

Retos para el gobierno de las universidades en el marco del EEES

Challenges and Information/Training Requirements for Managing and Governing Universities within the Framework of the EHEA

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-068

José Joaquín Mira Solves

Universidad Miguel Hernández. Elche, Alicante.

Manuel Galán Vallejo

Universidad de Cádiz. Cádiz, España.

Everard Van Kemenade

Fontys University. Holanda.

Juan Carlos Marzo Campos

Mercedes Gilabert Mora

Inmaculada Blaya Salvador

María Virtudes Pérez Jover

Universidad Miguel Hernández. Elche, Alicante.

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere cambios en el enfoque de cómo gestionar las universidades. Estos cambios constituyen una oportunidad para corregir desequilibrios al tiempo que un reto que puede marcar importantes diferencias entre las universidades. Este estudio busca identificar dichos retos así como las necesidades de información y formación que tienen los equipos directivos de las universidades españolas para facilitar la integración en el EEES.

La metodología utilizada es un estudio Delphi en el que participaron 115 rectores, vicerrectores, decanos o jefes de servicio de universidades españolas (EUE) y 26 gestores de universidades no españolas, integrados en sociedades europeas de gestión y calidad universitaria (ENE).

Para preparar el cuestionario del estudio Delphi se condujeron primero dos grupos mediante técnicas de investigación cualitativa: en el primer grupo de discusión participaron 12 gestores universitarios españoles; por su parte, en el segundo grupo, en el que se aplicó la técnica del grupo nominal, participaron 18 gestores universitarios no españoles.

De acuerdo con los resultados del estudio, los resultados más importantes son la mejora de la calidad de las enseñanzas y la redefinición de la estrategia de cada universidad. Los EUE consideraron necesario incrementar la coordinación entre asignaturas para ofrecer enseñanzas integradas y promover la renovación de las metodologías de enseñanza. Los ENE, en cambio, priorizaron la necesidad de profesionalizar la gestión universitaria. Las necesidades de información y formación de los gestores universitarios se refieren a la gestión de calidad, la gestión estratégica y el liderazgo para el cambio.

Como conclusión, podemos establecer que existe un notable esfuerzo por identificar cómo afecta la integración del EEES a las distintas disciplinas, pero resulta menos frecuente abordar los cambios estructurales que son necesarios en las universidades para que estas puedan afrontar con éxito esta integración. Entre dichos cambios, destaca el mejorar la calidad de las enseñanzas y de la propia gestión, para lo cual los gestores universitarios deben reunir capacidad de innovación y de liderazgo para el cambio.

Palabras clave: educación superior, gestores de las universidades, organizaciones de enseñanza, política universitaria, garantía de calidad, Espacio Europeo de Educación Superior, gobierno de las universidades.

Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) requires changes in the way universities are managed. It is an opportunity for correcting imbalances whilst at the same time being a challenge that can mark important differences between universities. This study seeks to identify the challenges and information/training requirements of Spanish university management teams in order to facilitate their integration in the EHEA.

Methodology: The Delphi study with the participation of 115 chancellors, vice-chancellors, deans and heads of service of Spanish Universities (EUE) and 26 managers of non-Spanish Universities included in European university quality and management agencies (ENE). For preparing the Delphi study questionnaire, two groups were formed using qualitative research techniques: a first discussion group with the participation of 12 Spanish university managers and a second group in which the Nominal Group technique was applied, with the participation of 18 non-Spanish university managers.

Results: The most important challenges are improvement in the quality of education and redefinition of each university's strategy. The EUE group considers it necessary to increase coordination between subjects in order to offer a comprehensive education and

promote the renovation of teaching methodologies. The ENE group gives priority to the need for professionalizing university management. The information/training requirements of university managers are: quality management, strategic management and change leadership.

Conclusions: There is a notable effort to identify how EHEA integration affects the different disciplines but it is less frequent to address the structural changes needed in universities to be able to successfully accomplish this integration. These include improving the quality of teaching and management, for which managers must have the capacity for innovation and change leadership.

Keywords: living together, key competences, civics, education for citizenship, education of diversity, school culture.

Introducción

Las universidades están llamadas a desempeñar un papel destacado en el desarrollo y la cohesión de Europa, tanto por el tradicional valor del conocimiento que transmiten y generan, como por su capacidad para la innovación (CE, 2005). Para lograrlo, las universidades europeas llevan algún tiempo afrontando cambios en sus estructuras, en sus modos de organización y en el enfoque de sus enseñanzas (Ginés-Mora, 2004).

En los últimos meses, el debate sobre el papel de las universidades españolas en el denominado proceso de «Convergencia Europea» se ha agudizado. Respecto a dicho proceso, se ha destacado que supone una oportunidad única para afrontar los tradicionales desequilibrios; que brinda a las universidades un momento que debe aprovecharse para sustituir metodologías de enseñanza ineficaces y para cambiar estructuras de gestión ineficientes. Es, en definitiva, una oportunidad para aquellas universidades que tengan más acierto a la hora de diseñar su estrategia a medio plazo.

En los países europeos, asistimos desde hace unos años a una lenta transformación de las estructuras universitarias. Dicha transformación en parte tiene sus raíces en los trabajos de reflexión sobre el papel y función de la universidad que se han llevado a cabo en diferentes países europeos (por ejemplo, en Francia el Informe Attali, en el Reino Unido el Informe Dearing, o en España el Informe Bricall).

La realidad es que, en los últimos años, se han venido creando nuevas estructuras de gestión que, en convivencia con las estructuras académicas de toma de decisiones tradicionales, o en sustitución de ellas, intervienen en el gobierno universitario y establecen un nuevo marco para las relaciones de poder en las universidades (Villareal, 2001). Las autoridades nacionales, autonómicas o locales han pasado a intervenir más en los objetivos y acciones que las universidades ponen en práctica por la vía de la financiación y de los sistemas de acreditación o de evaluación universitaria (Boffo, Duboir y Moscati, 2008) y, al mismo tiempo, las autoridades educativas –y la propia sociedad– exigen ahora una mayor transparencia, tanto de las decisiones que se adoptan, como de los resultados, que se financian en su mayoría con dinero público, de esas decisiones (Schneider y Sadowski, 2009).

Aunque la autonomía universitaria no se encuentra en entredicho (Karran, 2007), en el trasfondo del debate hallamos un proceso de cambio de las estructuras tradicionales, en las que los académicos de las universidades europeas no anglosajonas eran quienes tomaban las decisiones y gobernaban, por otras basadas en parámetros bien distintos de gestión, en los que se prima el cumplimiento de objetivos para satisfacer las necesidades de los distintos grupos de interés (el conjunto de académicos, el alumnado, las autoridades educativas, los sectores empresariales, etc.) (Sporn, 2001; Bleiklie y Kogan, 2007).

Las autoridades europeas han basado en el conocimiento sus esperanzas de una Europa con «más y mejores trabajos y mejor cohesión social», lo cual ha propiciado el debate sobre la capacidad de nuestras universidades para formar a los universitarios que el mercado laboral de un mundo globalizado requiere (Andrews y Higson, 2008; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Aunque es cierto que el proceso de construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inició hace más de 20 años, ha sido en estos cuatro últimos años cuando hemos sido más conscientes de su proximidad, de los requisitos que plantea y de sus probables consecuencias.

La Carta Magna de las Universidades Europeas data de 1988, aunque la Declaración de La Sorbona, que es la que formalmente da pie a este proceso de reforma, se promulgó unos diez años después. Desde entonces, se han venido celebrando reuniones de ministros de Educación y de rectores de universidades europeas que han permitido matizar y avanzar en el proceso de transformación del Sistema Universitario Europeo (Michavilla, 2008). Aunque la consecuencia más conocida de todo esto es, probablemente, la transformación de los planes de estudio, en estos momentos, en España, hay otras propuestas que afectan al modo en que las universidades se organizan y gestionan de cara al EEES.

El papel de los responsables políticos y académicos en este proceso de cambio es clave (Bain, 2004). El informe de 2007 de «Buenas prácticas en la gestión de las

universidades», impulsado desde la EUA, subraya, por ejemplo, la excesiva influencia que los partidos políticos tienen en la vida de las universidades europeas y también, en paralelo, la necesidad de que las personas responsables de la gestión universitaria posean suficientes conocimientos y habilidades en el ámbito de la gerencia para ejercer un liderazgo efectivo.

El compromiso de los gobiernos de la Unión Europea de fomentar la autonomía universitaria (EUA, 2001), como estrategia para incrementar la calidad de las enseñanzas, de la investigación y de la capacidad de innovación, encuentra sus límites en las posibilidades de financiación a las que realmente pueden acceder las universidades y en la mayor responsabilidad y riesgo que, en definitiva, se asume al tomar decisiones.

Es sabido que uno de los objetivos del EEES es comparar los resultados de los sistemas universitarios, de las distintas universidades y de los diferentes centros que imparten unas determinadas enseñanzas (Haug, 2005). Para ello, se han puesto en práctica agencias nacionales que evalúan la calidad de la enseñanza universitaria (por ejemplo, ANECA en España) y un procedimiento (la acreditación) para asegurar que el crédito que merecen estas instituciones está basado en enfoques y resultados contrastables (Michavilla y Zamorano, 2008). Es de esperar que, en un espacio de tiempo relativamente corto, las posibilidades para comparar resultados y para que los estudiantes puedan optar por estudiar en cualquiera de las universidades del EEES aumenten con respecto a las de ahora. Por esta razón, el enfoque estratégico y una capacidad mayor para buscar una diferenciación acertada, acorde a las propias posibilidades, son elementos diferenciadores que les permitirán a las universidades afrontar los cambios organizativos y financieros que se vislumbran como consecuencia de ese nuevo espacio común. No obstante, estos aspectos han sido poco estudiados, especialmente en el caso español.

Aunque existe un consenso sobre la gran relevancia del proceso de cambio que están afrontando las universidades, la información sobre este proceso de convergencia en el EEES es insuficiente (Valcárcel, 2006). Tanto la información de que disponen quienes están implicados de manera más directa (profesores, estudiantes, PAS) como la información con que cuentan para gestionar el cambio quienes deben liderarlo es escasa y, en muchas ocasiones, contradictoria.

Este estudio analiza qué retos deben afrontar los directivos de las universidades a consecuencia de la incorporación de las universidades al EEES y qué informaciones y qué formación son necesarias para liderar este proceso de cambio.

Método

El método empleado es un estudio basado en la técnica Delphi en el que se ha consultado a cargos académicos y de gestión tanto de universidades españolas como de otros países europeos.

Para diseñar el cuestionario de preguntas que requiere la técnica Delphi primero se realizaron (véase la Figura 1, entrevistas estructuradas a informantes claves, con un grupo focal de 12 gestores españoles (GE) y un grupo nominal de 18 expertos no españoles (GNE: República Checa, Eslovaquia, Grecia, Letonia, Países Bajos, Reino Unido y Rusia). Los criterios de selección de los integrantes de estos grupos tuvieron en cuenta, en el caso del GE, los perfiles profesionales y se invitó a cargos académicos de las siguientes instituciones: Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad (ANECA), las universidades de Cádiz, Santiago de Compostela, País Vasco y Murcia, la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad Miguel Hernández de Elche. En el caso del GNE, se contó con una representación de gestores y académicos de países europeos con distintos sistemas universitarios y diferentes desarrollos normativos respecto al EES (desde un modelo de baja intervención estatal como el anglosajón, a otros con mayor participación del Estado, incluidos los países del este).

Previamente, para definir las preguntas clave para las técnicas grupales, se entrevistó a dos vicerrectores y a un jefe de servicio, los tres directamente relacionados con el «proceso de Convergencia Europea» (véase Tabla I). Estas entrevistas orientaron las preguntas clave para el debate de los grupos con expertos, que fueron las mismas en ambos casos. El cambio de metodología con el GNE buscaba reducir las interpretaciones equívocas que podían darse al tener que utilizar la mayoría de los asistentes un idioma (el inglés) que no era el propio. Las ideas aportadas se ordenaron y clasificaron en categorías mutuamente excluyentes para que resultase más fácil identificar los temas relevantes. Además, se consideró que eran temas prioritarios para identificar la espontaneidad (valorada en función del número de participantes que, de forma independiente, proponía una misma idea) y la variabilidad en el grado de acuerdo. Las cuestiones planteadas a estos grupos se recogen en la Tabla II.

TABLA I. Temas abordados durante las entrevistas

1. Cuáles son los nuevos retos más inmediatos para las universidades.
2. Necesidades de información para afrontar los nuevos retos.
3. Consecuencias de los cambios normativos en el conjunto del personal de las universidades.

4. Condiciones para la reforma de los planes de estudio.
5. Elementos de un sistema de garantía de calidad en las universidades.
6. Condiciones para la acreditación de enseñanzas por parte de la ANECA en el marco de la Ley de Universidades.
7. Papel de la movilidad y cómo aprovechar su potencialidad.
8. Barreras por el desconocimiento de idiomas de países de la UE.
9. Posibilidades de las dobles titulaciones.
10. Competencia con universidades extranjeras.
11. Nuevos títulos: ¿qué estamos haciendo?
12. ¿Qué canales serían los más eficaces para hacer llegar la información?

TABLA II. Preguntas clave y racimo planteadas en los grupos con expertos

1. ¿A qué retos se enfrentan las universidades dentro del EEES?
 - Planes ANECA/agencias nacionales e internacionales.
 - Sistemas de garantía de la calidad.
 - Reforma de los planes de estudio.
 - Movilidad.
 - Conocimiento de idiomas.
 - Dobles titulaciones.
 - Cambios normativos.
 - Competencia con universidades extranjeras.
 - Nuevos títulos.
2. ¿Qué necesidades de formación consideran necesarias para afrontar esos retos?
3. ¿Qué canales serían los más eficaces para hacer llegar la información sobre el EEES?

A partir de las ideas que aportaron los participantes de los grupos focal y nominal, se elaboró el cuestionario 0, que se utilizó posteriormente en la técnica Delphi. Este cuestionario inicial contó con 54 ítems (con una versión en lengua española y otra en lengua inglesa), divididos en dos bloques: retos inmediatos que surgen de la incorporación al EEES y necesidades de información y formación de los responsables universitarios en relación con esta incorporación. En el caso de la versión inglesa, se aseguró la calidad de la traducción mediante revisores internacionales.

La selección de participantes (gestores y profesionales del ámbito universitario que participan en el proceso de adaptación de las universidades al EEES) se realizó mediante la técnica de «bola de nieve» a partir las páginas web de las universidades

españolas y entre los miembros de las siguientes asociaciones científicas y profesionales europeas del ámbito de la gestión y la calidad universitaria: Training Activities Group (ETAG), Organización Europea de la Calidad (EOQ) y Education Committee of Practice (de la EFQM Education). En total, se invitó a participar a 126 miembros de equipos de gobierno (rectores, vicerrectores y vicerrectores adjuntos) y 166 mandos intermedios (decanos, directores de departamento y jefes de servicio) de universidades españolas (EUE) y a 140 expertos no españoles (ENE) pertenecientes a organizaciones europeas de educación superior.

Cada elemento del cuestionario Delphi fue valorado entre 0 (no estoy en absoluto de acuerdo, no es importante) y 10 (estoy totalmente de acuerdo, es muy importante). Para fijar puntos de corte de cada ola se establecieron tres criterios: media, coeficiente de variación y porcentaje de respuesta que igualara o superara el valor 9. En la segunda ola, los participantes recibieron, como información adicional, la puntuación que habían dado a cada pregunta y la puntuación media del conjunto de los expertos participantes. En esta segunda ola solo fueron invitados a participar quienes habían contestado a la primera ola. La primera ola del estudio Delphi se inició el 9 de enero de 2008 y finalizó el 18 de febrero del mismo año. La segunda ola empezó el 19 de febrero de 2008 y concluyó el 18 de marzo de 2008.

En los análisis posteriores, se han comparado las puntuaciones de los grupos de expertos mediante un t-test para muestras independientes. Se ha comprobado la normalidad de las distribuciones y la homocedasticidad de la varianza y se ha interpretado que existían diferencias estadísticamente significativas cuando $p < 0,05$.

Resultados

A la primera ola contestaron 115 gestores del grupo EUE (lo cual supone una tasa de participación del 39,38%) y 26 del grupo ENE (una tasa del 18,57%). A la segunda ola, 99 del grupo EUE (una participación del 65%) y 21 del grupo ENE (es decir, una participación del 81%). En total, respondieron 33 cargos con responsabilidad en el gobierno de las universidades españolas. Los resultados incluyen la opinión de académicos y de personal con responsabilidades de gestión de 80 universidades europeas.

Como los resultados de la segunda ola confirmaban la tendencia inicial de respuesta, resultó innecesaria una tercera ola. En la Tabla III se recogen los resultados acerca

de cuáles de los retos inmediatos que deben afrontar los equipos directivos de las universidades para tener éxito en la construcción del EEES se consideran prioritarios. Se incluyen comparaciones entre EUE y ENE. Mientras que los integrantes del grupo EUE visualizan como retos principales los que se derivan de los cambios en los planes de estudio actualmente en marcha, la visión de los participantes procedentes de otros países europeos (grupo ENE) se centra más en cuestiones estratégicas: profesionalización de la gestión universitaria, apuesta por la calidad o visión de la estrategia más idónea a medio y largo plazo. Esta comparación pone de relieve las diferencias entre EUE y ENE; en los primeros se da una mayor preocupación por afrontar la coordinación entre asignaturas, la renovación metodológica o el diseño de una universidad que sea capaz de atraer estudiantes, intensificar las relaciones con empresas, manejar áreas de investigación prioritarias o construir estructuras de gobierno idóneas.

TABLA III. Principales retos que, debido a la incorporación al EES, deben afrontar los responsables universitarios

	GESTORES ESPAÑOLES				GESTORES NO ESPAÑOLES				p=
	Media	C.V.	Superior o igual a 9		Media	C.V.	Superior o igual a 9	N.º orden	
ELEMENTOS PRIORIZADOS POR EUE EN LA 2ª OLA									
	Afrontar la coordinación de las asignaturas de cada curso, para ofrecer enseñanzas más integradas.	8,77	0,12	61,22%	--	--	--	n.p.	--
Afrontar la mejora de la calidad de las enseñanzas.	8,68	0,12	58,16%	8,90	0,14	70%	3	0,415	
Adecuar los métodos de enseñanza-aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.	8,66	0,12	60,82%	8,15	0,17	50%	12	0,055	
Intensificar acciones para promover una renovación en las metodologías docentes.	8,42	0,15	55,10%	7,95	0,17	30%	16	0,133	
Determinar qué tipo de universidad se pretende desarrollar en los próximos años (objetivos, captación de estudiantes, relaciones con la sociedad, con las empresas, con las asociaciones profesionales, áreas de investigación, estructura de gobierno).	8,39	0,13	51,55%	7,85	0,21	40%	17	0,070	
Mejorar la capacidad docente del profesorado.	8,36	0,14	43,30%	8,30	0,15	45%	9	0,833	
Implantar estrategias a medio y largo plazo en lugar de pensar en el corto plazo.	8,29	0,16	44,33%	9,00	0,08	75%	2	0,001	
Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.	8,21	0,14	41,84%	8,05	0,19	45%	15	0,581	
Ejercer la autonomía universitaria asumiendo la responsabilidad derivada de las decisiones que se adopten.	8,10	0,17	41,67%	8,15	0,11	35%	13	0,857	
Establecer mecanismos para rendir cuentas (abordar «contratos programa» o fórmulas similares).	8,08	0,15	36,08%	--	--	--	n.p.	--	
Establecer las funciones del profesorado (hasta ahora solo se ha considerado la investigación, por lo que la implicación en docencia ha disminuido).	8,02	0,20	41,30%	--	--	--	n.p.	--	
Afrontar la mejora de los procesos de movilidad de estudiantes, profesores y PAS.	8,01	0,18	37,23%	-	--	--	n.p.	--	
Difundir en toda la organización qué es el EES (sensibilización).	7,92	0,20	34,02%	--	--	--	n.p.	--	
Incrementar la transparencia y que se rindan cuentas.	7,91	0,15	29,90%	8,55	0,13	55%	7	0,024	
Profesionalizar la gestión universitaria.	--	--	--	9,05	0,10	70%	1	--	
Lograr definir una estrategia compartida por la mayoría en el seno de la universidad.	--	--	--	8,85	0,10	65%	4	--	

ELEMENTOS PRIORIZADOS POR EUE EN LA 2ª OLA	GESTORES ESPAÑÓLES			GESTORES NO ESPAÑÓLES				
	Media	C.V.	Superior o igual a 9	Media	C.V.	Superior o igual a 9	N.º orden	
							p=	
Formar a los equipos directivos para que afronten los cambios.	--	--	--	8,75	0,14	65%	5	--
Superar la natural resistencia ante cualquier cambio organizativo.	--	--	--	8,50	0,17	55%	8	--
Establecer requisitos para las nuevas enseñanzas con empleadores y sociedades científicas.	--	--	--	8,20	0,18	50%	11	--

Media: valor del estadístico. Los elementos se presentan ordenados en función de las puntuaciones del grupo EUE.

C.V.: coeficiente de variación.

Superior o igual 9: porcentaje de respuesta con valoración igual o superior a 9 puntos.

N.º orden: posición relativa del elemento, cuando se consideraran únicamente las respuestas del grupo ENE.

--: no se presenta dato debido a que ese elemento no ha sido priorizado por EUE o por ENE.

n.p.: no priorizado por los participantes en ENE.

p=: valor exacto de p al comparar las puntuaciones entre EUE y ENE.

Los participantes en el grupo ENE también destacaron como retos importantes la necesidad de formación de los equipos directivos de las universidades para afrontar los cambios que supone el EEES y saber superar la natural resistencia ante cualquier cambio. Ambos retos aparecen algo desfigurados en opinión de los expertos nacionales a los que se consultó.

La relación de qué necesidades de información y formación priorizan los líderes de las instituciones de educación superior para facilitar la incorporación al EEES se presentan en la Tabla IV. Las principales prioridades para los EUE son el conocimiento del inglés, la formación para la renovación metodológica y sobre los sistemas de tutorización que conviene aplicar. Esto contrasta con las prioridades que indican los integrantes del grupo ENE: liderazgo, planificación estratégica y gestión de calidad. Pese a esta jerarquización, hay que considerar que las valoraciones son ajustadas y que ambos grupos coinciden en la necesidad de que haya formación e información en este conjunto de materias.

TABLA IV: Necesidades de información y formación señaladas por los responsables universitarios en relación con la incorporación al EES

	GESTORES ESPAÑOLES			GESTORES NO ESPAÑOLES				p=
	Media	C.V.	Superior o igual a 9	Media	C.V.	Superior o igual a 9	N.º orden	
ELEMENTOS PRIORIZADOS POR EUE EN LA 2ª OLA								
Conocimiento de idiomas (especialmente inglés).	8,38	0,18	52,29%	7,79	0,29	50,00%	10	0,693
Información sobre métodos para la renovación metodológica en la enseñanza.	8,30	0,13	47,92%	8,05	0,17	36,84%	8	0,383
Información sobre sistemas de tutorización.	7,89	0,15	25,77%	7,05	0,32	27,78%	16	0,260
Ideas para llevar a la práctica la innovación en la gestión universitaria.	7,84	0,17	26,04%	8,47	0,11	52,63%	4	0,048
Talleres sobre gestión de calidad.	7,65	0,18	24,74%	8,53	0,15	47,37%	3	0,013
Talleres sobre dirección y planificación estratégica.	7,63	0,19	21,65%	8,68	0,14	57,89%	2	0,003
Ideas para llevar a cabo reformas normativas de grado y de posgrado.	7,53	0,19	17,89%	-	-	-	--	-
Información sobre modelos de innovación.	7,51	0,15	14,43%	8,16	0,14	36,84%	5	0,024
Talleres sobre liderazgo para el cambio.	7,49	0,21	20,62%	8,68	0,15	63,16%	1	0,003
Información sobre cómo potenciar la empleabilidad.	7,41	0,19	20,62%	7,32	0,30	31,58%	13	0,855
Talleres sobre indicadores universitarios (universidades españolas y del resto de Europa).	7,41	0,20	19,79%	--	--	--	n.p.	--
Conocimiento del modelo de excelencia EFQM.	--	--	--	8,16	0,10	57,89%	6	--
Información sobre cómo implantar procesos de benchmarking y sobre cómo localizar socios.	--	--	--	8,16	0,10	31,58%	7	--
Responsabilidad social corporativa.	--	--	--	7,89	0,16	26,32%	9	--

Media: valor del estadístico. Los elementos se presentan ordenados en función de las puntuaciones del grupo EUE.

C.V.: coeficiente de variación.

Superior o igual 9: porcentaje de respuesta con valoración igual o superior a 9 puntos.

N.º orden: posición relativa del elemento, cuando se consideren únicamente las respuestas del grupo ENE.

--: no se presenta dato debido a que ese elemento no ha sido priorizado por EUE o por ENE.

n.p.: no priorizado por los participantes en ENE.

p=: valor exacto de p al comprar las puntuaciones entre EUE y ENE.

Las Tablas v y vi recogen los retos y las necesidades de información ordenados según la importancia que cada grupo les atribuyó. Existen, como puede comprobarse, más coincidencias en las necesidades identificadas de información y formación que en los retos que deben afrontarse.

TABLA V. Retos ordenados por EUE y ENE

Grupo EUE	Grupo ENE
<p>Conseguir enseñanzas más integradas. Afrontar la mejora de la calidad de las enseñanzas. Adecuar los métodos de enseñanza-aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes. Promover una renovación de las metodologías docentes. Definir la universidad que se desea para los próximos años. Mejorar la capacidad docente del profesorado. Implantar estrategias a medio y largo plazo. Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Ejercer la autonomía universitaria. Establecer mecanismos para rendir cuentas.</p>	<p>Profesionalizar la gestión universitaria. Implantar estrategias a medio y largo plazo. Afrontar la mejora de la calidad de las enseñanzas. Lograr implantar una estrategia compartida por el conjunto de la comunidad universitaria. Formar a los equipos directivos para que afronten los cambios. Identificar qué cambios es necesario llevar a cabo en las universidades. Establecer mecanismos para rendir cuentas. Superar la resistencia natural al cambio. Mejorar la capacidad docente del profesorado. Definir nuevos títulos a partir de las necesidades del entorno.</p>

TABLA VI. Necesidades de información y formación ordenados por EUE y ENE

Grupo EUE	Grupo ENE
<p>Conocimiento de idiomas (inglés). Métodos de renovación didáctica. Sistemas de tutorización. Innovación en la gestión universitaria. Gestión de calidad. Dirección y planificación estratégica. Reformas normativas de grado y de posgrado. Modelos de innovación. Liderazgo para el cambio. Potenciar la empleabilidad.</p>	<p>Liderazgo para el cambio. Dirección y planificación estratégica. Gestión de calidad. Innovación en la gestión universitaria. Modelos de innovación. Modelo de excelencia EFQM. Benchmarking. Métodos de renovación didáctica. Responsabilidad social corporativa. Conocimiento de idiomas (inglés).</p>

EUE: expertos de universidades españolas.

ENE: expertos no españoles.

En el caso concreto del grupo EUE, se compararon las respuestas del grupo de rectores y vicerrectores con las del resto de cargos universitarios; únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en que los integrantes de los equipos rectorales otorgan mayor importancia a la redefinición de las funciones del profesorado ($p=0,032$) y a la importancia de la innovación en el contexto actual ($p=0,011$).

Discusión

Existe la sensación, cada vez más generalizada, de que hemos superado la fase de teorizar sobre el EEES y de que ha llegado el momento de la acción. No obstante, no es fácil tomar iniciativas, especialmente si tenemos en cuenta que, en las sesiones de debate previas, una de las barreras que se ha señalado es la confusión acerca de las razones que aconsejan involucrarse en este proceso de cambio, de sus objetivos y de los métodos de trabajo que se sugiere poner en práctica.

Aunque cuando hablamos de la institución universitaria todos tenemos una idea de a qué organizaciones nos estamos refiriendo y pese a que, en esencia, la misión de las universidades es semejante en los distintos países, las diferencias en la manera en que se organizan estas instituciones es bien distinta, como lo son también su tradición y su enfoque de trabajo (Ginés Mora, 2004; Boffo, Duboir, Moscati, 2008). Este estudio analiza la opinión de los gestores españoles sobre cuáles son las prioridades y necesidades formativas e informativas que, con motivo del EEES, tienen los directivos de las universidades, con el valor añadido de la comparación con el punto de vista de gestores universitarios de otros países, en cuyas universidades hay diferentes culturas organizativas.

Pese a las diferencias que se dan entre las universidades respecto a la forma de organizarse y al ritmo de incorporación al EEES, hay sintonía en algunos puntos. En primer lugar, en la necesidad de asegurar e incrementar la calidad de la enseñanza y de la gestión universitaria. En segundo lugar, en la necesidad de mejorar la capacidad docente del profesorado, aunque la insistencia en la renovación de metodologías docentes es mayor entre nuestros gestores. Por último, en tercer lugar aunque con diferente incidencia, en la importancia de un planteamiento estratégico para cada universidad; a este respecto, los expertos no españoles priorizan la necesidad de profesionalizar la gestión y de reforzar la capacidad de liderazgo de los directivos universitarios.

La puesta en práctica de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad -tanto la de las enseñanzas como la de la gestión que se realiza- responde a la demanda de que se rindan cuentas ante estudiantes, ciudadanos y gobiernos. Este aspecto, recogido en el Informe Bricall (2000) supone una situación muy similar a la vivida en otros países de nuestro entorno como consecuencia de la denominada «era de la calidad universitaria» (Newton, 2002). Probablemente, es uno de los cambios más notables que se han producido en las universidades españolas, que está relacionado con la integración de nuestro sistema universitario en la esfera internacional (Vázquez, 2008).

En línea con lo apuntado en otros estudios, se entiende la calidad como una forma de transmitir confianza, como un resultado de la implantación de sistemas de reconocimiento de la labor realizada (Michavilla y Zamorano, 2008); es así como parecen haberlo interpretado los participantes en este estudio.

En cuanto a la siguiente prioridad que suscita mayor consenso, los expertos españoles ven prioritario lograr una enseñanza más integrada, que responda a necesidades de la práctica, que sea capaz de renovarse conforme con las necesidades del entorno y del contexto científico y que sea profesional. Este enfoque de enseñanza va de la mano de la insistencia en que se produzcan cambios en la forma en que se valora la labor de los profesores. Esta demanda no es nueva y, aunque los programas Docencia y Academia de ANECA y otras propuestas de ámbito más local buscan afrontarlo, parece aún un tema abierto para futuras investigaciones.

Esta planificación, se subraya, debe realizarse con la mirada puesta en el medio y largo plazo y no se debe limitar a los cambios necesarios más inmediatos. En la literatura europea subyace el debate sobre el papel que las autoridades educativas están desempeñando en la redefinición de las reglas del juego tanto en lo tocante a la financiación, como en lo que afecta al personal o al mapa de titulaciones. Este incremento de la injerencia de las autoridades educativas en la vida universitaria se ha destacado como una de las contradicciones del proceso (Bleiklie y Kogan, 2007; Karran, 2007) y es necesaria mayor atención para analizar sus consecuencias.

La planificación estratégica constituye el tercer eje de temas que mayor interés ha despertado en nuestros expertos. La integración en el EEES se ve como una oportunidad para revisar los objetivos estratégicos de las universidades. Los gestores universitarios españoles que participaron en este estudio señalan este aspecto, aunque entre sus prioridades marcan primero aquellas que tienen que ver con la necesidad de rediseñar los planes de estudio. Los expertos son de la opinión de que los nuevos planes de estudio deben ser consecuencia de una revisión de la estrategia de la universidad y de una clarificación de su posicionamiento. Para ello, es crucial ejercer un liderazgo adecuado y en relación con esto se señala como necesidad la formación en planificación estratégica y gestión de calidad.

Si comparamos las visiones de expertos nacionales y extranjeros respecto de los principales retos para las universidades encontramos similitudes y, también, algunas diferencias. Entre las primeras, hay que señalar la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, de mejorar la capacidad docente del profesorado, o de implantar estrategias a medio y largo plazo en vez de pensar en el corto plazo. Entre las segundas, destaca el valor asignado a la profesionalización de los gestores universitarios y la di-

ferente valoración sobre la necesidad de afrontar una mejor coordinación de las asignaturas que permita ofrecer una enseñanza integrada, la adecuación de los métodos de enseñanza-aprendizaje y, en la misma línea, la necesidad de intensificar las acciones que promuevan la renovación de metodologías docentes.

Las universidades deben afrontar la implantación de sistemas de gestión de la calidad que presten especial atención a los aspectos académicos; para ello la innovación y el liderazgo para el cambio son dos de las características que deben poseer los integrantes de los equipos de gobierno. Es cierto que la excesiva burocracia de nuestras organizaciones y la complejidad de los procesos de toma de decisiones (Vázquez, 2008) son condicionantes para este proceso. Probablemente, algunas de las diferencias que hemos encontrado entre los gestores de dentro y fuera de España se deban, precisamente a que nuestras instituciones tienen modelos organizativos diferentes.

Es muy probable que si este estudio se realizara en otro momento, los resultados no serían los mismos. Sin duda, el hecho de que, en la actualidad, el debate en las universidades se centre en cómo afrontar los nuevos planes de estudio ha condicionado los resultados. Otra limitación de este estudio estriba en que la participación de ambos conjuntos de participantes en la encuesta Delphi ha sido voluntaria, por lo que no se ha podido garantizar que haya sido proporcional a las áreas de enseñanza ni al nivel de desarrollo de los planes de actuación que, con motivo del EEES, se están implantando en las distintas universidades.

Tomar decisiones no siempre es sencillo. Cuando hay que afrontar cambios que afectan a la forma que hemos venido teniendo de actuar y organizarnos, esa toma de decisiones se vuelve algo más compleja. En organizaciones como nuestras universidades, en las que los órganos de toma de decisiones están desagregados, es todavía más complicado. El debate sobre qué conviene hacer está en las aulas y en el conjunto de los campus.

Existe un notable esfuerzo por identificar cómo afecta la integración en el EEES a la enseñanza de disciplinas muy distintas (Flecha, García y Melgar, 2004; Benavides, Bolúmar y Gómez-López, 2006; Sánchez y Ribera, 2007). Sin embargo, es menos frecuente abordar qué cambios son necesarios en el seno de cada universidad para que esta pueda afrontar los retos previsibles. El papel de los directivos en este proceso es clave y su capacidad para resultar eficaces pasa por tener un conocimiento que les permita tomar decisiones.

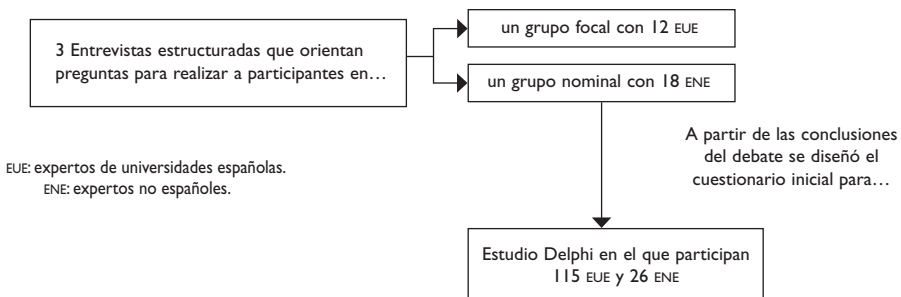
En España, como en otros países europeos (Bleiklie y Kogan, 2007), se ha desarrollado, en paralelo al proceso de construcción de un EEES, un mercado regulado en el ámbito de la enseñanza superior que significa una mayor competencia entre las

universidades para atraer alumnado. Estos aspectos han sido identificados por los expertos españoles y cabe interpretar que sus prioridades se han visto moduladas por la necesidad de responder a esta nueva demanda.

Los cambios en los sistemas de financiación vinculados al número de estudiantes o al cumplimiento de objetivos, según los casos, están incidiendo aún más en estos aspectos y, probablemente, aún lo harán más. Los participantes en este estudio también han identificado la demanda de un mayor vínculo con el entorno laboral como otro reto relevante. En su conjunto, estos datos apuntan, en la dirección sugerida por otros autores (Sporn, 2001), a que las universidades deben incrementar su flexibilidad para adaptarse a un entorno cada vez más competitivo; la planificación estratégica y la calidad deben ayudar a superar los nuevos retos que este entorno suscita.

Cabe esperar que, entre otros efectos, el EEES propicie una revisión de los modelos de universidad que Europa requiere; en este sentido, es previsible que se produzca cierta simbiosis entre los enfoques anglosajón y continental de entender la universidad (Boffo, Duboir, Moscati, 2008). Aunque, en el momento del estudio, exista en nuestro caso una preocupación especial por el cambio en las metodologías docentes, por el rendimiento académico, o por las relaciones con el entorno laboral al que acudirán los graduados, todo apunta a que los equipos rectorales españoles tienen entre sus retos reflexionar sobre los objetivos estratégicos que deben abordarse en el nuevo escenario que supone el EEES, de acuerdo con el cual, no se compite ya con las universidades de la propia comunidad autónoma (o del entorno), sino con las que se ubican más allá de los Urales.

FIGURA I. Diseño del estudio en el que se combinan técnicas de investigación cualitativa



Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J. Y NYSSSEN, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ANDREWS, J. & HIGSON, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: a European Study. *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411-422.
- BENAVIDES, F., BOLÚMAR, F. Y GÓMEZ-LÓPEZ, L. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior, una gran oportunidad para la salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 20 (2), 89-90.
- BLEIKLIE, I. & KOGAN, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493.
- BOFFO, S., DUBOIS, P. & MOSCATI, R. (2008). Changes in University Governance in France and in Italy. *Tertiary Education and Management*, 14 (1), 13-26.
- EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION. (2001). *Shaping the European Higher Education Area*. Salamanca: EUA.
- FLECHA, R., GARCÍA, C. Y MELGAR, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea. Una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 81-89.
- GINÉS-MORA, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Calidad y acreditación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- KARRAN, T. (2007). Academic Freedom in Europe: a Preliminary Comparative Analysis. *Higher Education Policy*, 20, 289-313.
- MICHAVILLA, F. Y ZAMORANO, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 235-263.
- NEWTON, J. (2002). Views from Below: Academic Coping with Quality. *Quality in Higher Education*, 8 (1), 36-61.
- SCHNEIDER, P. & SADOWSKI, D. (2009). The Impact of New Public Management Instruments on PhD Education. *High Education*, 59 (5), 543-565.
- SPORN, B. (2001). Building Adaptive Universities: Emerging Organizational Forms Based on Experiences of European and US Universities. *Tertiary Education and Management*, 7, 121-134.
- VALCÁRCEL, M. (Coord.). (2006). *Reflexión sobre el proceso de Transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Proyecto de investigación. Referencia: EA2006-0038.

VÁZQUEZ, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, 23-39.

VILLAREAL, E. (2001). Innovation, Organisation and Governance in Spanish Universities. *Tertiary Education and Management*, 7, 181-195.

Fuentes electrónicas

ANECA. (2006). Programa de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado (Docentia). Recuperado en enero de 2009, de http://www.aneca.es/active/active_docentia.asp.

BAIN, G. (2004). Leading and Managing Universities European University Association / EFMD Workshop. UCD, 27 de febrero. Recuperado en enero 2009, de www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bain_Keynote.1096538364192.pdf.

COMISIÓN EUROPEA. (2005). *Comisión de las Comunidades Europeas. Movilizar el capital intelectual en Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: autor. Recuperado en enero de 2009, de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/8_Movilizar_el_capital_intelectual.pdf.

CRUE. (2000). Informe Universidad 2000. Recuperado en agosto 2009, de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.

EUA. (2007) *Managing the University Community: exploring good practice*. Recuperado en enero de 2009, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Managing_the_University_Community.pdf.

— (2007): *Trends v. Universities Shaping the European Higher Education Area*. Recuperado en enero 2009, de [http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends V universities shaping the european higher education area.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf).

HAUGH, G. (2005). *El papel de las agencias de calidad en el ámbito internacional*. II FORO ANECA. «El papel de las agencias de calidad en la mejora de la educación superior». Recuperado en enero 2009, de http://www.aneca.es/estudios/estu_foro02.asp.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado en enero 2009, de http://www.fv.ulpgc.es/ficheros/Documento_Marco.pdf.

SÁNCHEZ, F. Y RIBERA, M. (2007). *Repercusiones del futuro espacio europeo de educación superior sobre las titulaciones universitarias de Informática en España*. Recuperado en enero 2009, de <http://research.ac.upc.edu/hpc/Papers/2003/fermin2003aC.pdf>.

Dirección de contacto: José Joaquín Mira Solves. Universidad Miguel Hernández. Departamento de Psicología de la Salud. Edificio Altamira. Avda. Universidad, s/n. 03202, Elche, Alicante. E-mail: jose.mira@umh.es