 |

Segunda parte. Prácticas

Práctica I. La experiencia de la Universidad de Lleida en la incorporación de las TIC a la docencia universitaria

| | |
|---|-----|
| José Cela | |
| 1. El contexto general | 116 |
| 2. Las TIC en la UdL: el Proyecto ÍTACA | 117 |
| 3. Estrategia de implementación | 118 |
| 4. Implicaciones del Proyecto ÍTACA | 118 |
| 5. A modo de conclusión | 120 |

Práctica II. La integración de las TIC en la UDC: el Proyecto ITEM

| | |
|--|-----|
| Mercedes González Sanmamed | |
| 1. Introducción | 121 |
| 2. La Universidad de A Coruña y las TIC: acciones iniciales | 122 |
| 3. Un plan para integrar las TIC en la UDC: el Proyecto ITEM | 123 |

Práctica III. Campus Extens: Estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria en la Universitat de les Illes Balears (UiB)

| | |
|--|-----|
| Jesús M. Salinas | |
| 1. TIC y enseñanza universitaria | 127 |
| 2. El proyecto Campus Extens | 129 |
| 3. La experiencia: resultados y perspectivas | 134 |

| | |
|--|-----|
| Práctica IV. Estudios semipresenciales en la Universidad Politécnica de Cataluña | 141 |
| Francisco Calviño | |
| 1. Objetivos | 141 |
| 2. Elementos metodológicos para la enseñanza semipresencial. Modelo de docencia | 142 |
| 3. Experiencias en marcha en la UPC | 145 |
| 4. Conclusiones | 154 |
| | |
| Práctica V. La transformación de la docencia en el Instituto Profesional DuocUC, a partir de la incorporación de cursos en línea | 155 |
| Cristóbal Silva y Carlos Isaac | |
| 1. Antecedentes de contexto | 155 |
| 2. Programa de cursos en línea DuocUC | 156 |
| 3. Modelo de operación del programa | 160 |
| 4. Resultados del Programa | 166 |
| 5. Conclusiones | 168 |
| | |
| Práctica VI. CEIPA: Las Nuevas Tecnologías en la Educación Tradicional | 171 |
| Diego Mauricio Mazo | |
| 1. La Escuela de Administración | 171 |
| 2. Los Núcleos Temáticos | 172 |
| 3. Apoyo de la virtualidad al desarrollo de los Núcleos | 173 |
| 4. Desarrollo de Materiales | 173 |
| 5. Formación de Docentes | 175 |
| 6. Estructura Administrativa | 177 |
| 7. El próximo paso | 180 |
| | |
| Práctica VII. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la EAD: el uso de la videoconferencia e Internet en cursos de postgrado. El caso LED | 181 |
| Marialice de Moraes y Ricardo Miranda Barcia | |
| 1. La Red Catarinense de Ciencia y Tecnología y su importancia para el LED | 182 |
| 2. La utilización de las TIC en el LED/UFSC: el concepto de medios integrados | 184 |
| 3. Una experiencia de utilización de TIC para EAD: los cursos de postgrado vía videoconferencia e Internet | 185 |
| 4. El caso Petrobras | 187 |
| 5. El caso SENAI <i>On-line</i> | 189 |
| 6. Conclusión | 190 |

| | |
|---|-----|
| Práctica VIII. Las TIC como motor de innovación de la Universidad | 193 |
| Mercè Gisbert | |
| 1. La URV.net | 193 |
| 2. Los objetivos del proyecto | 194 |
| 3. ¿Quiénes son los usuarios de URV.net? | 195 |
| 4. El Servicio de Recursos Educativos | 195 |
| | |
| Práctica IX. Transformación de las universidades: el caso de la Universidad de Guadalajara, México | 199 |
| Daniel González Romero | |
| 1. La Universidad de Guadalajara | 199 |
| 2. El Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD) | 203 |
| 3. La Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia | 203 |
| 4. La Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA) | 205 |
| 5. Perspectivas de futuro | 206 |
| | |
| Bibliografía | 209 |

Introducción

Cómo surge este libro

Entre las conferencias anuales que figuran en el calendario mundial del *e-learning*, Online Educa Berlin ocupa un lugar destacado no sólo por el interés de las temáticas que allí se analizan, sino también por la posibilidad de encuentro y diálogo entre los diversos sectores interesados en el desarrollo y la aplicación de la tecnología en y para la educación. Efectivamente, con una cifra media de asistentes de 1.200 profesionales de más de 60 países, este congreso se ha consolidado, en los últimos años, como uno de los más acreditados entre la comunidad internacional de usuarios, investigadores, proveedores de servicios y administradores en el campo de la educación y la formación mediada por la tecnología (*technology supported learning*).

El indudable éxito de su fórmula, unido a la gran emergencia de la utilización del *e-learning* en los países latinos, planteó a la organización la posibilidad de ofrecer una edición específica en castellano y portugués que podría celebrarse bianualmente. Después de una primera experiencia exitosa en Madrid (2000), la segunda edición de la conferencia en español fue el Online Educa Barcelona 2002, que se celebró en esta ciudad mediterránea, con una gran participación de académicos y profesionales españoles, americanos y también del resto de Europa.

Entre el conjunto de propuestas que se abordaron en la conferencia de Barcelona, emergieron con fuerza propia las dos sesiones paralelas que se dedicaron a “Las TIC y la transformación de las universidades”. En estas sesiones se presentaron un conjunto de experiencias de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la institución universitaria, que generaron un debate de gran interés, entre otras razones por la oportunidad de compartir problemáticas similares, identificar inconvenientes y limitaciones, detectar errores, así como reconocer algunas de las mejores iniciativas implementadas, atendiendo a distintas perspectivas institucionales.

Al finalizar la conferencia, tanto los ponentes como los asistentes a cada una de las sesiones valoraron de forma muy positiva la posibilidad de plasmar por escrito las reflexiones y las experiencias presentadas. En concreto, la evaluación posterior puso de manifiesto el interés y la buena acogida que ambas sesiones habían tenido entre el público participante y animaron a la organización a repetir la experiencia en una próxima edición de la conferencia.

El porqué de esta publicación

Más allá del entusiasmo generado durante la conferencia, los coordinadores de este libro hemos valorado la pertinencia de su publicación por tres motivos fundamentales.

Por un lado, por la escasez de publicaciones en español que incorporen tanto reflexiones teóricas como buenas prácticas en este campo. La literatura académica anglosajona es pródiga en la publicación de trabajos, tanto teóricos como prácticos, en el uso de las TIC en la enseñanza superior. Teniendo en cuenta que las universidades iberoamericanas están recorriendo un importante camino en este sentido, nos parece interesante que se puedan compartir, también por escrito, las lecciones que vamos aprendiendo en nuestro contexto cultural y lingüístico.

Por otro lado, entendemos que esta publicación es una contribución al debate sobre la transformación de la universidad en la que ya llamamos la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Una transformación que debe ser capaz de conservar los mejores aportes de una institución histórica que acoge la creación de conocimiento y su diseminación como su principal valor, pero que a la vez debe ayudarla a situarse en el centro de este nuevo orden social, es decir, el desafío estará en asumir los cambios para convertirlos en mejoras de la educación superior, en particular, y de la ciudadanía, en general.

Finalmente, este libro pretende servir de puente de diálogo entre Europa y Latinoamérica. Un diálogo de igual a igual, entre instituciones y personas que tienen dificultades comunes y que intentan encontrar una solución plausible y equilibrada en un mundo cada vez más globalizado. En un terreno donde entendemos que la cooperación es intrínsecamente necesaria, esta publicación ha pretendido dar voz a modelos y experiencias distintas para que su contraste sea enriquecedor para todos.

La estructura del libro

El libro que tienen entre las manos se estructura en dos partes. La primera, la hemos titulado *Discursos*. En ella, distintos estudiosos nos dan una visión de

cinco grandes aspectos de la Universidad que pueden verse transformados a partir del uso intensivo de las TIC en las instituciones de educación superior.

En el primer capítulo, Josep M. Bricall alude a cómo los integrantes de la comunidad universitaria perciben la transformación que su institución está viviendo en los inicios del siglo XXI. Revisa distintas opiniones y manifestaciones sobre la situación de la Universidad en este momento y revela los síntomas de lo que podría ser el pensamiento sobre el futuro de ésta, desde la perspectiva de aquéllos que van a tomar las decisiones en los próximos años.

En el segundo, Tony Bates, siguiendo con sus ya conocidos trabajos sobre la planificación del cambio en las instituciones de educación superior, expone diversas consideraciones sobre el diseño y desarrollo de un programa de formación a través de las TIC en una universidad. Partiendo de una visión estratégica sobre el uso de la tecnología en la enseñanza, establece una serie de planteamientos relacionados con la organización de cursos, tanto desde una perspectiva pedagógica como también de administración y gestión.

Andrés Pedreño, en el tercer capítulo, nos introduce dos aspectos muy importantes, que se tratan conjuntamente para evitar lo que a veces se percibe como una contraposición: la cooperación interuniversitaria y la calidad. Encontraremos un análisis del concepto de calidad especialmente enfocado a las universidades que utilizan las TIC de manera intensiva, a la vez que una serie de propuestas sobre acciones dirigidas a compartir contenidos e información, vinculándolas al establecimiento de estándares de calidad.

Los coordinadores de este libro, Mercedes González Sanmamed y Albert Sangrà, planteamos, en el cuarto capítulo, el papel fundamental que el profesorado juega en la transformación de la Universidad. Después de revisar las características del docente universitario, el análisis nos lleva a valorar las posibilidades y limitaciones del uso de las TIC en la docencia, las necesidades formativas que suscitan, así como las exigencias que derivan de la organización y gestión de los recursos digitales. Para finalizar, presentamos algunas reflexiones respecto a lo que estamos aprendiendo sobre el impacto del uso de las TIC en la enseñanza universitaria.

Finalmente, en el capítulo cinco, Claudio Dondi y colaboradores nos muestran una perspectiva, a menudo no tenida muy en cuenta: la del estudiante. Sobre la base de un proyecto financiado por la Comisión Europea, recogen la percepción que los estudiantes tienen del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, con la mirada puesta en los beneficios que realmente les aporta ese uso. A la vez, el estudio resalta algunas conclusiones sobre la necesidad de generar nuevos recursos y desarrollar entre los estudiantes nuevas competencias transversales que les permitan obtener el máximo beneficio del uso continuado de las TIC durante su proceso de aprendizaje.

La segunda parte recibe el nombre de *Prácticas*. En ella hemos reunido varias experiencias de universidades españolas y de América Latina, que corresponden a diversos modelos de integración de las TIC en la docencia universitaria y, tam-

bién, a instituciones de educación superior con distintas características: titularidad, tamaño, infraestructura, cultura, etc.

Se presentan bajo tres categorías básicas: planes institucionales (Universitat de Lleida, Universidad de A Coruña y Universitat de les Illes Balears, todas españolas), propuestas concretas de asignaturas (Universitat Politècnica de Catalunya, España; DuocUC, Chile; y CEIPA, Colombia) y recursos de apoyo a usos docentes de las TIC (Universidade Federal de Santa Caterina, Brasil; Universitat Rovira i Virgili, España; y Universidad de Guadalajara, México).

Estas tres categorías no son exhaustivas ni finalistas. Su selección se hizo teniendo en cuenta el alcance de cada una de las experiencias y para reflejar las distintas fases por las que puede pasar cualquier institución cuando está integrando las TIC en su sistema de enseñanza. Además, las experiencias ponen de manifiesto los distintos niveles organizativos desde los que puede diseñarse e implementarse la innovación tecnológica en la Universidad: institucional, departamental e individual.

Un mirada hacia el futuro

El impacto de las TIC en la transformación de las universidades va mucho más allá de las pretensiones de este libro. Hemos abordado esta temática desde una perspectiva fundamentalmente institucional desde la que emergen determinadas preocupaciones de carácter estratégico y organizativo. Debemos corregir los aumentos de nuestro telescopio para poder dirigirlo, desde este enfoque que abraza la institución, hacia una visión más detallada, que nos permita descubrir, para posteriormente poderlo mejorar, lo que sucede también en las aulas. Hoy día es aún, en la mayoría de los casos, un misterio. Un misterio que, de desvelarse, nos puede permitir mejorar realmente nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a la ayuda de las TIC.

Hasta ahora nos esforzamos en describir nuestras diversas experiencias que, al compartirlas, incrementan su valor. Pero tenemos que empezar a investigar qué es lo que realmente sucede antes, durante y después de cada una de esas innovaciones, prestando atención a las interacciones específicas que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las TIC. Sólo así podrán salir a la luz aquellos elementos y estructuras que definen las “buenas prácticas” en el uso de la tecnología en la enseñanza universitaria, asegurando una mejora significativa de la educación superior.

La Universidad se está transformando e, indudablemente, las TIC están contribuyendo a ello. La evaluación es el mecanismo que nos va a permitir conocer el verdadero impacto de las TIC en esta transformación. Pero, sobre todo, la evaluación va a ser la garantía de mejora de la calidad educativa, que es una de las finalidades que persigue la Universidad.

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar algunos de los pasos que vamos a tener que dar en el futuro inmediato. El proceso de convergencia del Espacio Europeo para la Educación Superior va a ser, está siendo ya, uno de los desencadenantes para la transformación de las universidades. En qué medida las TIC van a ser protagonistas de ese proceso y van a facilitar esa transformación son reflexiones que intentaremos apuntar en futuras publicaciones.

Sólo nos resta agradecer su colaboración y disponibilidad desinteresada a cuantos han hecho posible la publicación de este libro. A los autores por la elaboración de sus trabajos, a las instituciones por facilitar el intercambio de las prácticas, a la organización de Online Educa Barcelona por permitirnos debatir esta temática en aquel contexto y, finalmente, a nuestra editorial por confiar en la pertinencia e interés de este libro. A todos ellos, muchas gracias.

Albert Sangrà
Mercedes González Sanmamed
Barcelona, octubre 2003

Primera parte
Discursos

Capítulo I

La Universidad ante el siglo XXI

Josep M. Bricall

Desde el último cuarto del siglo pasado, la Universidad asiste a uno de los cambios más significativos de su ya larga historia. No corresponde aquí detenerse en las razones de este cambio, tratando de identificarlas, sobre todo porque algunas de estas razones ya casi parecen obvias, por poco que uno se haya dedicado a seguir los últimos acontecimientos de la sociedad y de la economía en los países que disponen de un sistema más o menos parecido de organización de la enseñanza superior.

Creo que puede ser útil examinar, a comienzos de siglo XXI, cómo esta transformación es vista por los universitarios, por los responsables de las decisiones universitarias o por aquéllos que han tenido experiencia de gobierno en ellas. Aunque cualquier selección de opiniones es siempre discutible y probablemente tendenciosa, este peligro puede quedar aminorado si nos limitamos a seleccionar las opiniones de acuerdo con su reciente o casi inmediata manifestación y si además nos limitamos a considerarlas como síntomas de lo que puede ser el posicionamiento de las universidades y de las demás instituciones de enseñanza superior en los comienzos de este siglo.

Me referiré en primer lugar a puntos de vista aparecidos últimamente y que se refieren a sistemas universitarios no europeos para prestar mayor atención a aquéllos que afectan más directamente a los sistemas europeos de educación superior.

La Universidad de las Naciones Unidas acaba de publicar la conferencia que el Dr. Akito Arima pronunció en la sede de la mencionada Universidad el pasado 12 de diciembre, bajo el título “The future of Higher Education in Japan”.

Akito Arima ha sido ministro de educación del Japón y ha regido, como presidente, la Universidad de Tokio. Sus reflexiones abarcan la universidad como institución universal pero, naturalmente, se dirigen sobre todo al sistema univer-

sitario japonés. Quizás el aspecto más provocativo de su intervención es su afirmación:

“Las tres misiones de la educación –la educación profesional de carácter técnico, la educación general y la búsqueda de la ‘verdad’– pueden coexistir fácilmente en la fase elitista de la educación, aquélla que se manifiesta por una incorporación a la educación superior por debajo del 15% [...] Si nuestras universidades alcanzan coeficientes de incorporación del 20 al 25% –como es lo que yo experimenté– creo que la mayoría de nuestras universidades que ofrecen cuatro años de estudios pueden seguir proponiéndose las tres misiones antes citadas de la universidad [...] Cuando el coeficiente de incorporación a la enseñanza superior crece considerablemente –por ejemplo por encima del 30%– es imposible que las universidades puedan ofrecer el mismo nivel de educación, ya sea la educación general, la educación especializada o la educación técnico-profesional.”

Akito Arima postula al final de su trabajo unas recomendaciones de cara al futuro, recomendaciones que él considera cruciales para las universidades japonesas, tanto públicas como privadas. Se trata de las siguientes siete propuestas:

- Primero, es necesario *fortalecer las bases financieras* de las universidades.
- Segundo, hay que *desarrollar las características propias* de cada universidad en términos de finalidades, organización y políticas a seguir. Se impone un cierto proceso de selección que debe concretar claramente cuáles son los objetivos a lograr, especialmente en el caso de universidades que se orientan a la investigación, universidades orientadas a la educación técnica de nivel superior y universidades dedicadas a la educación técnica de nivel intermedio.
- Tercero, habrá que *decidir de qué manera ha de tratarse la educación general*. La enseñanza de educación general tendrá que ser reconsiderada inmediatamente en particular en el caso de universidades de investigación y universidades de nivel técnico superior.
- Cuarto, debe *garantizarse la autonomía de las universidades* y el liderazgo del rector.
- Quinto, es necesario *intensificar la cooperación entre la industria, la academia y la administración*.
- Sexto, hay que *estimular los procedimientos de evaluación externa* de las universidades.
- Séptimo, finalmente, hay que *aumentar el peso del profesorado extranjero* para conseguir una dimensión internacional.

En una encuesta del mes de mayo de 2003, el primer informe especial de “The Chronicle of Higher Education” recoge la opinión pública relativa a la educación superior.

En este informe se pone de manifiesto que es alta la estima de los americanos en los valores y en la significación de la educación superior. El nivel de confianza en las universidades y colegios que imparten cuatro años de estudios merece la aprobación del 90% de las respuestas, que les conceden una alta o un apreciable grado de confianza. Aunque esta valoración está por debajo de la que obtienen las fuerzas de defensa militar y parecida a la que ganan las fuerzas de policía local, supera a la confianza de que goza el gobierno, las noticias difundidas por televisiones y por periódicos y ciertamente muy por encima de la que alcanzan las grandes empresas (tan sólo el 55%).

De manera que no es ninguna sorpresa que el 67% de los encuestados piensen que el gobierno federal y los de los estados deberían invertir más dinero en educación superior, en tanto que un 10% estime por el contrario que ya es demasiado lo que en ello se gasta. Sin embargo casi el mismo peso –63% precisamente– cree que las universidades podrían reducir sus costes sin disminuir en modo alguno la calidad de la institución, frente a un 27% que no comparte esta idea.

Es interesante que las respuestas den altos porcentajes favorables a que las instituciones de enseñanza superior se esfuercen en preparar a sus estudiantes 1) para el ejercicio profesional y para conseguir un empleo, 2) a que proporcionen a la sociedad los líderes y dirigentes del futuro, así como 3) a que cooperen en la formación de ciudadanos responsables. Se subraya además que es menester ayudar a los estudiantes a mantener principios éticos y a cultivar el correspondiente sistema de valores. A este respecto se insiste en la necesidad de que las instituciones universitarias impartan una educación general de carácter amplio. Hay que subrayar que las respuestas estiman que es necesario aprender en las instituciones a adaptarse a un mundo que parece ofrecer rápidos cambios y a tratar con gente de procedencias y formaciones distintas.

Las opiniones citadas y el conjunto de la encuesta revelan una cierta ambigüedad al mezclar los valores tradicionales de las universidades con la nueva visión de la educación que debe conceder importancia tanto a la formación profesional como a la preparación para enfrentarse a las transformaciones de la sociedad. Una prueba de esta aproximación mixta aparece más claramente si señalamos que:

- El 64% coinciden en afirmar que, según ellos, en el futuro, la formación profesional de carácter intermedio será más importante para conseguir un empleo que la obtención del grado correspondiente a cuatro años de estudios.
- El 59% piensan que en los próximos diez años los estudiantes que hayan cursado estudios intermedios proseguirán cursos adicionales a través de Internet.

Finalmente, por lo que respecta al personal académico, un 53% opina que la *tenure* (habilitación) del profesorado no es decisiva para la protección de la libertad académica, frente a un 30% que parecen estar en desacuerdo. El 32% opina que el personal académico en instituciones intermedias debería tener garantizado un puesto para toda la vida en tanto cumplan con sus deberes, frente a un desacuerdo de un 50%. Por tanto, no se desprende una clara tendencia sobre estas cuestiones nada secundarias de política universitaria.

La encuesta anterior abarca pues muchas de las cuestiones actuales de la enseñanza superior y muestra un nivel de comprensión de las transformaciones a las que me he referido al comienzo, que sin duda podría facilitar la toma de decisiones en torno a ellas.

Por otro lado, el pasado 5 de febrero de 2003 la Comisión Europea dio a conocer un texto sobre “The role of the Universities in the Europe of Knowledge”.

Según la Comisión Europea, la economía y la sociedad del conocimiento derivan de cuatro elementos interdependientes como son:

- la *producción* del conocimiento principalmente a través de la investigación,
- su *transmisión* mediante la educación y la formación,
- su *difusión* a través de las técnicas de información y de comunicación, y
- el *uso* de dichas técnicas en la innovación tecnológica.

La Comisión observa que todo ello entraña una nueva configuración de las relaciones sociales en general y de las relaciones de producción en particular, como es una participación más numerosa de personas en estos procesos y la sucesiva institucionalización de la comunicación en forma de redes.

En la sociedad y la economía del conocimiento, las universidades europeas desempeñan un papel de primera línea ya que a ella pertenecen el 34% de los investigadores en Europa –proporción que se hace más elevada en los países europeos menos desarrollados en relación a los que lo son más– y un 80% de la investigación fundamental de la Unión.

En el campo estricto de la educación superior, el número de jóvenes en edad apropiada que se incorporan a la universidad ha aumentado considerablemente. Cuando en una sociedad, los responsables de las decisiones no se reclutan por sus orígenes familiares, la formación constituye el vehículo natural de acceso a estos puestos, singularmente, la preparación para un ejercicio profesional.

En este sentido, el 20% de los europeos entre 35 y 39 años tienen estudios superiores frente al 12,5% de los que ahora tienen entre 55 y 59 años. Todo parece explicarse fácilmente si se constata que el porcentaje del empleo de quienes disponen de educación superior está treinta puntos por encima de quienes han recibido únicamente la enseñanza secundaria en su tramo obligatorio.

Las nuevas funciones de la investigación en la sociedad y la considerable expansión en el número de los estudiantes nos invitan a reflexionar sobre algunas de las consecuencias de estos fenómenos.

En primer lugar, los beneficios de la educación superior no se difunden por igual en el conjunto del cuerpo social. Algunos –a través del uso de la investigación o de su preparación profesional– obtienen beneficios por el hecho de disponer de la aplicación de la investigación o de los conocimientos obtenidos, con lo cual obtienen ventajas apropiables. Empresas y graduados salen por tanto específicamente beneficiados en el seno de una sociedad colectivamente beneficiada por la generalización de la enseñanza superior.

En segundo lugar, la Universidad y las demás instituciones de enseñanza superior empiezan a plantearse el problema de cómo intensificar las relaciones con el sector productivo, con la administración y con otras entidades culturales y sociales sin por ello perder la autonomía de decisiones que reclama una tradición universitaria de independencia de la Universidad frente a los poderes económicos, políticos y sociales, tal como recoge en su primer principio fundamental la *Magna Charta Universitatum* aprobada en Bolonia en septiembre de 1988.

Por tanto, aparecen en la agenda de las universidades, por un lado, la forma de asegurar el necesario fortalecimiento de una intensa relación con la Administración Pública, con las empresas y con otras entidades y, por otro, la reestructuración de sus órganos de gobierno, no tan sólo para responder a esta exigencia sino también para que esta respuesta al mundo exterior no proceda atolondradamente. De ahí la insistencia en los planes estratégicos o en los acuerdos de cooperación entre universidades.

En relación con la reestructuración de los órganos universitarios, la Comisión Europea enfatiza que “organizar la universidad moderna es un asunto complejo y conviene que ésta se abra a profesionales ajenos a la tradición académica, si quiere que se confíe en la gestión de la universidad”.

Prosigue la Comisión:

“El aumento de la demanda de educación superior proseguirá en los próximos años, estimulada tanto por el hecho de que ciertos países se han propuesto el objetivo de aumentar el número de estudiantes que cursan estudios de nivel superior, como por las nuevas necesidades de formación continuada. Este aumento –que no parece que vaya a quedar sensiblemente afectado por la baja europea de natalidad– intensificará la saturación en la capacidad de las universidades.”

El espejismo de una baja en la demanda universitaria no tiene en cuenta la proporción cada vez mayor de un nuevo tipo de estudiantes. En primer lugar, los estudiantes permanecen en parte en la universidad aun tras alcanzar el grado. Además, se eleva el número de los que acuden a la universidad desde el mundo profesional para completar o poner al día los conocimientos o de los que acceden

a ella por primera vez no habiendo tenido oportunidad cuando por edad les correspondía.

La Comisión se pregunta a continuación de qué manera se podrá hacer frente a este aumento de la demanda de educación superior, dada la limitación de recursos humanos y la insuficiente capacidad de financiación de las instituciones. Esta cuestión resulta grave a corto plazo porque la fortaleza financiera de las universidades no les da estabilidad ni certeza ante los desafíos que deberán afrontar en los próximos años. Por otra parte, la expansión del acceso a la Universidad no debe hacerse en detrimento de la calidad que debe exigirse a la educación superior.

La futura financiación de las instituciones de enseñanza superior está amenazada porque los medios económicos de que disponen no crecen según el número de estudiantes ni según el crecimiento del producto interior bruto. Los ingresos procedentes de la Administración Pública e incluso los procedentes de acuerdos con el sector privado adolecen de su carácter limitado en el tiempo, normalmente de alcance anual, cuando las decisiones que se tiene que tomar tienen una dimensión a medio e incluso a largo plazo.

La Comisión aboga por la heterogeneidad de la enseñanza superior:

“Esta heterogeneidad puede contemplarse entre países a causa de diferencias culturales y jurídicas, pero también en el interior de un país ya que no todas las universidades tienen la misma misión ni reaccionan de manera igual a los cambios que les conciernen.”

Esta parece ser una constante en las discusiones sobre la enseñanza superior de veinticinco años a esta parte. Debo recordar aquí que en los documentos de la Comisión Europea –y ella misma se ha encargado de recordarlo frecuentemente– el término universidad se extiende a cualquier institución de enseñanza superior prescindiendo de si se trata o no de un centro de investigación. Éste no ha sido tradicionalmente el punto de vista de la European University Association que agrupa a las universidades del continente y que limita el carácter de universidad a aquellas instituciones de enseñanza superior que se orientan a la investigación y que en consecuencia imparten cursos de doctorado.

Esta diversificación supone que en el seno de cada universidad no todos los estudios deben obedecer a un patrón idéntico ni, en un sistema de enseñanza superior, todas sus diferentes instituciones deben obedecer a los mismos principios y normas. Debe corregirse “el desajuste entre la oferta de calificaciones –que se configura desde una perspectiva a medio plazo como consecuencia de la duración de los estudios– y la demanda de personas cualificadas que se hace cada vez más volátil”.

La diversidad de instituciones estimula la competencia entre universidades. Esta competencia no siempre se consigue en un régimen de autonomía generalizada. La práctica actual de la autonomía en diferentes países europeos revela claramente que este cambio no ha suscitado aumento alguno en los hábitos de

competir. Hay fuerzas que reducen e incluso anulan la capacidad de concurrencia entre las universidades. Creo que aquí hay que destacar tres de estas fuerzas compensadoras: en primer lugar, la existencia de excedentes de demanda de estudiantes sobre la capacidad de impartir los estudios por parte de las instituciones; en segundo lugar, la débil movilidad de los universitarios, estudiantes y personal académico, y finalmente, la rigidez en el sistema de financiación de las universidades por parte de la Administración Pública.

Pero la diversificación aparte de estimular la concurrencia también refuerza la cooperación entre las entidades que componen los diferentes sistemas de educación superior. En efecto, la complementariedad entre los diferentes componentes estimula su especialización, facilita el establecimiento de acuerdos entre sí creando redes que, naturalmente, no deben encerrarse en los estrechos límites de cada uno de los estados miembros de la Unión. De esta manera se pueden corregir problemas derivados de la insuficiencia de masa crítica.

Tampoco la diversificación debe ser obstáculo para que los estudiantes puedan discurrir a través de los diferentes *currícula* entre instituciones o entre diferentes tipos de enseñanza o ciclos de enseñanza, evitando que los primeros estudios obtenidos predeterminen el tipo y nivel de enseñanzas que puedan adquirirse.

No es seguro que la diversificación que exigen los tiempos actuales corresponda a la que a veces se practica en las instituciones. A los gobiernos debe corresponder velar para que todo ello proceda como corresponda.

A este respecto, es oportuno traer a colación la paradoja que señala el texto de la Comisión. Indudablemente se dirige al anacrónico nacionalismo que comparten algunos de los responsables de los estados miembros. La Comisión parece lamentarse de que:

“La responsabilidad respecto a las universidades descansa esencialmente en los estados miembros, a nivel nacional o regional. En cambio, los desafíos más importantes a los que se enfrentan las universidades son europeos, o incluso internacionales o globales. La excelencia ya no se produce a nivel nacional, incluso en los grandes estados, sino a nivel de la comunidad de enseñantes e investigadores en Europa o en el mundo.”

Me parece interesante aportar una última observación entre las formuladas por la Comisión. Probablemente este punto de vista debería ser objeto de comentarios ulteriores que probablemente lo matizarían:

“En la reorganización de los procesos del conocimiento, tiende a borrarse de alguna manera la frontera tradicional entre la investigación fundamental y la investigación aplicada. Ello no implica la total desaparición de la diferencia existente entre la consecución del conocimiento que tiene por objetivo el desarrollo del propio conocimiento y

el conocimiento que se encamina a objetivos específicos, particularmente la conversión del conocimiento existente en productos, procesos y tecnología.”

Esta observación permite a la Comisión señalar:

“Por tanto la investigación fundamental permanece como una mayor área de actividad de la investigación en la universidad. En esta capacitación de la Universidad para la investigación fundamental, reside el principal motivo de atracción de la industria hacia las grandes universidades americanas orientadas a la investigación [...] En Europa las universidades tienden a emprender ellas mismas directamente los cometidos propios de la investigación aplicada a la producción, incluso extendiendo su actividad hacia la provisión de los servicios correspondientes. Un exceso en este campo, puede perjudicar la capacidad de las universidades en su contribución al progreso del conocimiento.”

Tras estas manifestaciones de la Comisión Europea, las universidades en julio de este año, a través de la European University Association (EUA) —que las agrupa junto a sus diferentes conferencias regionales— han aprobado la llamada Declaración de Graz.

Esta declaración manifiesta la posición de las universidades ante la próxima reunión de los ministros de los países que constituyen la European Higher Education Area en Berlín. Esta reunión es la cuarta de la serie, tras París en 1998, Bolonia en 1999 y Praga en 2001.

Las universidades europeas vienen mostrando de un tiempo a esta parte una clara voluntad de cooperación entre sí, en una dimensión europea. A la aprobación del programa Erasmus siguió la elaboración por las universidades de este continente de la *Magna Charta Universitatum*, aprobada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, con ocasión del IX centenario de la fundación de la Universidad de Bolonia.

La somnolencia gubernamental en relación a la europeización de las universidades fue sacudida por la iniciativa del ministro francés de Educación Claude Allègre, que convocó a sus colegas de Alemania, Italia y el Reino Unido para una reunión en la Sorbonne en mayo de 1998. Allègre veía muchas razones para que los gobiernos alentaran nuevas iniciativas en el sistema europeo de educación superior.

En efecto, la cooperación entre universidades aparece como una exigencia impuesta por los tiempos actuales. La dimensión nacional es ya claramente insuficiente ante problemas globales, y ante esta globalidad el papel de Europa se encuentra confrontado al desarrollo acelerado de espacios continentales, especialmente los Estados Unidos. No se trata únicamente de comparaciones en términos de progreso técnico y económico sino también de la respuesta de las universidades y del mismo mundo de la cultura.

Ante esta situación, los distintos sistemas universitarios europeos ofrecen un panorama selvático caracterizado por la diversidad de modelos y de diplomas concedidos, diversidad que se ha agravado con la progresiva diferenciación de la enseñanza superior, a la que antes se ha hecho referencia. Asimismo una porción significativa de esta diversidad obedece a la conservación de procedimientos y curricula que tuvieron su explicación en periodos precedentes, pero que en la actualidad tienen escasos motivos de defensa.

Sin embargo, la autonomía universitaria en primer lugar, así como la resistencia de los gobiernos a retirarse de la educación en beneficio de una dimensión europea y la misma tradición europea de diversidad en segundo lugar, exigían formulas flexibles de cooperación, fuera de intentos uniformistas.

En Bolonia, treinta y un firmantes –ministros de veintinueve países, ya que Alemania y Bélgica fueron representadas por dos ministros dado su carácter federal– se comprometieron en un horizonte de diez años a:

- Adoptar un sistema fácilmente visible y comparable de grados.
- Adoptar un sistema basado en dos ciclos, antes y después del grado o licenciatura; siempre y cuando el grado al final del primer ciclo –de duración no inferior a tres años– preparase para el mercado de trabajo.
- Generalizar el modelo ECTS (European Credits Transfer System).
- Promoción de la movilidad y eliminación de los obstáculos que se le oponen.
- Promoción de la cooperación europea en la evaluación de la calidad.
- Promoción de la necesaria dimensión europea en relación al desenvolvimiento curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

Respecto a la duración del primer ciclo, el representante de la asociación europea añadió que tampoco debía superar los cuatro años.

La Declaración de las universidades, de julio del 2003, introduce puntos de gran interés. Destacaré a continuación los tres aspectos que merecen ser especialmente subrayados, desde mi punto de vista.

En primer lugar, reitera el carácter público de las universidades como servicio. En efecto, aunque:

“Hay que estimular a las universidades para que desarrollen formas diferentes y diversifiquen el origen de sus fuentes de financiación, no obstante la educación superior debe permanecer ante todo como una responsabilidad pública en lo que concierne a valores fundamentales cívicos y académicos, al anhelo de excelencia y a facilitar que las universidades desempeñen el rol que les corresponde como cooperadoras del progreso social, económico y cultural.”

En correspondencia, las universidades deben aceptar su disponibilidad a ser evaluadas y “asumir su responsabilidad en llevar a la práctica reformas en estrecha colaboración con los estudiantes, los *stakeholders* para mejorar su calidad institucional y su capacidad de dirección estratégica”. Estas reformas van a necesitar la toma de decisiones que comprometen plurianualmente a las instituciones ante un horizonte incierto. Por tal circunstancia:

“Los gobiernos deben crear las condiciones que permitan a las universidades tomar decisiones a largo plazo que comprometan el futuro de su organización interna y de su administración [...] Gobiernos y universidades deben negociar contratos de suficiente duración que apoyen y hagan posible la innovación.”

La estructura en el gobierno de las universidades debe asegurar la calidad, la transparencia y la responsabilidad de la institución con la participación de estudiantes y de personas exteriores.

Pero, por su parte, la calidad en la Universidad tiende claramente a dimensiones europeas. Así, la EUA, propone una QA (Quality Assurance) coherente “basada en que la autonomía reclama responsabilidad, que las universidades deben ocuparse de la cultura interna de calidad y que el progreso a nivel europeo se extiende a todos los *stakeholders*”. A este respecto la asociación propone que se establezca un Higher Education Quality Committee for Europe. La puesta en práctica del proceso de Bolonia diseñado en junio de 1999 en Bolonia debe evitar exceso de regulaciones y fijarse únicamente en los referentes contemplados.

En segundo lugar, las universidades abogan por el incremento de la movilidad. No les falta razón: solamente un 2,3% de los estudiantes europeos prosiguen sus estudios en otro país europeo.

“Por sí misma, la movilidad de los estudiantes promueve la calidad académica. Facilita la conversión en un activo de la diversidad, refuerza la calidad de la enseñanza y de la investigación mediante la comparación de los métodos de aprendizaje. Aumenta la capacidad de empleo de los estudiantes. La movilidad del personal académico tiene las mismas ventajas.”

Finalmente, las universidades muestran una especial preocupación en que:

“Las reformas de Bolonia deben facilitar la introducción de pautas flexibles e individualizadas (de desarrollo curricular) para todos los estudiantes, mejorar la capacidad de los graduados para obtener empleos profesionales y hacer a nuestras instituciones atractivas para los estudiantes europeos y de otros continentes.”

La individualización y flexibilidad de los *curricula* creo que son el camino para asegurar una suficiente permeabilidad entre los diferentes componentes y niveles de educación y de formación, incluso para aquéllos que pudieran proceder de diplomas de duración inferior al primer grado de Bolonia. También facilitan el reconocimiento en forma de créditos de ciertas actividades laborales.

Es deseable, además, una cierta flexibilidad en la evaluación de los itinerarios y de los posibles premios académicos que no penalice a ciertas formas o niveles de la educación superior, o impidan el cultivo de desarrollos curriculares de carácter interdepartamental.

Fieles a su definición de universidad, la EUA declara:

“El vínculo entre educación superior e investigación es básico en la educación superior europea y en la definición del carácter de las universidades en Europa. Los gobiernos necesitan ser conscientes de dicha interacción y promover vínculos más estrechos entre los Espacios Europeos de Enseñanza Superior y de Investigación para así robustecer la capacidad de investigación en Europa y mejorar la calidad y capacidad de atracción de la educación superior europea. Por tanto, deberían reconocer completamente el nivel doctoral como el tercer ciclo del Proceso de Bolonia. Las universidades deben presionar para una enseñanza y una formación dirigida a la investigación en las universidades de Europa. Hay que proporcionar a los graduados de cualquier nivel el ambiente de investigación y de formación para la investigación para así satisfacer las demandas que formula Europa en la sociedad del conocimiento.”

Las opiniones que se han presentado representan un panorama razonable de lo que se piensa sobre el futuro de las universidades en el comienzo de este siglo.

Merecen un cierto respeto. O las opiniones reflejan aspectos importantes de la nueva realidad, o bien, al ser expresión del modo de pensar de responsables de la política universitaria, la Universidad de los próximos años va a discurrir por una realidad en gran parte derivada de estas opiniones.