

POR QUÉ EL MUNDO UNIVERSITARIO NECESITA ESPPU's

Prof. José L. Arco Tirado

Universidad de Granada

John F. Kennedy: "Sólo hay una cosa más cara que la educación: la falta de educación".



PRESENTACION

Es para mí un honor y un privilegio poder dirigirme a todos ustedes-vosotros en este foro del V Encuentro de Servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios. Resulta especialmente emotivo para mí poder comprobar como se continúa el esfuerzo que decidimos reiniciar hace dos años en Granada un puñado de profesores y estudiantes. Estábamos convencidos de que merecía la pena llamar la atención de autoridades académicas y educativas, sobre la importante función de apoyo, fundamentalmente a estudiantes, que nuestros servicios venían desempeñando y van a seguir desempeñando en el futuro. Lo que hacemos en nuestros centros es un ejemplo claro de contribución a la calidad de la educación superior en nuestro país y de responsabilidad primaria frente a la sociedad.

El título de la conferencia no pretende ser un ejemplo de la "arrogancia académica" tan presente en nuestro sistema universitario, sino una llamada de atención sobre una parte de nuestra realidad académica que ha sido ignorada en los últimos años por los responsables de la Educación Superior en nuestro país y en el ámbito Europeo también. Aunque afortunadamente este escenario de "problemas huérfanos" comienza a cambiar, todavía quedan muchas batallas por luchar en los frentes docente, investigador y en centrar la tercera misión de la Universidad como servicio a la sociedad. En este sentido, es imposible hablar del presente y futuro de los SPPU sin hablar del proceso de Bolonia y su dimensión social, de hecho, si hoy nos encontramos aquí y el año pasado en Barcelona y antes en Granada, es consecuencia de que ya nadie discute la necesidad de revisar en la Universidad qué

hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos. Y el mejor foro que se me ocurre es precisamente el que nosotros constituimos.

V ENCUENTRO SPPU'S... 

Contenidos:

- 1. JUSTIFICACION DE LA NECESIDAD DE CAMBIO EN LA E.S.**
- 2. DIRECCIÓN Y COMPONENTES DEL CAMBIO**
- 3. ANALISIS POSIBILIDADES REALES DE CAMBIO**
- 4. EJEMPLOS DE INNOVACION QUE RE-VALORICEN LOS SSPUs**
- 5. CONCLUSIONES**

2

El argumento de esta conferencia gira entorno a los siguientes puntos:

1. JUSTIFICAR LA NECESIDAD DE CAMBIO EN LA EDUCACION SUPERIOR
2. IDENTIFICAR LA DIRECCIÓN Y COMPONENTES DE ESE CAMBIO
3. ANALIZAR LAS POSIBILIDADES REALES DE CAMBIO
4. DAR ALGUNOS EJEMPLOS DE INNOVACION QUE RE-VALORICEN NUESTROS SERVICIOS
5. CONCLUSIONES

theLisbonCouncil
Policy Brief

1. JUSTIFICACIÓN NECESIDAD CAMBIO... 

The economics of knowledge:
Why education is key for Europe's success
by Andreas Schwab

El fenómeno de la Globalización y los cambios demográficos están acumulando problemas para Europa. *"Las economías modernas más efectivas serán aquellas que produzcan mas información y conocimiento". "El tiempo en que Europa podía competir con países que ofrecían trabajos de baja cualificación y salarios bajos ha terminado".*

En este contexto, la Educación Superior (europea) ha sido señalada como uno de los agentes responsables más importantes de cara a "modernizar" nuestra sociedad hacia la llamada "sociedad del conocimiento".

La tarea de los gobiernos europeos será asegurar que los países europeos salgan airoso del desafío. Las universidades europeas tendrán que evolucionar de manera que su liderazgo y capacidad de gestión se equipare a la de empresas modernas.

3

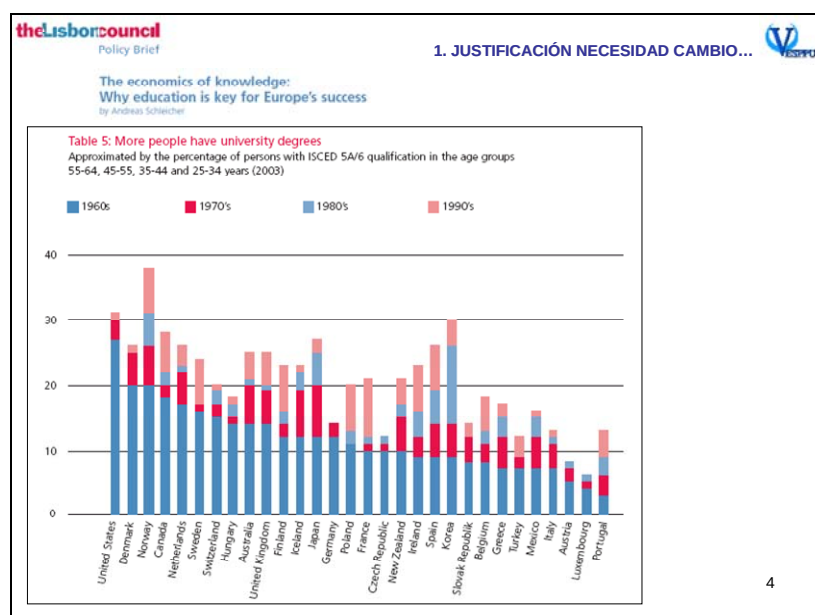
1. JUSTIFICACION DE LA NECESIDAD DE CAMBIO

Ámbito Internacional-Mundial

El fenómeno de la Globalización y los cambios demográficos están generando y acumulando problemas para Europa. Desempleo, pérdida de competitividad, emergencia de instituciones que compiten con la Educación Superior en producción científica, etc., son sólo algunos ejemplos de que las Universidades han de revisar el rol que han jugado hasta el momento en la sociedad. En palabras de Andreas Schleicher, responsable del último informe PISA de la OCDE en Diciembre de 2007, el desafío para Europa es claro: *“las economías modernas más efectivas serán aquellas que produzcan mas información y conocimiento”*. En este sentido, dicho informe concluye que el sistema escolar europeo tiene por delante un considerable esfuerzo si aspira a satisfacer las necesidades y demandas de las sociedades modernas: *“El tiempo en que Europa podía competir con países que ofrecían trabajos de baja cualificación y salarios bajos ha terminado”*.

Y en este contexto de presión creciente, la Educación Superior (europea) ha sido señalada como uno de los agentes responsables más importantes de cara a “modernizar” nuestra sociedad hacia la llamada “sociedad del conocimiento”. Sin embargo, este ambicioso proceso transnacional obliga a replantearnos prácticamente todo el funcionamiento de la Universidad: gestión, administración, servicios, titulaciones, movilidad, acceso a la función pública, acceso y permanencia en los estudios, productividad, eficiencia, eficacia e incluso rentabilidad.

Las universidades europeas tienen que evolucionar de manera que su liderazgo y capacidad de gestión se equipare a la de empresas modernas, y la tarea de los gobiernos europeos es asegurar que los países europeos salen airoso del desafío. Veamos algunos datos que nos pueden ayudar a entender la situación de desventaja que afecta a Europa frente a otras zonas desarrolladas del mundo.



La Tabla 5 muestra el progreso que ha experimentado el porcentaje de personas con titulación universitaria en los países de la OCDE durante las décadas de los sesenta, setenta, ochenta y noventa. Podemos apreciar la importante progresión que ha tenido nuestro país en las últimas dos décadas si lo comparamos con países que presentaban porcentajes similares hace 20 años. Pero cómo seguimos todavía muy por detrás respecto a los países nórdicos por ejemplo.

Sin entrar en polémicas sobre los efectos, la utilidad o los indicadores utilizados al elaborar estos – Rankings-, la Tabla 6 refleja que solo 2 universidades europeas se encuentran en el grupo de las 20 primeras de acuerdo al índice de Shanghai. Si utilizamos otros índices como el del *Times Higher Education* Supplement de 2006, encontramos que solo 3 universidades europeas están entre las 10 primeras; solo 39 universidades europeas se encuentran entre las 100 primeras; y solo 14 universidades españolas (12 públicas y 2 privadas) se encuentran entre las 500 primeras.

theLisbonCouncil
Policy Brief

1. JUSTIFICACIÓN NECESIDAD CAMBIO...

The economics of knowledge:
Why education is key for Europe's success
by Andrew Johnson

Table 6: Only two European universities make global top-20

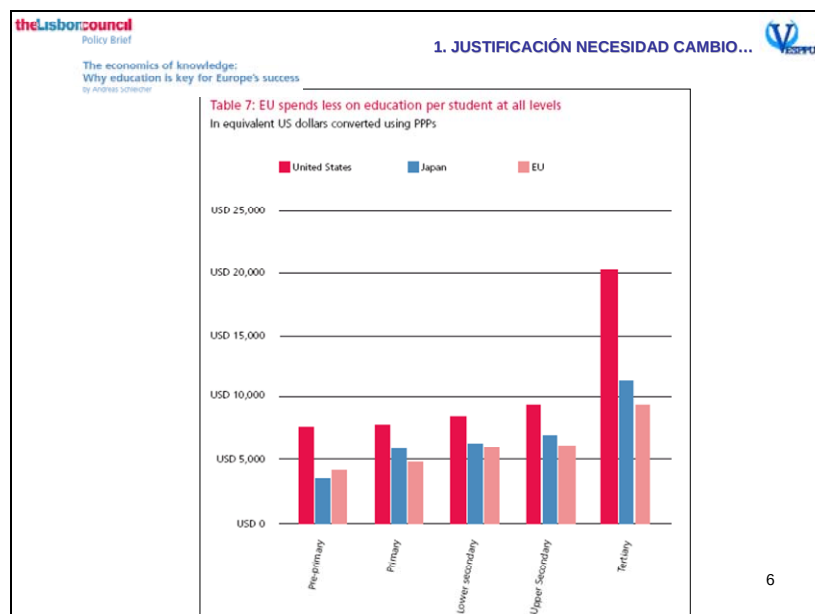
Rank	University	Country
1	Harvard	USA
2	Cambridge	UK
3	Stanford	USA
4	California (Berkeley)	USA
5	MIT	USA
6	California Institute of Technology	USA
7	Columbia	USA
8	Princeton	USA
9	Chicago	USA
10	Oxford	UK
11	Yale	USA
12	Cornell	USA
13	California (San Diego)	USA
14	California (Los Angeles)	USA
15	Pennsylvania	USA
16	Wisconsin	USA
17	Seattle	USA
18	California (San Francisco)	USA
19	Johns Hopkins	USA
20	Tokyo	Japan

Table 5. Source: OECD
Table 6. Source: Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University

The Lisbon Council Policy Brief: The Economics of Knowledge

5

La Tabla 7, por otro lado, refleja que la UE invierte menos en todos los niveles educativos que sus competidores a escala mundial. Y aunque es evidente que hace falta más dinero, no sólo hace falta más dinero como veremos más adelante.



Finalmente, la Tabla 8 muestra la proporción de inversión pública y privada en titulaciones de alta cualificación en función del PIB de cada país. Aquí de nuevo podemos apreciar nuestra situación de desventaja con respecto a otros países, y las dificultades para considerar el papel de la inversión privada debido a casos como el de Dinamarca por ejemplo.

1. JUSTIFICACIÓN NECESIDAD CAMBIO...

Ámbito Internacional-Mundial:

Los europeos consideran la enseñanza superior un “bien público” pero: <u>Tasa bruta media de matriculaciones</u> <table> <tr><td>UE</td><td>52%</td></tr> <tr><td>U.S.</td><td>81%</td></tr> <tr><td>Canadá</td><td>59%</td></tr> <tr><td>Japón</td><td>49%</td></tr> <tr><td>Corea del sur</td><td>82%</td></tr> </table>	UE	52%	U.S.	81%	Canadá	59%	Japón	49%	Corea del sur	82%	Europa es una sociedad con altos niveles de educación. No obstante: <u>Población en edad de trabajar que ha completado estudios superiores:</u> <table> <tr><td>UE</td><td>21%</td></tr> <tr><td>U.S.</td><td>38%</td></tr> <tr><td>Canadá</td><td>43%</td></tr> <tr><td>Japón</td><td>36%</td></tr> <tr><td>Corea del Sur</td><td>26%</td></tr> </table>	UE	21%	U.S.	38%	Canadá	43%	Japón	36%	Corea del Sur	26%
UE	52%																				
U.S.	81%																				
Canadá	59%																				
Japón	49%																				
Corea del sur	82%																				
UE	21%																				
U.S.	38%																				
Canadá	43%																				
Japón	36%																				
Corea del Sur	26%																				

8

Otros datos muestran como la tasa bruta de matriculaciones en estos países muestran diferencias de hasta 30 puntos porcentuales a favor de los Estados Unidos frente a Unión Europea por ejemplo. Y como la tasa de población en edad de trabajar que ha completado estudios superiores prácticamente es el doble en Estados Unidos frente a la Unión Europea, o incluso más del doble si se compara con Canadá.

Ámbito Nacional:

- 1986 cuando se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP)
- 1992 aprobación del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (PEXEC).
- 1995 se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)
- 1999 se firma la Declaración de Bolonia,
- 2000 la European University Association (EUA) promueve un proyecto para desarrollar un sistema de acreditación en Europa
- 2000-2001 se crea la European Network Quality Assurance (ENQA) para desarrollar una Red de Agencias Europeas
- 2001 se promulga la LOU 6/2001;

9

Ámbito Nacional

Pero comprender la necesidad de cambio del sistema educativo superior en nuestro país, requiere un análisis más detallado que vamos a realizar a continuación. Fue precisamente en esta misma ciudad de Cádiz donde el Consejo de Universidades acordó en su sesión plenaria de 1992 iniciar el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (PEXEC)*. Y aunque tuvo un recorrido breve pues se desarrolló entre 1993 y julio de 1994, en él participaron 16 Universidades y sirvió para ensayar una metodología de evaluación que buscaba mediante “autoinformes” y “entrevistas en profundidad” comenzar a medir la calidad.

Pero entre el año 1986 cuando se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), hasta la reciente celebración en Abril de este año 2008 por parte de la ANECA del X Foro sobre evaluación y verificación de Másteres, en nuestro país han tenido lugar más de una cuarentena de eventos de alto nivel relacionados con la calidad de la ES. Entre otros podemos destacar los siguientes:

- 1995 se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)
- 1999 se firma la Declaración de Bolonia,
- 2000 la European University Association (EUA) promueve un proyecto para desarrollar un sistema de acreditación en Europa
- 2000-2001 se crea la European Network Quality Assurance (ENQA) para desarrollar una Red de Agencias Europeas
- 2001 se promulga la LOU 6/2001;
- 2001 se establece el II Plan Nacional de Calidad Universitaria.

Ámbito Nacional: *(continua)*

- 2002 se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA)
- 2003 se deroga el II Plan de Calidad Universitaria
- 2005 tiene lugar la reunión ministerial de Bergen
- 2005 se publica Trends IV
- 2006 III Encuentro SPPU's
- 2007 IV Encuentro SPPU's
- 2007 se publica Trends V
- 2008 V Encuentro SPPU's...
-

22 años de evaluación, y aun sigue...

10

Llevamos, por tanto, desde aquellos primeros intentos a mediados de la década de los 80, 22 años evaluando. Y aun seguimos. Para conmemorar la primera decena de años dedicados a mejorar la calidad, la ANECA reunió en la publicación titulada “*10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996/2006)*”, la opinión de 35 expertos que de una manera u otra han colaborado en todo este tiempo. Y paradójicamente, la conclusión de algunos de ellos es que hay poco o nada que celebrar si se analiza con precisión el carácter discontinuo, inconexo e invertebrado de decisiones y actuaciones en estos años. Al menos así lo opina Miguel Valcárcel miembro del Comité Técnico del PNECU de 1996 a 2001. La derogación del II PCU cuando solo habían transcurrido dos de las seis anualidades previstas, ponían en riesgo las programaciones plurianuales de evaluaciones que las Universidades habían establecido para el período de vigencia previsto, señala Manuel Barbancho director de la UCUA desde 2001 a 2005.

Ámbito Nacional: *(continua)***A. DATOS PRE-UNIVERSITARIOS:** *(Fundación IUVE (2005). Informe de la opinión de los estudiantes preuniversitarios sobre la Universidad española)*

- El porcentaje de alumnos de 2º de Bachillerato LOGSE que manifiesta no saber lo que quiere estudiar a tan sólo tres meses de tener que afrontar tal decisión va en aumento: de un 46,9% en el año 2003 a un 47,7% en 2004
- Es decir, casi uno de cada dos alumnos muestra indecisión y desorientación respecto a su futuros estudios universitarios
- 26,3% de estos alumnos preuniversitarios dice que “tendrá en cuenta las posibles salidas profesionales a la hora de efectuar su elección”

11

Siguiendo con las evidencias y los datos que nos aportan distintos estudios de la cada vez más tupida red de empresas, organizaciones e instituciones no gubernamentales, preocupadas activamente por la situación de la Educación en nuestro país, incluida la Educación preuniversitaria, nos encontramos con lo siguiente:

Respecto a población Pre-Universitaria el “Informe de la opinión de los estudiantes preuniversitarios sobre la Universidad española”, realizado por la Fundación IUVE en el año 2005 revela que:

- El porcentaje de alumnos de 2º de Bachillerato LOGSE que manifiesta no saber lo que quiere estudiar a tan sólo tres meses de tener que afrontar tal decisión va en aumento: de un 46,9% en el año 2003 a un 47,7% en 2004
- Es decir, casi uno de cada dos alumnos muestra indecisión y desorientación respecto a su futuros estudios universitarios
- El 26,3% de estos alumnos preuniversitarios dice que “tendrá en cuenta las posibles salidas profesionales a la hora de efectuar su elección”.

1. JUSTIFICACIÓN NECESIDAD CAMBIO... 

Ámbito Nacional: (continua)

B. DATOS UNIVERSITARIOS: (Técnicos de Empleo Globalemedia (2002): Informe Pigmalion)

- 37% han estudiado carreras con escasas salidas profesionales sin saberlo
- 67% carece de una estrategia profesional y personal adecuada para avanzar en el mercado laboral al desconocer las oportunidades profesionales que le brinda la carrera que cursa
- 62% reconoce “haber equivocado su verdadera vocación”, aspecto este, el vocacional, determinante en la mitad de la elección de estudios
- 48% universitarios no están preparados para ejercer una profesión
- 42% de los recién licenciados tiene trabajos de escasa cualificación durante su primer año en el mercado labora

12

Los datos sobre población universitaria aportados en el estudio *Pigmalion* realizado por la empresa *Técnicos de Empleo Globalemedia* en el año 2002 muestran que:

- El 37% han estudiado carreras con escasas salidas profesionales sin saberlo
- El 67% carece de una estrategia profesional y personal adecuada para avanzar en el mercado laboral al desconocer las oportunidades profesionales que le brinda la carrera que cursa
- El 62% reconoce “haber equivocado su verdadera vocación”, aspecto este, el vocacional, determinante en la mitad de la elección de estudios
- El 48% universitarios no están preparados para ejercer una profesión

- El 42% de los recién licenciados tiene trabajos de escasa cualificación durante su primer año en el mercado laboral

1. JUSTIFICACIÓN NECESIDAD CAMBIO... 

Ámbito Nacional: *(continúa)*

C. PRODUCTIVIDAD DE LA UNIVERSIDAD: *(CRUE, 2002)*

- Número de alumnos que ingresan elevado
- Abandonos (26%) y retrasos elevados (48%):
 - Cienc. Salud: 51% tasa éxito, 36% acumula retraso y 13% de abandono
 - Cienc. Experi. 17% tasa éxito, 50% acumula retraso y 33% de abandono
 - Cienc. Soc./Juríd.: 31% tasa éxito, 45% acumula retraso y 24% abandono
 - Enseñ. Técnicas: 4% tasa éxito, 62% acumula retraso y 34% de abandono
 - Humanidades: 28% tasa éxito, 41% acumula retraso y 31% de abandono
- Hasta el **65%** de los abandonos se producen el primer año

13

También la propia CRUE en su serie de publicaciones “*La Universidad Española en cifras*”, (2000; 2002; 2004) ha venido aportando en los últimos años datos sobre la “productividad” universitaria medida en términos de tasas de superación, de abandono y de retraso:

- Número de alumnos que ingresan elevado
- Abandonos (26%) y retrasos elevados (48%)
- Ciclo Largo: 21% cumple con éxito, 50% acumula retraso y 29% abandona
- Ciclo Corto: 33% cumple con éxito, 44% acumula retraso y 23% abandona
- Ciencias de la Salud: 51% tasa éxito, 36% acumula retraso y 13% de abandono.
- Ciencias Experimentales: 17% tasa éxito, 50% acumula retraso y 33% de abandono.
- Ciencias Sociales y Jurídicas: 31% tasa éxito, 45% acumula retraso y 24% de abandono.
- Enseñanzas Técnicas: 4% tasa éxito, 62% acumula retraso y 34% de abandono.
- Humanidades: Técnicas: 28% tasa éxito, 41% acumula retraso y 31% de abandono.

Otros trabajos de investigación educativa epidemiológica coinciden en señalar que entorno al 60% de los abandonos se producen en el primer año de matriculación, lo cual nos advierte sobre poblaciones diana preferentes, a la hora de planificar y priorizar nuestras actuaciones. Y aunque los datos son alarmantes se miren como se miren, se entienden mejor si, como acabamos de ver en la anterior diapositiva, no existe realmente un trabajo previo sistemático y validado de orientación vocacional y profesional durante los años de Educación Secundaria y Bachillerato.

2. IDENTIFICAR LA DIRECCION Y LOS COMPONENTES DEL CAMBIO

2. DIRECCION Y COMPONENTES DEL CAMBIO... 

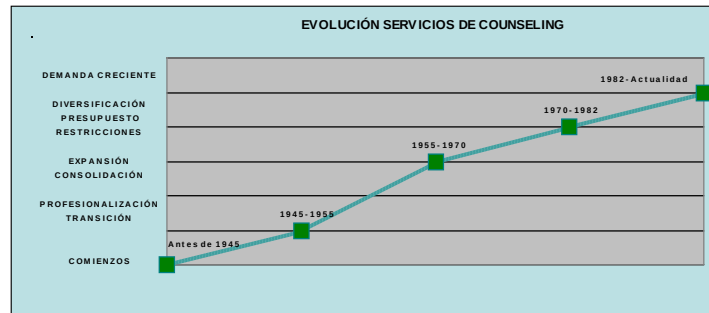
1. Crear y mantener un sistema diverso de instituciones educativas **sostenibles** y de alta **calidad** con la **libertad** para responder a la demanda y **responsabilidad** sobre los resultados que produce.
2. Asegurar que el crecimiento y el desarrollo de sistemas educativos terciarios son gestionados para **mejorar el acceso**, elevar la calidad y **fortalecer la equidad**.
3. Implantar *sistemas de financiación y políticas de apoyo* a los *estudiantes* que movilicen **fondos públicos y privados** de manera que reflejen los beneficios públicos y privados de la educación terciaria.
4. Animar a las universidades a evolucionar de manera que su **liderazgo** y capacidad de gestión estratégica se iguale con la de las **empresas modernas**, con estrategias apropiadas de financiación y gestión de recursos humanos que aseguren la sostenibilidad financiera a largo plazo y el cumplimiento de sus responsabilidades y
5. Asegurar que las universidades están gobernadas por equipos que reflejen un **rango** mucho más **amplio de intereses** aparte de los de la comunidad académica.

14

Para alcanzar el objetivo de crear un *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) con el que resultar más competitivos a escala mundial, se ideó el *proceso* llamado de *Bolonia*. Basándose en unos principios y directrices básicos comunes, los gobiernos de cada país se comprometían a crear las condiciones legislativas, económicas y culturales necesarias para que las universidades europeas alcanzaran los estándares de calidad y excelencia “propias” de Europa. Aunque la Declaración de Bolonia se firmó en 1999, no fue hasta la Declaración de Bergen (2005) cuando se reconoció por escrito la importancia de la *Dimensión Social* como algo inherente a dicho proceso. Las recomendaciones para alcanzar un escenario tan deseable y necesario fueron:

1. Crear y mantener un sistema diverso de instituciones educativas sostenibles y de alta calidad con la libertad para responder a la **demanda y responsabilidad** sobre los resultados que produce.
2. Asegurar que el crecimiento y el desarrollo de sistemas educativos terciarios son gestionados para mejorar el **acceso**, elevar la **calidad** y fortalecer la **equidad**.
3. Implantar sistemas de financiación y políticas de apoyo a los estudiantes que movilicen **fondos públicos y privados** de manera que reflejen los beneficios públicos y privados de la educación terciaria.
4. Animar a las universidades a evolucionar de manera que su **liderazgo y capacidad de gestión estratégica** se iguale con la de las empresas modernas, con estrategias apropiadas de financiación y gestión de recursos humanos que aseguren la sostenibilidad financiera a largo plazo y el cumplimiento de sus responsabilidades y
5. Asegurar que las universidades están gobernadas por equipos que reflejen un **rango** mucho más **amplio de intereses** aparte de los de la comunidad académica.

Otros modelos de referencia...

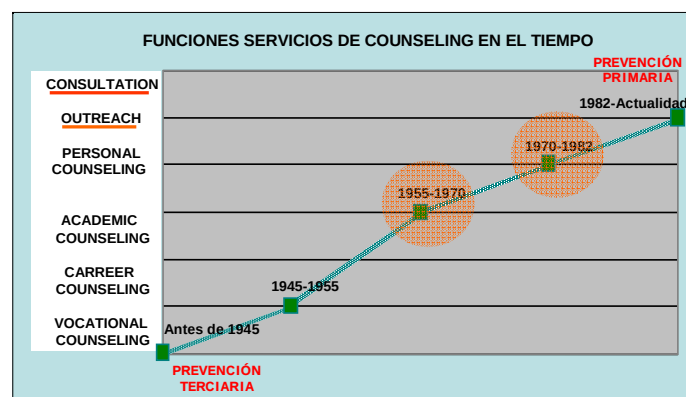


Fuente: Elaboración propia

15

Por tanto, una vez trazada la hoja de ruta que la Educación superior en Europa ha de seguir en los próximos años para alcanzar la Universidad del Siglo XXI, ¿podemos preguntarnos sobre el modelo de desarrollo institucional y de servicios, que esta propuesta de mayor competitividad en la Educación Superior va a generar en los próximos años?. Para poder responder a esta pregunta podemos fijarnos en la evolución que los servicios de *Guidance & Counselling* (Orientación pedagógica y Asesoramiento Psicológico) por ejemplo, han tenido en países con varias décadas de desarrollo institucional en condiciones de mayor competitividad entre Universidades. El patrón que encontramos muestra desde sus inicios tras la II Guerra Mundial, una primera fase de transición y profesionalización entorno a las décadas de los años 40 y 50; una segunda fase de expansión y consolidación entorno a las décadas de los años 60 y 70; un período de diversificación y restricciones en la financiación en los 80, y finalmente, un continuo aumento de la demanda hasta el momento presente.

Otros modelos de referencia...



Fuente: Elaboración propia

16

En cuanto a los cambios experimentados en la función de estos servicios en contextos institucionales de competitividad creciente, encontramos desde la *orientación vocacional y profesional* que había que dispensar a los miles de retornados de la guerra en la segunda mitad de la década de los años 40, a la *orientación para la carrera* de las décadas de los 60 y 70, el llamado *counselling personal* para atender demandas fundamentalmente psicológicas de las décadas de los 70 y 80, hasta la actualidad en donde tienden a prevalecer acciones proactivas denominadas de “*outreach*” o salidas al campus universitario, para aumentar niveles de concienciación sobre fuentes posibles de amenazas al ajuste a la universidad, hasta la función de *consultaría* en temas clave para el desarrollo estratégico de la institución como por ejemplo el *cambio de paradigma centrado en el aprendizaje* y los ajustes en cadena que este giro copernicano de la educación superior implica en la docencia e investigación.

3. ANÁLISIS POSIBILIDADES REALES... 

Ámbito Europeo: Trends IV, European Universities...

- Avance en la situación desde el año 2003, hasta la actualidad
- Trends IV (2005): “...La *dimensión social* incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente aquellos procedentes de grupos sociales en desventaja, en aspectos financieros y económicos y ofrecerles servicios de orientación psicopedagógica (*Guidance*) y asesoramiento psicológico (*Counselling*) con la intención de facilitar el acceso” (p.4)
- Trends IV (2005), -al rediseñar curriculum mas centrados en el estudiante, las instituciones deben anticipar que los estudiantes necesitarán mas guidance y counselling para conseguir una trayectoria académica en un entorno de aprendizaje mas flexible- (p20).
- Trends V (2007): “el tema de los servicios de apoyo a los estudiantes ha sido largamente ignorado en los debates sobre política Europea.”

EUA PUBLICATIONS 2007

3. ANALISIS DE LAS POSIBILIDADES REALES DE CAMBIO

Pero la “*fidelidad*” del proceso inicialmente previsto y recorrido hasta ahora, se está viendo seriamente comprometida, porque una cosa es lo que se dice, otra lo que se hace y otra muy distinta lo que se dice que se ha hecho. Los primeros datos sobre la marcha de este proceso y el impacto de los cambios en alumnos, profesores y responsables institucionales son positivos y preocupantes a la par. Veamos por qué.

Ámbito Internacional

Desde la publicación por parte de la *European University Association* (EUA) del informe *Trends III* en 2003, hasta la publicación del informe *Trends V* en 2007, la situación ha avanzado claramente en la dirección de acumularse evidencias por escrito en documentos oficiales, como son las declaraciones

ministeriales de Bergen (2005) y Londres (2007), de la interdependencia entre servicios de Guidance & Counselling y el desarrollo de la dimensión social del proceso de Bolonia. Veamos algunas de estas evidencias.

Por ejemplo, el informe *Trends IV* de 2005, señala que se han necesitado 5 años de proceso de Bolonia para que el consejo de ministros europeos de educación en el mencionado *Comunicado de Bergen (2005)* incluyese: “La dimensión social del Proceso de Bolonia es una parte constitutiva del Espacio Europeo de Educación Superior y una condición necesaria para hacer atractivo y competitivo el EEES. Nosotros (los ministros), por lo tanto, renovamos nuestro compromiso para hacer accesible para todos, una educación superior de calidad y enfatizar la necesidad de condiciones apropiadas para los estudiantes de manera que puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con sus orígenes sociales y económicos. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente aquellos procedentes de grupos sociales en desventaja, en aspectos financieros y económicos y ofrecerles servicios de orientación psicopedagógica (Guidance) y asesoramiento psicológico (Counselling) con la intención de facilitar el acceso” (pág. 4).

También en este mismo informe *Trends IV* se dice: “al rediseñar currículum más centrados en el estudiante, las instituciones deben anticipar que los estudiantes necesitarán más Guidance y Counselling para conseguir una trayectoria académica en un entorno de aprendizaje mas flexible” (p.20).

Más recientemente, en la *Introducción* del informe *Trends V* (2007) de la EUA se dice: “....el tema de los servicios de apoyo a los estudiantes ha sido largamente ignorado en los debates sobre política Europea”.

3. ANÁLISIS POSIBILIDADES REALES... 

Ámbito Europeo: Trends V, Universities Shaping...

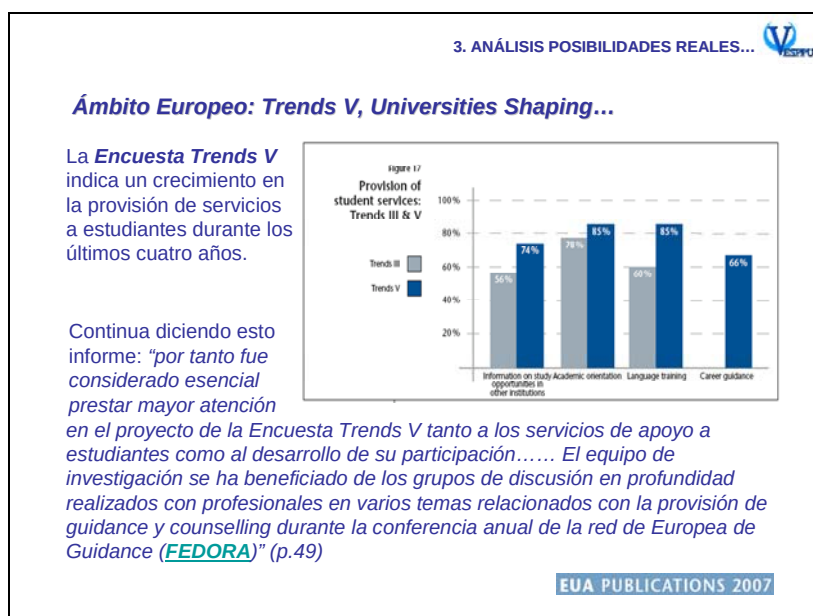
Apartado 5 referido al **Aprendizaje Centrado en el Estudiante** dice: “.... Así, las reformas están estableciendo las bases para un sistema adaptado para responder a las necesidades crecientes y variadas de los estudiantes. Las instituciones y su personal todavía están al principio de darse cuenta de la necesidad de reformas para alcanzar este propósito...”

Apartado 7 referido a **Servicios a Estudiantes** dice: “El informe Trends V muestra crecimiento en la provisión de servicios a estudiantes en los últimos cuatro años. Sin embargo, los resultados de la investigación cualitativa muestran que mientras que parece que muchas instituciones y sistemas ofrecen diversos tipos de servicios, estos no están suficientemente desarrollados o adaptados a las necesidades crecientes de un colectivo de estudiantes cada vez mas diverso. Los servicios de Guidance and Counselling merecen mayor atención en particular, tanto por parte de las instituciones como de los gobiernos. Profesionales formados y recursos adecuados son desafíos clave, tan importantes como monitorizar la calidad de los servicios que se dispensan”.

EUA PUBLICATIONS 2007

En el Apartado 5 del informe, referido al *Aprendizaje Centrado en el Estudiante* se dice: “.... Así, las reformas están estableciendo las bases para un sistema adaptado para responder a las necesidades crecientes y variadas de los estudiantes. Las instituciones y su personal todavía están al principio de darse cuenta de la necesidad de reformas para alcanzar este propósito...”

En el Apartado 7 referido a *Servicios a Estudiantes* se dice: “El informe Trends V muestra crecimiento en la provisión de servicios a estudiantes en los últimos cuatro años. Sin embargo, los resultados de la investigación cualitativa muestran que mientras que parece que muchas instituciones y sistemas ofrecen diversos tipos de servicios, estos no están suficientemente desarrollados o adaptados a las necesidades crecientes de un colectivo de estudiantes cada vez más diverso. Los servicios de Guidance y Counselling merecen mayor atención en particular, tanto por parte de las instituciones como de los gobiernos. Profesionales formados y recursos adecuados son desafíos clave, tan importantes como monitorizar la calidad de los servicios que se dispensan”.



Como se puede ver en la siguiente gráfica, la *Encuesta Trends V* indica un crecimiento en la provisión de servicios a estudiantes durante los últimos cuatro años. Las áreas incluidas en la encuesta fueron: información sobre oportunidades en otras instituciones (56% al 74%) servicios de orientación académica (78% al 85%) entrenamiento en idiomas (60% a 85%) y servicios de orientación para la carrera (nuevo 66%).

Continúa diciendo este informe europeo: “por tanto fue considerado esencial prestar mayor atención en el proyecto de la Encuesta Trends V tanto a los servicios de apoyo a estudiantes como al desarrollo de su participación..... El equipo de investigación se ha beneficiado de los grupos de discusión en profundidad realizados con profesionales en varios temas relacionados con la provisión de Guidance y Counselling durante la conferencia anual de la red Europea de Guidance (*FEDORA*)” (p.49)

La relación de evidencias claras y contundentes no acaba en los informes de la EUA, que por cierto en el año 2004 paso a formar parte oficialmente de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, cuando ese mismo año pasa de ser un Red de Agencias Europeas a funcionar como una Asociación de Agencias Europeas, sino que ha continuado en los siguientes comunicados como el de Londres (2007) denominado “*Hacia el área de educación superior europea: respondiendo a los desafíos de un mundo globalizado*”.

3. ANÁLISIS POSIBILIDADES REALES... 

Ámbito Europeo: Trends V, Universities Shaping...

Resulta claro de las visitas realizadas y los grupos de discusión, que hay una *gran variedad en Europa respecto a la provisión de servicios de guidance y counselling*. Mientras que la diversidad es a menudo una fortaleza de la Educación superior en Europa, con respecto a los servicios de guidance y al counselling debería quizás reconocerse que es una debilidad.

Sin embargo, como se discute en el capítulo 4, los datos de Trends V muestran que los **servicios centrados en los estudiantes** –incluidos los de guidance y counselling- son raramente incluidos en las evaluaciones internas para asegurar la calidad como demuestran las visitas de campo que se realizaron. Es por tanto crucial comenzar a evaluar los servicios que haya en este campo en cada institución y comenzar a partir de estas evaluaciones a desarrollar la normativa necesaria que asegure unos servicios de calidad.

EUA PUBLICATIONS 2007

Resulta claro (continúa recogiendo este informe) de las visitas realizadas y los grupos de discusión, que hay una gran variedad en Europa respecto a la provisión de servicios de guidance y counselling. Mientras que la *diversidad* es a menudo una fortaleza de la Educación superior en Europa, con respecto a los *servicios de Guidance y Counselling* debería quizás reconocerse que es una *debilidad*. Un aspecto de esta diversidad tiene que ver con quien es responsable de la provisión de estos servicios: el estado, las autoridades locales, las agencias públicas o privadas, o las propias instituciones de educación superior.

Sin embargo, como se discute en el capítulo 4, los datos de *Trends V* muestran que los servicios centrados en los estudiantes –incluidos los de Guidance y Counselling- son raramente incluidos en las *evaluaciones internas* para asegurar la calidad, como demuestran las visitas de campo que se realizaron. Es por tanto crucial, comenzar a *evaluar* los servicios que haya en este campo en cada institución y comenzar a partir de estas evaluaciones a desarrollar la *normativa* necesaria que asegure unos servicios de *calidad*.

Ámbito Europeo: Comisión Europea (2007), From Bergen...

Comisión Europea, por cierto también agente colegiado representado en la ENQA, en su reunión de Groningen (NL) Mayo de 2007, contribución de la Comisión al desarrollo del Proceso de Bolonia, en el apartado *-Tuning IV: curricular reform taking shape. Learning outcomes and competentes in higher education-*, habla del **"establecimiento de dos Centros Europeos de Counselling e Información sobre el proceso Tuning (European Tuning Information and Counselling Centers (ETICC) y los Puntos de Información Tuning (National Tuning Information Points (TIPS))** para apoyar la implantación de la aproximación Tuning en la practica (universidades hacia el aprendizaje basado en resultados), desarrollar criterios de evaluacion, resultados de aprendizaje tanto de tipo formal, como no formal como informal".

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

También las aportaciones incluso de la *Comisión Europea*, apuntan en esta misma dirección (por cierto también agente colegiado representado en la ENQA), pues en su reunión de Groningen (NL) el pasado Mayo de 2007, enfocada a desarrollar la contribución de la Comisión al desarrollo del Proceso de Bolonia, en el apartado *-Tuning IV: curricular reform taking shape. Learning outcomes and competentes in higher education-*, habla del establecimiento de dos *Centros Europeos de Counselling e Información sobre el proceso Tuning (European Tuning Information and Counselling Centers (ETICC) y los Puntos de Información Tuning (National Tuning Information Points (TIPS))* para apoyar la implantación de la aproximación Tuning en la practica (universidades hacia el aprendizaje basado en resultados), desarrollar criterios de evaluación, resultados de aprendizaje tanto de tipo formal, como no formal como informal. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Ámbito Nacional:

- Ley Orgánica de Educación del año 2001
- Real Decreto 1393/2007 en el que se establece el nuevo marco normativo para la ordenación, verificación y acreditación de enseñanzas universitarias oficiales en el ámbito español
- R.D. 56/2005 sobre Evaluación de los masteres:
 - no se aportan perfiles del profesorado implicado
 - no hay un compromiso explícito de su provisión
 - "es genérico o poco alineado con las características del título"
 - "se han autorizado títulos de master con un informe de evaluación no favorable"
 - "acogida y orientación de estudiantes (especialmente extranjeros)
 - "criterios de extinción del título y garantía a los estudiantes de continuidad de estudios, evaluaciones, certificaciones.....

Gemma Rauret, directora de la ANECA
- Algo de optimismo con informes proyecto **REFLEX** de la ANECA (2007)

Ámbito Nacional

En el plano nacional, desde mi punto de vista, la situación no es tan favorable por la pérdida reiterada de oportunidades de crear el contexto legislativo propicio que ayude, guíe y condicione decisiones institucionales. Por ejemplo, la *Ley Orgánica de Educación* del año 2001 desarrolla la liberalización de la estructura de relaciones laborales en la Universidad, pero en cambio no menciona ni una sola línea sobre qué servicios atenderán estas nuevas necesidades derivadas del Proceso de Bolonia, en qué condiciones y con qué recursos.

Tampoco el *Real Decreto 1393/2007*, de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, en el que se establece el nuevo *marco normativo para la ordenación, verificación y acreditación de enseñanzas universitarias oficiales en el ámbito español*, incorpora en sus directrices sobre *Recursos materiales y servicios*, o sobre *Sistema de garantía de calidad del título*, medidas concretas y vinculantes relativas a la provisión de servicios de *Guidance* y *Counseling* u otros similares que contribuyan eficazmente a garantizar la pregonada calidad y excelencia.

Recientemente, en el *X Foro de la ANECA* celebrado en Madrid en Abril pasado, en una de las comunicaciones relativas a la *Evaluación de los masteres en el marco del R.D. 56/2005*, se apunta como debilidades halladas en los títulos evaluados, en la parte de Recursos, que no se aportan perfiles del profesorado implicado, y que no hay un compromiso explícito de su provisión; respecto al sistema de garantía de calidad se concluye que es “genérico o poco alineado con las características del título” o que “se han autorizado títulos de master con un informe de evaluación no favorable”. Mas adelante en el apartado de Aspectos a profundizar, en la parte de recursos de apoyo al estudiante se habla de la “acogida y orientación de estudiantes (*especialmente extranjeros*); en el apartado de Sistemas de garantía interna de la calidad, se habla de “criterios de extinción del título y garantía a los estudiantes de continuidad de estudios, evaluaciones, certificaciones...”. Por cierto, quien presenta estos datos es *Gemma Rauret, directora de la ANECA* y reflejan fundamentalmente la tensión y el escepticismo generado por un proceso pensado con criterios de “calidad científica” y gestionado con criterios de “política científica”.

La valoración de este proceso en palabras de otro actor importante en el desarrollo de la Calidad Universitaria en nuestro país, como ha sido José-Ginés Mora, miembro desde 1996 a 2003 de varias comisiones de los sucesivos planes nacionales de calidad, no es más positiva al señalar que “*el primer plan de calidad del Consejo funcionaba con 1,5 Millones de euros, mientras hoy el presupuesto de todas las agencias juntas debe ser 15 veces superior. ¿Se nota algo? Yo diría que en poco y, desde luego, nadie me discutirá que en mucho menos de los que se ha incrementado el presupuesto. ¿No sería el momento de replantearse los objetivos estratégicos de la garantía de la*

calidad en España, abandonar lo que no sirve o es poco productivo y dedicarse a lo esencial y eficaz?(p.146).

A pesar de estos antecedentes, tenemos que ser optimistas pues la ANECA acaba de hacer públicos varios informes al amparo del Proyecto REFLEX (2007), denominados *-El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento-*; *-Estudiantes, Titulados universitarios y mercado laboral-*, y *-Gestores Educativos-*, en los que se mencionan explícitamente variables como el "Comportamiento durante los estudios", "Horas destinadas a los Estudios", o bien "La dedicación exclusiva al estudio" o la "Movilidad durante los Estudios", como determinantes del éxito de nuestro sistema educativo... Aunque, por otro lado, el propio consejo de Coordinación General de la ANECA hace un par de semanas, ha declinado nuestra propuesta de publicación de la segunda edición de la *Guía Psicopedagógica para Universitarios*, plagada de contenidos, análisis, pautas, etc., sobre como abordar y prevenir por parte de alumnos y profesores todos estos problemas, argumentando: "puesto que por el momento ésta no es la línea editorial que actualmente sigue esta agencia", concluía el e-mail.

3. ANÁLISIS POSIBILIDADES REALES... 

Ámbito Nacional:

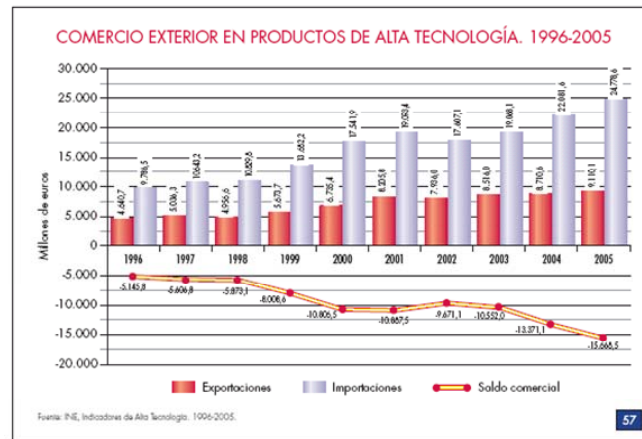
Créditos presupuestarios para I+D por objetivos socioeconómicos
Créditos finales para 2006
Miles de euros y porcentajes de distribución sobre el total

OBJETIVOS SOCIOECONÓMICOS (NABS) (1)	TOTAL	%
1. EXPLORACIÓN Y EXPLOTACIÓN DEL MEDIO TERRESTRE	117.555,2	1,2
2. INFRAESTRUCTURAS Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO	417.787,9	4,3
3. CONTROL Y PROTECCIÓN DEL MEDIO AMBIENTE	364.520,1	3,7
4. PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD HUMANA	1.024.019,1	10,5
5. PRODUCCIÓN, DISTRIBUCIÓN Y UTILIZACIÓN RACIONAL DE LA ENERGÍA	264.368,5	2,7
6. PRODUCTIVIDAD Y TECNOLOGÍA AGRÍCOLAS	612.262,9	6,2
7. PRODUCTIVIDAD Y TECNOLOGÍA INDUSTRIALES	1.913.581,7	19,5
8. VIDA EN SOCIEDAD (ESTRUCTURA Y RELACIONES)	304.388,7	3,1
9. EXPLORACIÓN Y EXPLOTACIÓN DEL ESPACIO	285.634,8	2,9
10. INVESTIGACIÓN FINANCIADA POR LOS FONDOS GENERALES DE LAS UNIVERSIDADES	1.799.814,8	18,4
11. INVESTIGACIONES NO ORIENTADAS	712.534,5	7,3
12. INVESTIGACIONES NO CLASIFICADAS	392.836,6	4,0
13. DEFENSA	1.590.438,4	16,2
99 TOTALES	9.798.743,1	100,0

(1) Nomenclatura para el Análisis y Comparación de Programas y Presupuestos Científicos.
Fuentes: Unidades de la Administración General del Estado (incluidos Organismos Públicos de Investigación) y Gobiernos de las Comunidades Autónomas, con presupuestos Función 46.
Elaboración: Ministerio de Educación y Ciencia

23

Otro plano de análisis que nos puede ayudar a entender mejor nuestra situación es analizar los créditos presupuestarios para I+D por objetivos socioeconómicos. En esta transparencia encontramos datos generales por objetivos divididos en 13 bloques. De los cuales solo el 4, el 8 y quizás el 10 están en principio, relacionadas con las funciones de estos servicios. Sin embargo, la falta de datos aclaratorios en Internet (mis búsquedas no han resultado satisfactorias) sobre el destino final de estas partidas, o sobre el coste total de la adaptación de la Universidad Española al proceso de Bolonia, he optado por no incluir en esta presentación información sin confirmar, que pueda añadir más confusión al escenario actual.

Ámbito Nacional:

24

No obstante, en esta transparencia que refleja la *Balanza de comercio exterior en productos de alta tecnología*, nos pueda ayudar a entender mejor la desigualdad y por tanto las prioridades, en las cantidades asignadas a los distintos objetivos socioeconómicos en la tabla del Ministerio.

4. EJEMPLOS DE INNOVACION QUE VALORICEN NUESTROS SERVICIOS

La posición de cada universidad en el pelotón de Bolonia es muy diferente, y eso está aumentando la diversidad e intensidad de las respuestas que las instituciones están dando a los desafíos de Bolonia en general y en particular a la creación y desarrollo de servicios como los nuestros. Pero poco a poco la situación va mejorando pues hace escasamente tres años ni siquiera se hacían referencias a estos servicios, mientras que ahora ya no sólo se mencionan en documentos oficiales, sino que se dan

razones a favor de la importancia estratégica de los mismos como acabamos de demostrar. Cabe esperar que pronto los Consejos de Gobierno de las Universidades hagan algo más de lo que han hecho hasta ahora, aunque les llamen de otra manera y los ubiquen en otros vicerrectorados o unidades de gestión. Lo importante es reconocer que basándonos en lo que la mayoría de nosotros ha hecho hasta el momento, disponemos de una ligera ventaja a la hora de ofrecer innovaciones formativas, educativas y de servicios en temas transversales clave al avance real de los procesos de calidad en el marco del EEES.

4. EJEMPLOS DE INNOVACION QUE RE-VALORICEN... 

MOTIVACION DE LOS ESTUDIANTES: POR QUÉ ESTUDIAR UN MASTER?

- 54% DE LOS ESTUDIANTES DE MASTER ACTUALES DICEN QUE SU PRINCIPAL RAZON ES PREPARARSE PARA EL MERCADO DE TRABAJO
- 52% DE LOS QUE PRETENDEN HACER UN MASTER DICEN QUE LA RAZON MAS IMPORTANTE PARA ESTUDIAR EL FACILITARLES ENCONTRAR UN TRABAJO

LUEGO LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD ES CLARAMENTE SU PRINCIPAL MOTIVACION. EL MERCADO DE TRABAJO ES EL CONDUCTOR DEL CAMBIO: LAS INSTITUCIONES TAMBIEN CONSIDERAN LA PREPARACION PARA EL MERCADO DE TRABAJO COMO EL PROPOSITO MAS IMPORTANTE DEL CICLO MASTER

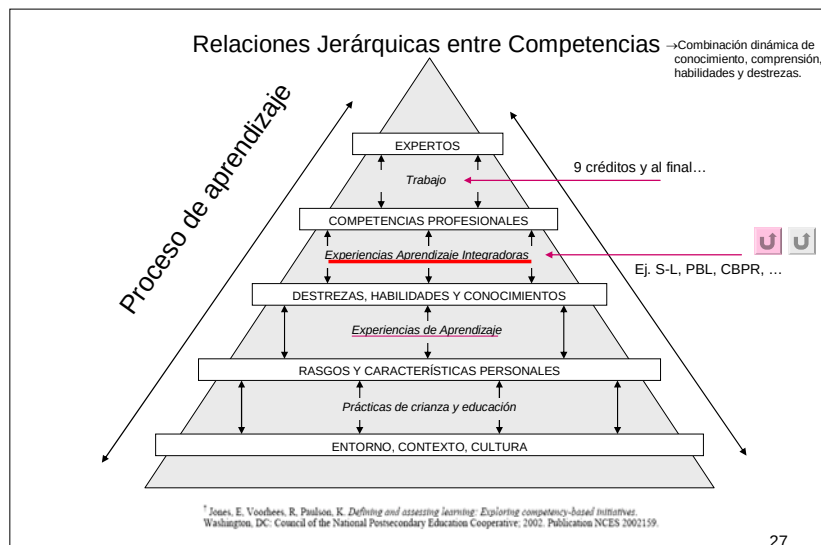
PERO SOLO UN 34% DICEN QUE HACEN SEGUIMIENTO DEL EMPLEO DE SUS ESTUDIANTES

 1

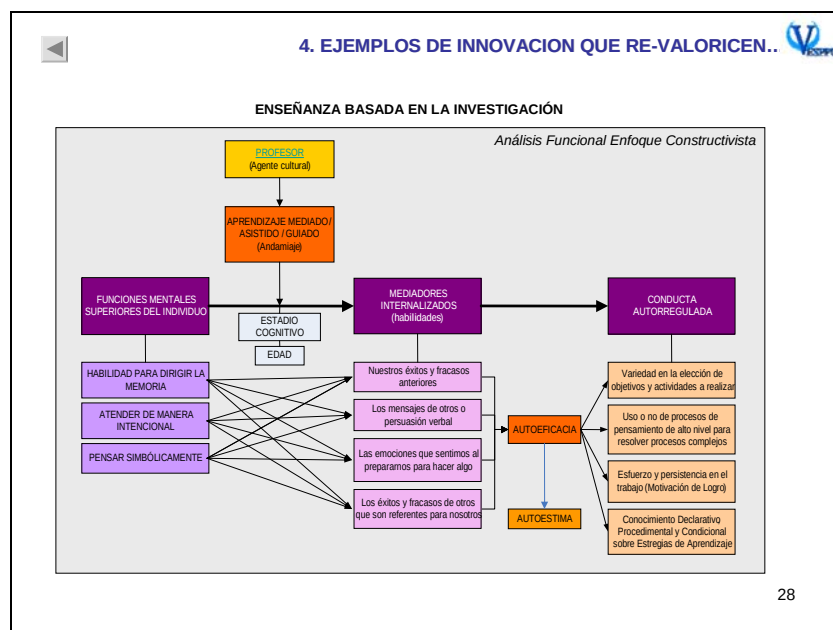
Si nos fijamos por ejemplo en la formación posgrado y la importancia que tiene de cara a mejorar la capacitación profesional y el perfil de empleabilidad de los alumnos, los datos indican que:

- Un 54% de los estudiantes de master actuales dicen que su principal razón es prepararse para el mercado de trabajo
- Un 52% de los que pretenden hacer un master dicen que la razón mas importante para estudiar es el facilitarles encontrar un trabajo

Luego la mejora de la empleabilidad es claramente su principal motivación y el mercado de trabajo el conductor del cambio. Y aunque las instituciones también consideran la preparación para el mercado de trabajo como el propósito mas importante del ciclo master, solo un 34% dicen que hacen seguimiento del empleo de sus estudiantes.



En este ámbito de la formación en competencias queda mucho trabajo por hacer y nuestros centros pueden potencialmente cubrir la necesidad desde el punto de vista divulgativo, didáctico y formativo del profesorado universitario, a la hora de ofrecer in-formación contrastada, solvente y útil sobre modelos de competencias, cómo se construyen, qué relaciones jerárquicas guardan con otras habilidades o destrezas, y qué métodos instruccionales en el aula conducen a qué competencias profesionales. En este sentido, el modelo de construcción de competencias de Jones E. Voorhes y Paulson K. (2002), puede facilitar este proceso y reforzar el rol de nuestros servicios como proveedores de apoyo, asesoramiento y guía a la formación continua de profesores universitarios en el EEES.



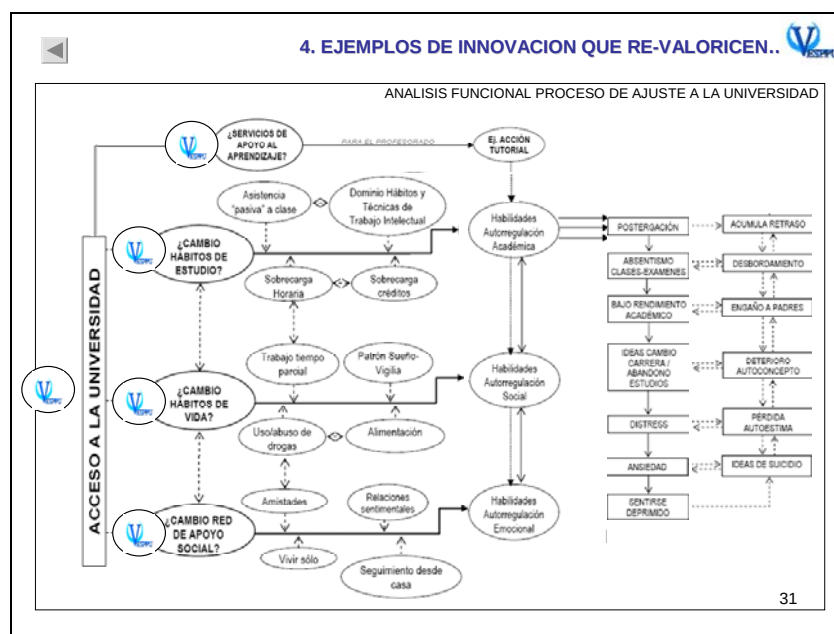
Otro ejemplo de aportación a la mejora de la capacidad de respuesta del profesorado a las exigencias que el EEES, es la divulgación y explicación de las aportaciones del llamado *Constructivismo*, como modelo teórico explicativo de lo que ocurre en el que aprende mientras aprende, al doble objetivo de que los alumnos aprendan de una forma más autorregulada y a lo largo de toda la vida. Es decir, poner este nuevo paradigma de la enseñanza universitaria basado en el aprendizaje del alumno, bajo el microscopio psicopedagógico de manera que puedan “enfocarse” claramente qué variables están presentes en ese proceso, y lo más importante, distinguir su naturaleza compleja y funcionamiento interdependiente.



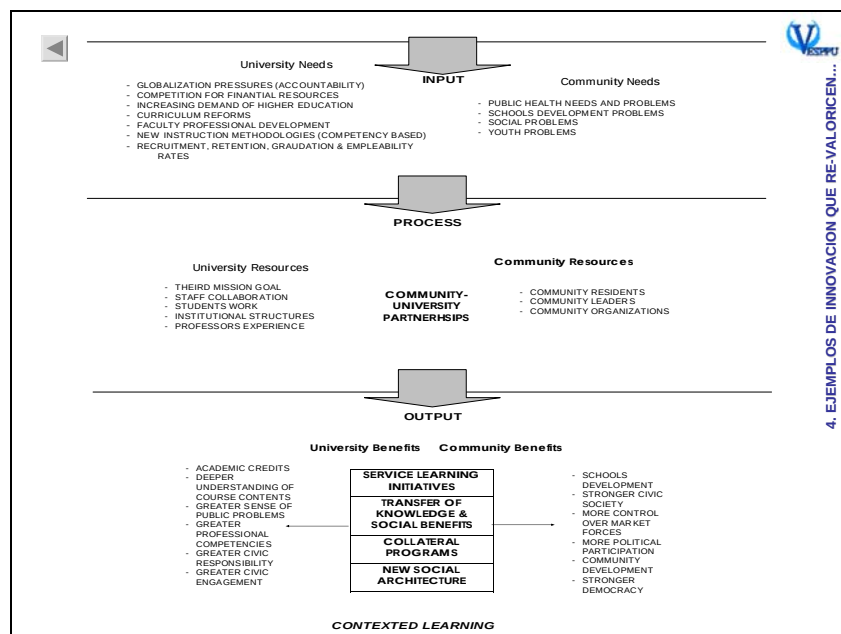
Evidentemente como indica el dibujo de la diapositiva hay restricciones visibles e invisibles que hay que intentar identificar hasta hacerlas desaparecer. Aunque con algunas no va a ser nada fácil, dada la historia de aprendizaje institucional que tiene la Universidad...



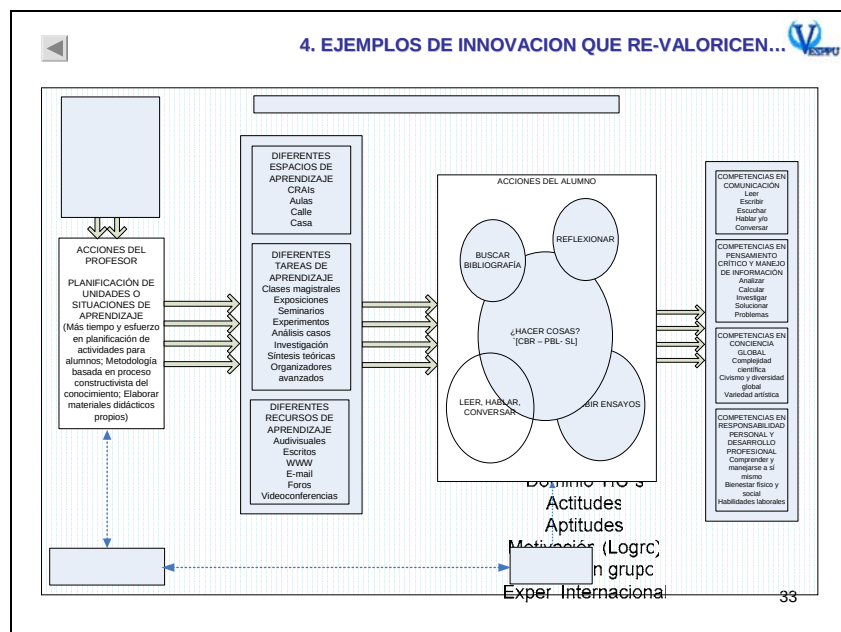
Una de esas barreras va a ser claramente aumentar la eficiencia, eficacia y utilidad de lo que la universidad produce, tal y como indica el dibujo de la diapositiva. Aunque de nuevo, es previsible que cada cual se vea a si mismo en el otro lado de la mesa...



Pero donde más tradición y experiencia existe y más útiles podemos resultar estos servicios al proceso de la calidad, es efectivamente en el ámbito de identificar y atender aquellas variables que generan y mantienen los pobres indicadores de calidad de nuestras Universidades. En este sentido, y como muestra el Análisis Funcional realizado desde el *Gabinete Psicopedagógico* de la Universidad de Granada sobre la base de decenas de casos tratados, encontramos que las variables institucionales y sociales y los comportamientos individuales a la base de estos problemas, guardan entre si relaciones funcionales, previsibles y modificables. Y como tal, alguien ha de asumir la responsabilidad de conducir los valores que muestran esas variables, a niveles que sean compatibles con iniciar y finalizar los estudios universitarios de manera razonable desde el punto de vista individual, social y económico. Siguiendo la información que nos otorga el análisis, podemos observar, por ejemplo, como efectivamente desde el punto de vista de la prevención primaria la prioridad esta en trabajar con alumnos pre-universitarios.



En el ámbito de las respuestas de calidad que nuestros centros pueden aportar a las necesidades de responsables institucionales, profesores y alumnos, quizás la más significativa por la utilidad y el impacto que ya ha demostrado en otros países que han tenido que afrontar anteriormente los retos de calidad y compromiso social que nuestra Universidad tiene planteados actualmente en el EEES, es el llamado Aprendizaje-Servicio (A-S). Sin entrar en la discusión de si el A-S es una filosofía educativa, una pedagogía, un método instruccional o simplemente un nombre provisional mientras se encuentra otro más acertado para denominar todo lo que consigue el A-S, hemos de entender nosotros y hacer entender al resto de colectivos de la Universidad, que esta puede ser una de las fórmulas académicas que nos permita satisfacer las múltiples, variadas y aparentemente irreconciliables demandas que la Universidad tiene planteadas actualmente. Existe suficiente literatura científica para iniciar *experiencias piloto* que permitan avanzar la penetración de esta forma de entender y practicar la educación superior en nuestras universidades y eventualmente en nuestro país, y así ponernos a la misma altura de otras instituciones que se mencionan como modelo de calidad y excelencia a seguir, es decir, recuperar nuestro retraso histórico.



En la diapositiva referente a la aplicación del ECTS, podemos observar como esta nueva unidad de medida del aprendizaje, que en realidad representa el ECTS, obliga a revisar todos los componentes del proceso formativo en la Universidad. La necesidad de medir los resultados o “outputs” no sólo en conocimientos sino también en competencias, o la necesidad de re-considerar también como “inputs” la metodología de enseñanza del profesor, cómo formula sus objetivos formativos, dispensa sus tutorías o da atención personalizada, y especialmente su nivel de competencias en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s). Por ejemplo, la aparición de hipertexto, hipermedia, listas de distribución, ipods, podcast, etc., han alterado de manera nunca vista antes los parámetros de distancia, tiempo y coste inherentes al aprendizaje superior. En este sentido, y en la línea de lo que intentábamos argumentar anteriormente sobre la complejidad y la dificultad inherente a que los alumnos adquieran y dominen ciertas competencias profesionales, resulta imprescindible trabajar de manera coordinada y colaborativa con otros profesionales como bibliotecarios, documentalistas, informáticos, etc., cuyas funciones y competencias son clave también para conseguir por ejemplo la llamada *alfabetización informacional* de alumnos (y profesores) entendida como competencia instrumental básica. En otras palabras, todos estos cambios esconden la necesidad de clarificar y redefinir las condiciones físicas, psicopedagógicas y tecnológicas del aprendizaje, de manera que se pueda aumentar el tiempo de trabajo efectivo, la variedad y efectividad de estrategias y habilidades de estudio, motivar intrínsecamente a los estudiantes, favorecer la simulación, exploración y comunicación de ideas, o la propia libertad personal, es decir, optimizar los procesos de aprendizaje de manera que realmente se fortalezcan las competencias profesionales y personales.

5. CONCLUSIONES



4. EJEMPLOS DE INNOVACION QUE RE-VALORICEN... 

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI TENDRA QUE...

Datos sobre riesgo de Exclusión Social y Pobreza Infantil (ESPI) en la EU:

- 25% de los jóvenes en la EU no finalizan la educación obligatoria
- 15% de los jóvenes de la EU tienen sólo la educación secundaria obligatoria
- En España el 16,6% Abandona estudios (INJ, 2007)
 - 25% (25-29 años) no tiene concluida la ESO
 - 25% jóvenes llegan mercado laboral sin cualificación suficiente
 - 17,4% (15-24 años) Desempleados
 - 33,3% mayor riesgo desempleo jóvenes minorías
- Graduados de la Universidad ganan un 120% del salario medio
- 7% de estos están en riesgo de pobreza, y que la pobreza familiar está ligada de manera significativa a resultados educativos pobres
- 25% de estos niños tienen sobrepeso o es obeso
- 10% muertes mujeres jóvenes y 25% de hombres relacionadas con el alcohol
- Aproximadamente 14 millones de niños presentan sobrepeso en la EU, y esta cifra crece en 400.000 niños cada año,
- 1/3 de los niños que enferman se debe a ambientes inseguros e insalubres

Fuente: Eurochild AISBL, 2007





4. EJEMPLOS DE INNOVACION QUE RE-VALORICEN... 

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI TENDRA QUE...

Datos sobre riesgo de Exclusión Social y Pobreza Infantil (ESPI) en la EU:

- 18 millones de ciudadanos menores de edad que viven en Europa, 3.420.000 (19%) están en riesgo de pobreza.
- En España ese porcentaje asciende al 24%
- 66% de los ciudadanos no tienen niños
- 50% de los matrimonios acaban en divorcio
- 33% de las familias monoparentales viven en pobreza
- 31% de los niños que nacen en EU nacen de padres sin estar casados
- 13% de los hogares con niños son monoparentales.
- 1/2 millón de niños en la EU tienen cada año uno o ambos padres en prisión
- Desempleo juvenil es el doble del total de la población en la EU25
- 40% de todos los jóvenes desempleados lo son de larga duración
- hasta el 70% en muchas comunidades gitanas

Fuente: Eurochild AISBL, 2007

Si la declaración de Lisboa persigue convertir Europa en el referente mundial de la Sociedad del conocimiento, conviene conocer cual es la situación de Europa en aquellas cuestiones que más nos alejan de ese objetivo. Y de acuerdo a *Eurochild AISBL* (2007), algunos de los datos sobre riesgo de Exclusión Social y Pobreza Infantil en la EU son:

- 18 millones de ciudadanos menores de edad que viven en Europa, 3.420.000 (19%) están en riesgo de pobreza.

- En España ese porcentaje asciende al 24%
- El 25% de los jóvenes en la EU no finalizan la educación obligatoria
- El 15% de los jóvenes de la EU tienen sólo la educación secundaria obligatoria
- En España el 16,6% Abandona estudios (INJ, 2007)
 - 25% (25-29 años) no tiene concluida la ESO
 - 25% jóvenes llegan mercado laboral sin cualificación suficiente
 - 17,4% (15-24 años) Desempleados
 - 33,3% mayor riesgo desempleo jóvenes minorías
- Los graduados de la Universidad ganan un 120% del salario medio
- El 7% de estos están en riesgo de pobreza, y que la pobreza familiar está ligada de manera significativa a resultados educativos pobres
- 25% de estos niños tienen sobrepeso o es obeso
- 10% muertes mujeres jóvenes y 25% de hombres relacionadas con el alcohol
- Aproximadamente 14 millones de niños presentan sobrepeso en la EU, y esta cifra crece en 400.000 niños cada año,
- 1/3 de los niños que enferman se debe a ambientes inseguros e insalubres

Por tanto, si estos son los números de los desafíos que la Universidad, como uno de los agentes responsables más importantes de cara a “modernizar” la sociedad, ha de hacer frente, necesitamos aclarar cuales son las herramientas y los recursos que se necesita y se dispone realmente para mejorar por ejemplo en dos indicadores de calidad básicos como son el acceso y la equidad en la ES. Pero si como hemos podido comprobar el proceso de Bolonia está dejando al descubierto importantes déficits en la propia planificación, gestión y productividad de la ES, entonces, ¿cómo va a poder la Universidad hacer frente a tales desafíos y compromisos?. La respuesta en parte la hemos encontrado en el reconocimiento reiterado por parte de expertos, de la necesidad y la oportunidad de desarrollar servicios de Guidance y Counselling de calidad para atender las necesidades internas de la propia institución, que por un lado, mejoren la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos públicos, y por otro lado, pongan a disposición de la sociedad profesionales con más y mejores competencias profesionales y personales.

Finalmente, si la internacionalización de la ES representa desafíos, también conlleva oportunidades para nuestro sistema educativo universitario. Y aunque se ciernen amenazas sobre la independencia de la Universidad para defender el interés público, el proceso de construcción desde la Universidad de una sociedad del conocimiento más justa y democrática es una asignatura en la que esperamos que la Sociedad no nos suspenda.

De una forma más operativa mis conclusiones son:

- ☒ Aumentar la colaboración interna entre nuestros servicios, mediante el desarrollo de iniciativas como el Portal descrito en Encuentros anteriores.

- ☑ Buscar interlocución directa tanto con el Ministerio de Ciencia e Innovación como con el Ministerio de Educación, como la ANECA u otras instituciones independientes, pues a todas ellas es consustancial nuestro trabajo.
- ☑ Por favor que nos evalúen en nuestras respectivas instituciones, a ser posible ya. Este podría ser un proyecto interesante para la ANECA.
- ☑ Aumentar la colaboración y participación internacional en foros como *FEDORA* particularmente, y en proyectos como los *Centros Europeos de Counselling e Información sobre el proceso Tuning*, que se proyectan desde el Consejo de Europa.
- ☑ Conectar nuestras iniciativas y proyectos de innovación con el cambio de paradigma que supone el aprendizaje centrado en el alumno. Trabajar especialmente en colaboración con bibliotecarios, documentalistas e informáticos.
- ☑ Establecer como poblaciones diana prioritarias en nuestro trabajo, alumnos de primer curso y en la medida de nuestras posibilidades alumnos preuniversitarios.
- ☑ Establecer convenios con instituciones educativas preuniversitarias que posibiliten intervenciones internivelares en mayor medida.
- ☑ Es necesario estar alerta contra las posibles fuentes de contaminación política que amenazan nuestro trabajo y por tanto la consecución de nuestros objetivos.
- ☑ No perder de vista que lo que da sentido y fuerza a nuestros servicios es el cambio y la mejora que podamos llevar a los que realmente lo necesitan y han depositado su confianza en nosotros.



Dr. José L. Arco Tirado
Prof. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada