



riaipe₃

REPORT

INFORME

2011

U. BARCELONA & U. VALENCIA
NACIONAL ESPAÑA

21.12.2010 to 20.12.2013
EuropeAid/ 129877/C/ ACT/ Multi



Red RIAIPE 3

La construcción del Programa Marco Interuniversitario de Política para la Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior, financiado por el Alfa de la Unión Europea, en el período 2011-2013, es un gran desafío para la Red Riaipe3, a partir de un trabajo que se está sendo desarrollado, desde el año 2006, por un equipo de investigadores de universidades de Europa y Latino América.

El punto de partida del trabajo de la Red Riaipe3 es la necesidad de construir una alternativa a las políticas de educación en la agenda de la globalización neoliberal, donde el conocimiento es considerado un bien comerciable, con un impacto muy fuerte tanto en América Latina y Europa. En contra de este punto de vista, contraponemos un proyecto emancipador de la educación para todos los que logran la cohesión y la justicia social. Y como no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, la educación (superior) tiene un lugar privilegiado en este proceso histórico de construcción de una sociedad *más redonda* e com *menos aristas*, en las palabras de Pablo Freire. Vivimos en una época de bifurcación, donde la intervención ciudadana en los diferentes campos, desde la ciencia a la política, se presenta como particularmente decisiva. Este es nuestro campo: *la construcción de una educación (superior) para ser capaz de generar la emancipación social.*

2

António Teodoro
Coordinador general de la Rede RIAIPE3



PROGRAMA ALFA DE LA UNIÓN EUROPEA PARA AMÉRICA LATINA

*PROGRAMA MARCO INTERUNIVERSITARIO
PARA UNA POLÍTICA DE EQUIDAD Y COHESIÓN SOCIAL
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

INFORME NACIONAL

POLÍTICAS DE COHESIÓN Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

3

Equipo de investigación (U.Barcelona)

Alejandra Montané (Coordinador)
Anna Villarroya
Maite Barrios
Trinidad Mentado
M. Carmen Olivé

Equipo de investigación (U.Valencia)

José Beltrán (Coordinador)
Alicia Villar
Francesc Jesús Hernández
Ignacio Martínez
Rodrigo Martínez
Fernando Esteban
Juan Pecourt

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
I PARTE: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA	8
1. 1. Introducción: desarrollo, descentralización y democratización de la educación superior en España.....	8
1.1.1. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)	9
1.1.2. La Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU).....	10
1.1.3. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Universidades de 2007 (LOMLOU)	11
1.2. Composición actual del Sistema Universitario Español (SUE).....	11
1.2.1. Universidades y campus.....	11
1.2.2. El proceso de masificación de la educación superior y el perfil del alumnado actual.....	12
1.2.3. El personal docente e investigador	17
1.2.4. El Personal de Administración y Servicios.....	19
1.2.5. El gasto público en educación superior.....	19
1.3. El proceso de internacionalización de educación superior y la movilidad internacional	22
1.3.1. El marco normativo de la movilidad	23
1.3.2. La movilidad de personal docente e investigador	25
1.3.3. La movilidad internacional de estudiantes	26
1.3.4. Movilidad de estudiantes españoles: programa Erasmus	28
1.3.5. Estudiantes extranjeros en las universidades españolas	30
1.3.6. Consideraciones sobre la movilidad internacional	31
1.4. Europa: La educación superior en el contexto de la crisis	32
PARTE II: POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	36
2.1. Dimensión social y equidad en la educación superior.....	36
2.2. Políticas de género: la igualdad entre mujeres y hombres en las universidades españolas	37
2.2.1. Marco legal en las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres	38
2.2.2. Organismos de apoyo a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres	40
2.2.3. Órganos de igualdad en las estructuras organizativas de las universidades españolas	42
2.2.4. Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC)	45
2.2.5. Las mujeres en la ciencia y la universidad española	46
2.2.6. Consideraciones finales en torno a las políticas de género	48
2.3. Políticas de acceso a la universidad.....	50
2.3.1. Marco normativo	50
2.3.2. Prueba de Acceso a la Universidad	51
2.3.3. Formas de acceso vinculadas a la movilidad de alumnado.....	53
2.3.4. Acceso desde la Formación Profesional Superior	54
2.3.5. Acceso por otras vías específicas	54
2.3.6. Consideraciones en torno al acceso a la Universidad	58
2.4. Políticas de permanencia del estudiantado en la educación superior	58
2.4.1. Introducción	58

2.4.2. Marco normativo sobre permanencia del estudiantado	59
2.4.3. Permanencia externa e interna.....	59
2.4.4. Abandono universitario.....	61
2.4.5. Políticas de permanencia en la universidad.....	62
2.4.6. Consideraciones sobre la permanencia del estudiantado en la educación superior	62
2.5. Políticas de becas en educación superior	63
2.5.1. Marco normativo del sistema general de becas	63
2.5.2. El proceso de descentralización	63
2.5.3. La inversión del Estado en becas.....	65
2.5.4. Tipos de becas	66
2.5.5. El origen socio-económico de los destinatarios.....	67
2.5.6. Consideraciones en torno a las becas en educación superior	68
III PARTE: LA TERCERA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	70
3.1. Introducción	70
3.2. El marco político: La Estrategia Universidad 2015 (EU2015)	71
3.3. Responsabilidad social en las universidades públicas españolas.....	73
3.3.1. Marco normativo y estrategias políticas.....	73
3.3.2. Organizaciones de apoyo a la responsabilidad social de las universidades.....	74
3.3.3. La responsabilidad social en las universidades españolas.....	74
3.3.4. Consideraciones finales en torno a la responsabilidad social.....	75
3.4. La transferencia de conocimiento en las universidades públicas españolas	76
3.4.1. Marco normativo y estrategias políticas.....	76
3.4.2. Organizaciones de apoyo a la transferencia de tecnología y conocimiento de las universidades	78
3.4.3. La transferencia de conocimiento en las universidades españolas	79
3.4.4. Consideraciones en torno a la transferencia del conocimiento	80
PARTE IV: ESTRUCTURAS SOLIDARIAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.....	82
4.1. Introducción	82
4.1.1. Políticas de cooperación	84
4.1.2. Ámbitos y programas de la Cooperación Universitaria.....	85
4.1.3. La Universidad como actor y observador de la cooperación	87
4.1.4. Presencia de la cooperación	89
4.1.5. Consideraciones sobre “cooperar para el desarrollo”	90
PARTE V: BUENAS PRÁCTICAS.....	92
5.1. Introducción	92
5.1.1. Buenas prácticas en la universidad española.....	93
5.1.2. Buenas prácticas extraídas de la red GUNI	93
5.1.3. El aprendizaje-servicio y la experiencia <i>Derecho al Derecho</i>	98
6. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA RETÓRICA A LA ACCIÓN	100
7. BIBLIOGRAFÍA.....	105
8. Índice de tablas	120
9. Índice de gráficos.....	121
10. Abreviaturas y acrónimos	121

PRESENTACIÓN

El presente informe, realizado en el contexto del Proyecto Alfa III *Programa Interuniversitario para una política de equidad y cohesión social en la educación superior*, tiene como objeto describir el desarrollo y situación actual de la educación superior en España destacando las estrategias de responsabilidad social y equidad. Es importante señalar que acotamos el informe en torno a la universidad principalmente, ya que ésta ha cubierto y representado, hasta la actualidad, una gran parte de los estudios superiores, si bien no agota todo este campo.

Cabe señalar que los términos de equidad y de cohesión social son polisémicos tanto en su formulación como en su interpretación y uso, y ello los hace –junto con otras expresiones presentes en el campo semántico de la educación– singularmente problemáticos. Para el caso que nos ocupa no podemos ignorar que al hablar de políticas educativas de equidad y de cohesión, las propias nociones a definir ya están sometidas a un sesgo y decantación (a una “politización” de estas expresiones) que, por no ser ni neutrales ni unívocos, en ocasiones se prestan a equívocos. No es objetivo de este primer informe entrar en la discusión académica y epistemológica sobre las nociones en juego, sino describir o mapear las políticas de equidad tal como son abordadas por las propias instituciones de educación superior y por organismos vinculados directa o indirectamente a las mismas, sintetizando la información más relevante para trazar un cuadro general, un cuadro que será, en este primer nivel de análisis, aproximativo y no exhaustivo.

El trabajo se ha estructurado en cinco partes diferenciadas con la finalidad de cubrir los objetivos del mismo. En el primer apartado *La educación superior en España* se hace referencia al recorrido histórico y al desarrollo de la Universidad desde la Ley de Reforma Universitaria (1983) hasta la actual configuración y adaptación a la Convergencia Europea. Durante todo el apartado se hace mención al proceso de internacionalización de la universidad que adopta los principios europeos en su desarrollo. En la actualidad, la crisis financiera provoca un estado de incertidumbre en torno a la educación superior europea coincidiendo con la restricción y los ajustes de las inversiones en servicios públicos, entre los que se halla la educación, y que afecta de diferente modo a los distintos países de la Unión Europea (UE). En este sentido, como marco de actuación, se elabora el documento *Europa 2020* donde se insta a los estados a potenciar el conocimiento, la investigación y la innovación como medio de recuperación social y económica.

En el segundo apartado analizamos las políticas relacionadas con la equidad y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Adoptando un criterio principalmente expositivo, en concreto, se abordan políticas de género –que en este Proyecto Alfa III constituyen un importante eje transversal–, políticas de acceso, de permanencia y de becas. Estas políticas que se entrecruzan y se interrelacionan unas con otras reflejan una

compleja y dinámica constelación de procesos de regulación –de carácter normativo y organizativo- que tienen su correlato en la adopción de prácticas y de lógicas académicas que están recodificando la vida universitaria y las tradicionales misiones de la universidad. En este contexto, el tercer apartado se dedica a la tercera misión de la Universidad española. En los últimos años, la transferencia del conocimiento y de la experiencia de la Universidad hacia la sociedad, se ha añadido a las tradicionales funciones de docencia e investigación. Así, la Universidad se ha convertido en un agente clave en la satisfacción de las necesidades de la sociedad actual, contribuyendo al progreso socioeconómico de la misma. Este compromiso con el entorno regional más próximo, pero también con la excelencia global queda recogido en el documento *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*. En la línea de las recomendaciones de la Comisión Europea (mayo 2006) y del Consejo de la UE (noviembre 2007), la EU2015 tiene como objetivo principal la modernización de la Universidad española. La EU2015 va, pues, dirigida a reforzar el carácter de bien público de la educación superior, incrementar su dimensión social y facilitar que el conocimiento que en ella se genera se dirija hacia el progreso, el bienestar y la competitividad de los sectores productivos y el empleo. Con este marco de fondo, el tercer apartado de este informe se centra en el análisis de la transferencia de conocimiento que realizan las universidades españolas hacia los sectores productivos del país, así como los progresos que en el ámbito de la responsabilidad social universitaria están llevando a cabo algunas universidades españolas.

En el cuarto apartado y en el marco amplio de la responsabilidad social prestamos atención, de manera específica, a las estructuras solidarias de la universidad, privilegiando aquellos aspectos referidos a la cooperación universitaria, que comienza a cobrar una presencia cada vez más notable como una de las expresiones o concreciones de la pertinencia y relevancia de la educación superior.

En el quinto apartado, a modo de ilustración, seleccionamos y describimos algunas de las buenas prácticas de equidad y justicia social existentes en la universidad española. Estas prácticas son producto, a la vez que productoras, de políticas educativas, y están caracterizadas por un marcado compromiso social. Si las dos misiones tradicionales de la universidad (docencia e investigación) ponen el acento en el descubrimiento y explicación de la realidad, la tercera misión (servicio y extensión) –y dentro de ellas las estructuras solidarias y las buenas prácticas- ponen su mayor énfasis en la intervención e implicación social. Y permite tender puentes entre la retórica y la acción.

Por último, presentamos unas consideraciones finales a modo de síntesis y de conclusión abierta. Dada las constantes, complejas y aceleradas transformaciones que vienen produciéndose en el seno de la universidad a escala local, estatal e internacional, vale la pena subrayar que este informe debe ser leído atendiendo a coordenadas de orden temporal (que abarca la última década) y de orden territorial nacional (universidades españolas en el marco de la educación superior). Esta cautela no es trivial: en un contexto de crisis, de cambio y de incertidumbre creciente, las condiciones que aquí se describen, relativas a un espacio dentro del campo educativo y a un período de tiempo acotado, pueden sufrir alteraciones significativas, que sin duda, harán necesarios nuevos diagnósticos.

I PARTE: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

1.1. Introducción: desarrollo, descentralización y democratización de la educación superior en España

Las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país se caracterizan por una tensión o dialéctica entre tradición y modernidad (Beltrán, Hernández, Montané, 2008). El enorme cambio educativo producido en este período refleja y obedece en buena medida a un cambio en las estructuras sociales, económicas y culturales que han transformado el escenario español. Al mismo tiempo, los cambios que han tenido lugar forman parte de un proceso de modernización, que todavía continúa, que no es exclusivo de España, sino que se viene desarrollando en lógicas y en dinámicas que superan las fronteras del estado-nación, y tienden a ser cada vez más transnacionales. Estas lógicas se explican, en nuestro caso, a partir de la incorporación de España a la Unión Europea así como a partir de los lazos seculares –lingüísticos, culturales, económicos- que nos unen con Latinoamérica. Así, en el ámbito de la educación superior nuestro país ha pasado en muy poco tiempo del elitismo a la internacionalización (Montané, Beltrán *et al.*: 2010)

Esta primera parte del informe se divide en dos grandes apartados. El primero describe el desarrollo reciente de la universidad española a través de un análisis de sus cambios legislativos iniciando su recorrido en la primera Ley de Reforma Universitaria (1983) en democracia. En el cuadro siguiente se enumeran las principales leyes educativas que han introducido cambios importantes en el sistema universitario español (SUE).

Año	Ley
1970	Ley General de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE)
1983	Ley de Reforma Universitaria (LRU)
1985	Real decreto sobre régimen del profesorado universitario (RD 1985)
2001	Ley Orgánica de Universidades (LOU)
2007	Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU)

Tabla 1: Legislación de enseñanza superior en España desde 1970

Con carácter previo, cabe comentar que la educación superior corresponde a toda aquella que sucede después de la secundaria, no quedando delimitada, por tanto, sólo a la educación universitaria. Aún así, tradicionalmente se han usado como sinónimos, dado el peso específico que la universidad tiene dentro de la educación superior. Así, el segundo apartado da cuenta de la composición actual del Sistema Universitario Español (SUE) que, aun manteniendo una mirada evolutiva, nos muestra su configuración actual.

1.1.1. La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)

La educación superior española ha experimentado profundos cambios especialmente durante las últimas décadas del siglo XX y que, actualmente, se concretan en un proceso

de reconstrucción de su propia identidad y función social. Si bien el proceso de modernización educativa arranca en España con la Ley General de Educación (1970), el proceso de democratización de la educación superior se inició con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, que representó la culminación de la transición y la expresión de la democracia en la Universidad. En el preámbulo se describe “el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura” como las tres funciones básicas que con miras al siglo XXI debe cumplir la Universidad española.

Uno de los principales rasgos de la LRU es la reorganización del sistema educativo español y su intento de dejar atrás una universidad elitista y de corte napoleónico (Souvirón, 1988), que facilitara la incorporación de España a las sociedades industrializadas más avanzadas. Asimismo, cabe destacar el despliegue normativo de la misma a través de las comunidades autónomas¹ y la declaración, por primera vez, de la educación superior como servicio público. La LRU (1983) supuso la incorporación de la investigación en la universidad y una primera adaptación a Europa. La LRU (1983) contribuyó, pues, parcialmente a la modernización de las estructuras y las funciones de la Universidad en relación con el desarrollo social, económico, histórico y político del país. Se democratizó la gestión de los órganos de gobierno, posibilitando la participación en ellos de los diferentes miembros de la comunidad universitaria (profesorado, personal de administración y estudiantado); se democratizó el acceso de todos los grupos sociales a la Universidad; se impuso la meritocracia en el acceso; se consiguió la estabilidad laboral de gran parte del profesorado en situación precaria y se dignificó la figura del profesor en prácticas, así como la docencia y la investigación; también se mejoraron las instalaciones universitarias.

La LRU dotó a las universidades de personalidad jurídica propia y concretó su autonomía en varios planos diferenciados:

- Estatutario, a través de la elaboración de los estatutos y demás normas de funcionamiento interno;
- Autogobierno, mediante la elección, la designación y la remoción de sus órganos de gobierno y administración;
- Financiero, dirigido a la gestión y administración de sus recursos;
- Gestión de personal, a través del establecimiento y la modificación de sus plantillas y la selección, la formación y la promoción de su personal docente, investigador y de administración y servicios.

¹ La creación del Estado de las Autonomías en la Constitución española de 1978 confirió a las Comunidades Autónomas competencias en materia legislativa, ejecutiva y de gestión. En España existen diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, País Vasco, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, Comunidad Valenciana y las ciudades de Ceuta y Melilla) con competencias en materia de educación superior.

Además de lo expuesto, uno de los rasgos más característicos del esfuerzo descentralizador se plasma en la facultad de las universidades para expedir títulos y diplomas, diseñándose así un sistema en el que coexisten una diversidad de planes, netamente diferenciados entre sí pero conducentes a la obtención de un mismo título.

La reforma de 1983, completada con el Real Decreto de 898/1985 de 30 de abril, sin pretender ser exhaustivos, se concretó en: la transferencia de las competencias en materia de educación superior a las Comunidades Autónomas; la puesta en marcha del Consejo de Universidades² como órgano supremo de coordinación y planificación de la universidad en territorio español; la renovación de los planes de estudio (1987) y la introducción en 1995 del primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

1.1.2. La Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU)

La celeridad de los cambios sociales y económicos, así como la dimensión europea de la educación, puso de manifiesto la obsolescencia de la LRU (1983) a los 20 años de su elaboración. El papel fundamental de la Universidad requería, pues, de nuevos cambios.

Con la ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 se entra en el proceso de universalización o internacionalización de la educación superior, siguiendo modelos económicos de corte neoliberal, con el propósito de *impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad* (preámbulo de la ley).

Por lo demás, si bien se mantiene la arquitectura básica del sistema de enseñanzas y títulos, se hace referencia expresa (artículo 88.2) a la nueva estructura de enseñanzas que, en un futuro, será necesario adoptar como consecuencia del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, se recoge la habilitación del gobierno para que, en cumplimiento de los criterios que surjan del proceso de construcción del Espacio Europeo, pueda establecer o reformar la estructura de las enseñanzas y títulos oficiales. Esta habilitación normativa dio pie a la adopción posterior de los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005. Ambas disposiciones consagran por vez primera la estructura en dos niveles (Grado y Posgrado) y tres ciclos (Grado, Master y Doctorado) propios del nuevo sistema que se va extendiendo por los países europeos.

La ley crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), una gran novedad en la historia de la educación superior en España. La agencia, que pasa a

² Integrado por Rectores y representantes de las Comunidades Autónomas.

convertirse en un pilar fundamental del nuevo sistema, se ha mantenido, más o menos igual, hasta la definición final del nuevo modelo de enseñanzas.

El discurso sobre la calidad, la eficacia, la eficiencia, la evaluación, la responsabilidad se erige con fuerza en la nueva ley. En este sentido, se establece la movilidad y la competencia como incentivo de la mejora de la calidad docente (Preámbulo, Caps. I y IX). Asimismo, se consolida la incentivación de las tareas docentes e investigadoras, ligándola estrechamente a “parámetros de calidad” (Íbid. Preámbulo, Cap. IX) y se abre un proceso de contratación laboral, promocionando así la carrera docente no funcionarial.

1.1.3. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Universidades de 2007 (LOMLOU)

Esta ley introduce algunas modificaciones a la ley de 2001. La principal es la integración en una norma con rango de ley de la estructura de enseñanzas (Grado, Máster y Doctorado) que ya había sido objeto de los Reales Decretos de 2005 y que se recoge con una nueva redacción en los artículos 37 y 38.

Asimismo, se introduce el concepto de verificación de las propuestas de títulos oficiales, que posteriormente será objeto de desarrollo por el Real Decreto 1393/2007. Con ello se apunta ya hacia un sistema abierto, distinto de lo que había sido en nuestra tradición universitaria el catálogo de títulos.

Por otro lado, en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la LOMLOU consagra el crédito europeo (ECTS) como unidad de medida académica en el sistema de títulos oficiales, así como el suplemento europeo al título como documento explicativo del recorrido o itinerario académico del estudiante. Ambas cuestiones se han convertido en referentes básicos del movimiento de reforma iniciado en Bolonia.

La nueva ley contempla también una reordenación de los organismos de coordinación, de manera que el anterior Consejo de Coordinación Universitaria se desdobra en dos organismos: la Conferencia General de Política Universitaria y el Consejo de Universidades. Mientras la primera se compone básicamente de representantes del Ministerio responsable de educación superior y representantes de los órganos de gobierno de las Comunidades Autónomas competentes y se centra en cuestiones de política universitaria, el segundo está compuesto por los Rectores de las universidades y se centra en cuestiones de índole más académica. En ambos casos la presidencia de los dos organismos corresponde al Ministro responsable de educación superior.

1.2. Composición actual del Sistema Universitario Español (SUE)

1.2.1. Universidades y campus

Desde que en el año 1985 se inició el proceso de descentralización de la educación universitaria, con el consiguiente traspaso de competencias a las Comunidades

Autónomas, se inicia un notable crecimiento en el número de universidades: así, de las 28 universidades que había en España en 1975, se pasa a 35 en 10 años, cifra que acaba duplicándose en los próximos 35 años hasta llegar a las 78 actuales. En este crecimiento cabe destacar el papel desarrollado por las universidades privadas y/o de la Iglesia: el número de universidades privadas de la Iglesia que existía en el año 1952 (Deusto, Pontificia de Comillas, Pontificia de Salamanca y Navarra) se mantiene hasta 1991, fecha en la que se crea la quinta universidad privada de España (Ramón Llull). A partir de este año se acelera su proceso de creación, siendo en los años más recientes en los que se produce su crecimiento más significativo.

Actualmente, el SUE está compuesto por 78 universidades: 50 públicas (el 64,1%) y 28 privadas (el 35,9% restante). La Comunidad de Madrid es la que más universidades tiene, 15 en total, 6 (40%) de las cuales son públicas. Todas las Comunidades Autónomas, excepto 6 (Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía) compagan un sistema universitario mixto, con instituciones públicas y privadas. Andalucía es la Comunidad con más universidades públicas (10 en total), 5 de las cuales (1 pública, la UNED y 4 privadas) son no presenciales. Todas juntas atraen el 12,9% del total de estudiantes universitarios, de los que el 75% son de la UNED, que cuenta con una cuota de participación en el SUE del 9,7%. El SUE completa su configuración con dos universidades especiales: la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Internacional de Andalucía.

El curso 2010-2011 ha supuesto la culminación del proceso de adaptación al EEES y la práctica finalización del desarrollo normativo derivado de la LOMLOU (2007). Los grandes retos del SUE actual pasan, pues, por la modernización y la promoción de la excelencia en la Universidad española. Es en relación con la modernización de las universidades españolas, impulsada, como se verá más adelante por la *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*, que surge la iniciativa Campus de Excelencia Internacional (CEI). El *Programa Campus de Excelencia Internacional* se basa en la agregación estratégica de universidades, de instituciones relacionadas con el Triángulo del Conocimiento, y del sector productivo, que actuando en un entorno o campus, busquen tanto una mayor influencia en el desarrollo regional, como su referencia y posicionamiento en el contexto internacional. En la actualidad y como resultado de las convocatorias correspondientes a los años 2009 y 2010, en España existen 13 Campus de Excelencia Internacional (CEI) y 10 Campus de Excelencia Internacional de ámbito regional (CEIR).

1.2.2. El proceso de masificación de la educación superior y el perfil del alumnado actual

La universidad española inicia su proceso de apertura y masificación en los años 80, pasando de 170.000 estudiantes en 1960 a 700.000 estudiantes en 1980. No obstante, es

a partir de los años 90³ que el crecimiento del sistema universitario español es especialmente considerable, produciéndose un fenómeno de masificación.

Los datos más recientes, correspondientes al curso 2009-2010, tienen la particularidad de la coexistencia de diferentes estructuras formativas: estudios de Primer y Segundo Ciclo, estudios de Grado, Másteres Oficiales y programas de Doctorado. Según datos del Ministerio de Educación (2010), en el curso 2009-2010, el número de estudiantes matriculados en el SUE fue de 1.556.377. De ellos, 203.352 son de grado, 1.200.763 de primer y segundo ciclo, 81.840 de máster y 70.422 de doctorado.

La tasa neta de escolarización universitaria entre 18 y 24 años, en la que se incluyen sólo los estudiantes de grado y de primer y segundo ciclo ha pasado del 23,8% en el curso 2008-2009 al 24,5% en el 2009-2010. Este aumento obedece al doble efecto producido por el incremento del número de estudiantes universitarios en dichos niveles educativos (2%) y por la reducción del 3,14% de la población entre 18 y 24 años.

El curso 2010-2011 inicia su andadura con la plena adaptación de los títulos universitarios a las directrices establecidas por el EEES. De esta manera se da cumplimiento al plazo establecido en el acuerdo intergubernamental de países firmantes de la declaración de Bolonia de adoptar una estructura curricular común para las enseñanzas universitarias (Grado, Máster y Doctorado). El curso 2010-2011, se inicia con 2.338 grados, 2.429 másteres y 1.624 doctorados verificados.

Desde el curso 1999-2000 en el que se alcanzó el máximo histórico de estudiantes en el primer y segundo ciclo de formación universitaria (1.589.473) hasta el curso actual, se ha observado una pérdida anual media del 1,7%, de los estudiantes, lo que ha supuesto una reducción acumulada en el último decenio del 11,7%. Sin embargo, en el curso 2009-2010 esta trayectoria se invierte, y por primera vez en 10 años el número de estudiantes en este primer nivel de formación universitaria se incrementa un 2% respecto al curso anterior. Este descenso acumulado debe relacionarse fundamentalmente con dos factores: por un lado, la disminución media anual de la población entre 18 y 24 años del 2,3%, lo que ha supuesto una reducción del 20,7% en la última década; y por otro lado, un largo y potente periodo de bonanza económica (véase tabla 2) que finaliza con la crisis financiera actual. Sin embargo, al mismo tiempo, las causas del repunte o incremento en el número de jóvenes (y ya no tan jóvenes, como veremos) que accede por primera vez a las aulas universitarias son, siguiendo a Michavila (2011: 23), de dos tipos: laborales y académicas. “Las laborales corresponden a los efectos que tiene la crisis económica en el descenso de las expectativas de empleo, principalmente de los peor cualificados y remunerados. Por consiguiente, se abre una nueva oportunidad para dedicar un tiempo previo antes del inicio de la vida profesional. (...) Las razones académicas

³ Mientras en los años 70 y 80 se produce la expansión de la enseñanza obligatoria en España, en los 90 el cambio principal se produce en el contexto universitario (Pérez y Serrano, 1998).

relacionadas con el mayor atractivos que tiene la oferta renovada de estudios superiores. Con la implantación de la nueva estructura de estudios universitarios, ha crecido la el número total de carreras que pueden cursarse en los campus españoles.”

Por ramas de conocimiento, en el curso 2009-2010, el mayor volumen de estudiantes se concentra en las Ciencias Sociales y Jurídicas con el 50,3% del total. En segundo lugar, pero casi con la mitad de peso específico se encuentra la rama de Ingeniería y Arquitectura con el 23,8%, seguida de Ciencias de la Salud el 10,8%, Artes y Humanidades el 9,1% y Ciencias el 6%.

Tabla 2. Evolución de los estudiantes matriculados en 1^{er} y 2^o ciclo y Grado por rama de enseñanza

	Curso Académico					Tasa Variación		
	1989-90	1999-00	2007-08	2008-09 ⁽²⁾	2009-10 ⁽²⁾	Anual	2009-10 / 1999-00	2009-10 / 1989-90
Total	1.092.329	1.589.473	1.389.249	1.377.228	1.404.115	2,0%	-11,7%	28,5%
Rama de enseñanza⁽¹⁾								
Ciencias Sociales y Jurídicas	554.534	794.884	704.103	700.656	706.245	0,8%	-11,2%	27,4%
Ingeniería y Arquitectura	200.043	384.382	347.681	337.849	334.067	-1,1%	-13,1%	67,0%
Artes y Humanidades	151.960	161.902	124.401	124.480	127.927	2,8%	-21,0%	-15,8%
Ciencias de la Salud	101.524	115.421	122.044	126.993	151.554	19,3%	31,3%	49,3%
Ciencias	84.268	132.884	91.020	87.250	84.322	-3,4%	-36,5%	0,1%

Nota: (1) Se han adaptado las ramas de enseñanzas de 1^{er} y 2^o ciclo a las de grado.

(2) Datos provisionales

Fuente: Ministerio de Educación (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, curso 2010-2011*.

El número de graduados universitarios ha experimentado un crecimiento del 72,4% en los últimos 20 años (véase tabla 3). Aquí es especialmente significativo el incremento (281%) de titulados universitarios en la rama de Enseñanzas Técnicas (rama equivalente a Ingeniería y Arquitectura), y también, pero en sentido contrario, el descenso de graduados de la rama de Humanidades (-29,4%). En el resto de ramas, los graduados universitarios han seguido una tendencia creciente a lo largo de los 20 años. No obstante, en la última década los graduados universitarios han descendido, aunque en menor proporción que los matriculados (-5,4% y -11,7% respectivamente).

Tabla 3. Evolución de los estudiantes graduados en 1^{er} y 2^o ciclo y Grado por rama de enseñanza

	Curso Académico					Tasa Variación		
	1988-89	1998-99	2006-07	2007-08	2008-09 ⁽²⁾	Anual	2008-09 / 1998-99	2008-09 / 1988-89
Total	111.399	202.958	187.767	188.197	192.046	2,0%	-5,4%	72,4%
Rama de enseñanza⁽¹⁾								
Ciencias Sociales y Jurídicas	56.877	109.648	95.989	97.492	100.122	2,7%	-8,7%	76,0%
Ingeniería y Arquitectura	11.243	37.764	43.107	42.430	42.837	1,0%	13,4%	281,0%
Artes y Humanidades	19.630	16.163	14.072	13.692	13.865	1,3%	-14,2%	-29,4%
Ciencias de la Salud	15.796	20.469	22.005	22.354	23.179	3,7%	13,2%	46,7%
Ciencias	7.853	18.914	12.594	12.229	12.043	-1,5%	-36,3%	53,4%

Nota: (1) Se han adaptado las ramas de enseñanzas de 1^{er} y 2^o ciclo a las de grado.

(2) Datos provisionales

Fuente: Ministerio de Educación (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, curso 2010-2011*.

Por lo que respecta a los estudios de tercer ciclo. Los másteres oficiales se implantaron en el curso 2006-2007 con 16.636 estudiantes y en 4 cursos este número se ha multiplicado por cinco hasta situarse en el curso 2009-2010 en 81.840 estudiantes, con un crecimiento del 64,3% respecto al curso anterior.

El número de titulados en másteres oficiales se ha multiplicado casi por 3,5 veces, situándose en el curso 2008-2009 en 17.913 nuevos titulados.

En los estudios de Doctorado actualmente coexisten programas regulados por diferentes reales decretos y, por tanto, con diferentes estructuras docentes. Teniendo en cuenta el efecto de este cambio de estructura formativa en el SUE, en el curso 2006-2007 el número total de estudiantes de doctorado era de 82.964. A partir de este curso y con la entrada en vigor de los nuevos reales decretos de enseñanzas universitarias, el número de estudiantes matriculados ha disminuido hasta situarse en 70.422 en el curso 2009-2010. El 94,9% de los estudiantes de doctorado se encuentran matriculados en universidades públicas.

Dado el interés de este informe por la dimensión social de la educación superior y considerando la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres una dimensión destacable en este ámbito, resulta especialmente relevante analizar cuál ha sido la participación de las mujeres en el SUE. Como se observa en la tabla 4, hoy son mayoría entre el estudiantado (54,2%), siendo su presencia mayoritaria en todos los niveles de formación universitaria: el 54,3% entre los estudiantes de primer y segundo ciclo y grado, el 54,1% entre los estudiantes de másteres oficiales y el 51% entre los de doctorado. La proporción de mujeres se incrementa entre los titulados universitarios hasta situarse en el 59,7% de media: siendo del 60,6% en el caso de los titulados de primer y segundo ciclo y grado, del 56,3% en el de los graduados en un máster y del 52,9% en el de los que finalizaron el doctorado (bien los créditos formativos bien la lectura de la tesis).

Tabla 4. Estudiantes matriculados y graduados en el Sistema Universitario por sexo, curso 2009-2010⁽¹⁾

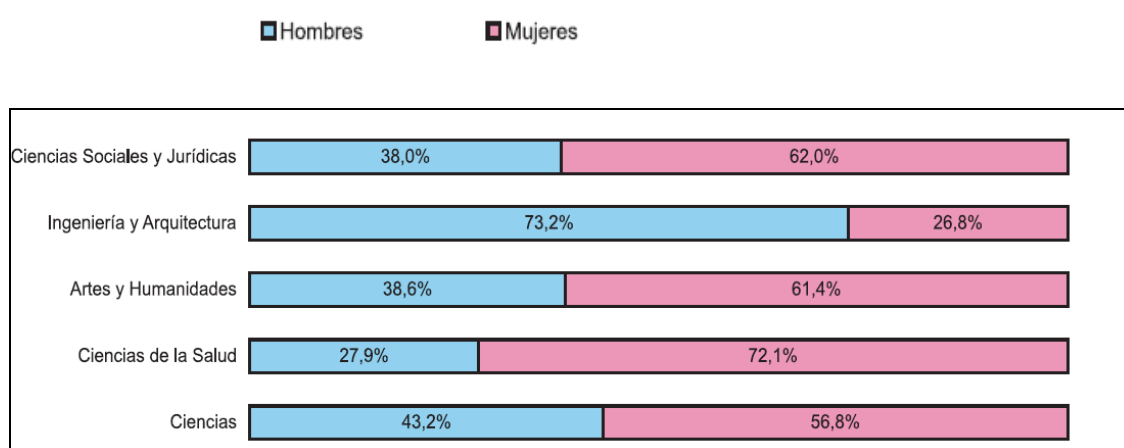
	Matriculados		Graduados ⁽²⁾	
	Total	% de mujeres	Total	% de mujeres
Total estudiantes	1.556.377	54,2%	231.251	59,7%
Estudiantes de 1^{er} y 2^o ciclo	1.200.763	53,8%	191.309	60,6%
Estudiantes de Grados	203.352	57,2%	737	75,7%
Estudiantes de Másteres Oficiales	81.840	54,1%	17.913	56,3%
Estudiantes de Doctorado	70.422	50,9%	21.292	52,8%

Nota: (1) Datos provisionales

(2) Estudiantes graduados del curso 2008-2009.

Fuente: Ministerio de Educación (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, curso 2010-2011*.

El análisis por ramas de conocimiento pone, pues, de relieve la participación mayoritaria de las mujeres en todas las ramas del conocimiento, con la excepción de las titulaciones técnicas. Así, mientras el porcentaje de mujeres en Ciencias de la Salud en el curso 2009-2010 era del 72,1%, en Ciencias Sociales y Jurídicas, del 62%, en Artes y Humanidades, del 61,4% y en Ciencias, del 56,8%, en la rama de Ingeniería y Arquitectura este desciende al 26,8%. Por lo que respecta a la distribución de hombres y mujeres entre las distintas ramas: el 57,4% de las mujeres estudia alguna titulación del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, mientras que el porcentaje de hombres en esta rama se sitúa en el 41,9%; a continuación, la segunda rama más demandada entre las mujeres es la de Ciencias de la Salud, con el 14,3% de las mujeres cursando estos estudios frente al 6,6% de los hombres. Entre los hombres la segunda rama más demandada es la de Ingeniería y Arquitectura (con el 38,1% de los hombres cursando estos estudios).

Gráfico 1. Distribución de los estudiantes de 1er y 2º Ciclo y Grado de enseñanza y sexo. Curso 2009-10 (1) (2)

(1) Datos provisionales

(2) Se han adaptado las ramas de enseñanza de 1er y 2º ciclo a las de Grado

Fuente: Ministerio de Educación (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, curso 2010-2011*

De todo lo anterior se desprende cómo el acceso de las mujeres a los estudios universitarios ha contribuido de manera importante a la masificación de las universidades

españolas y, por ende, a una mayor igualdad social. Con el advenimiento de la democracia, la universidad española deja, pues, de formar únicamente a las capas dirigentes, dándoles un sello de exclusividad y legitimidad, para aproximarse a nuevas capas de la sociedad.

En este sentido, no podemos dejar de destacar la apuesta de la educación superior por incorporar a segmentos de la población adulta, ampliando para estos sus vías de acceso en el marco de las políticas de educación y formación a lo largo de la vida.

1.2.3. El personal docente e investigador

Uno de los aspectos más destacables de las reformas universitarias es el referido a las funciones, obligaciones y derechos, sistemas de promoción y relación del profesorado universitario con la institución universitaria. Su importancia se halla ampliamente justificada por el papel crucial que desempeña el profesorado dentro del sistema universitario.

Posiblemente uno de los cambios recientes con mayor impacto entre el profesorado universitario ha sido la aparición de dos posibles vías de acceso a la carrera universitaria: la funcionarial y la laboral. La aparición de esta nueva vía de contratación laboral, junto a los sistemas de evaluación de la calidad docente e investigadora, a través de agencias del sistema de acreditación (nacional y autonómico) ha significado profundas modificaciones en el sistema universitario español.

En el curso 2008-2009, el Personal Docente e Investigador (PDI) en centros propios era de 107.930 personas, un 2,8% más que el curso anterior, lo que indica un crecimiento sostenido en los últimos años. Del total, 98.622 (91,3%) ejercían sus funciones en universidades públicas y 9.308 (8,6%) en privadas y privadas de la Iglesia. En las universidades públicas, el 51,8% son funcionarios (un 0,5% menos que el curso anterior) y el 48,2% contratados (el 5,2% más que el curso anterior).

Por lo que respecta a la presencia de las mujeres, su participación en las universidades públicas es menor que en las privadas: 36,2% y 40,6% respectivamente. Dentro de las universidades públicas la presencia de la mujer es diferente entre el cuerpo de funcionarios (33,8%) y de contratados (38,8%). Entre los funcionarios, las mujeres son minoritarias en el cuerpo de catedráticos de universidad (15,3%), aunque también se observan síntomas de moderado crecimiento en los últimos años. Dentro del colectivo de hombres, la figura de catedrático de universidad alcanza al 23,2%, mientras que entre las mujeres sólo el 8,2%. Sin embargo, el 65% de las mujeres son titulares de universidad y el 55,8% de los hombres.

Respecto al título de doctor, en el conjunto del SUE el 61,1% del PDI es doctor y de ellos el 35,6% son mujeres y el 64,4% son hombres. Sin embargo, el análisis por tipo de

universidad arroja resultados diferentes: en las universidades públicas el 62,9% del PDI es doctor, en las universidades privadas de la Iglesia Católica el 52,4% y en las universidades privadas el 38%

De todo lo anterior y de la tabla que se presenta a continuación (tabla 5) se observa cómo la participación de las mujeres desciende a medida que se avanza en el escalafón académico. Con todo y los avances producidos en los últimos años las mujeres se enfrentan a mayores dificultades a la hora de estabilizarse y/o promocionarse en la carrera académica.

Tabla 5. Evolución del Personal Docente e Investigador universitario (PDI)

	2006-2007		2007-08		2008-09	
	Total	% de mujeres	Total	% de mujeres	Total	% de mujeres
TODAS LAS UNIVERSIDADES	102.300	36,1%	105.034	36,4%	107.930	36,6%
Universidades Públicas	93.372	35,5%	96.462	36,0%	98.622	36,2%
Funcionarios	51.125	33,7%	51.262	33,9%	51.054	33,8%
Catedráticos de Universidad (CU)	8.659	14,3%	9.075	15,0%	9.238	15,3%
Titulares de Universidad (TU)	28.069	36,6%	28.509	37,1%	30.059	37,3%
Catedráticos de Escuela Universitaria (CEU)	2.348	33,0%	1.973	31,8%	1.776	30,6%
Titulares de Escuela Universitaria (TEU)	11.839	41,4%	11.480	41,4%	9.568	41,3%
Otros	210	23,3%	225	28,9%	413	34,4%
Contratados	42.247	37,7%	45.200	38,3%	47.568	38,8%
Universidades Privadas y de la Iglesia	8.928	41,5%	8.572	41,2%	9.308	40,6%

Fuente: Ministerio de Educación (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español, curso 2010-2011*.

Detrás de estas cifras se halla también un determinado diseño de política universitaria y, en concreto, de los mecanismos de selección del profesorado establecidos en las respectivas regulaciones. Así, la LRU (1983) otorgó un gran poder a los departamentos universitarios en la promoción del profesorado, a través del nombramiento de parte de los miembros del tribunal que evaluaban al profesorado y de la definición del perfil de la plaza. Estos hechos derivaron en un aumento alarmante de la endogamia existente en los centros universitarios.

Posteriormente, la LOU (2001) y la LOMLOU (2007) pretendieron aumentar la neutralidad, la transparencia y la calidad en el proceso de selección del profesorado, con el propósito de acabar con la endogamia del período anterior. Para ello establecieron un proceso de habilitación nacional y abrieron la posibilidad a una doble carrera académica: la funcional, tras la correspondiente habilitación nacional, y la contratación laboral temporal o indefinida, también con la acreditación correspondiente.

Si bien de modo general la ley marca que el profesorado contratado vía laboral no debería sobrepasar el 40%, la reducida vigilancia respecto a su cumplimiento ha llevado a un preocupante estado de precariedad laboral en las instituciones universitarias. No tanto por los contratos que se prevén indefinidos sino por las contrataciones temporales que

pretenden solucionar problemas puntuales y que alargan la carrera docente en una situación laboral precaria del profesorado contratado en estas condiciones.

Ya en los años 80, McPherson y Winston (1983) habían trabajado en los rasgos que distinguen a las universidades de la mayoría de las empresas. Para estos autores, el profesorado se caracteriza por su elevada cualificación en una ocupación muy especializada. Así, paradójicamente, las universidades han optado, al acceder a los contratos laborales, por definir carreras laborales que se basan en unos periodos amplios de prueba -varios años con contratos temporales y precarios- que se asocian a una gran presión evaluativa y acreditativa. El esquema retributivo que se sigue de este modelo va directamente ligado a la producción científica y, en menor grado, a la docencia.

La pretendida mejora en la eficiencia y la calidad de la docencia y la investigación que se deriva de este nuevo sistema de acreditaciones, que, a su vez, contribuye al relevo generacional y al rejuvenecimiento de la plantilla docente presenta, sin embargo, graves problemas derivados de los criterios aplicados por las agencias de evaluación, de la composición de las comisiones que han de valorar las trayectorias del personal docente e investigador, entre otros.

1.2.4. El Personal de Administración y Servicios

El Personal de Administración y Servicios (PAS) de las universidades españolas, en el curso 2008-2009, se elevó a 57.162 personas, un 2,5% más que el curso anterior. Del total, 52.061 (91%) se encuentran en universidades públicas y 5.101 (9%) en universidades privadas y privadas de la Iglesia. En las públicas, el personal funcionario representa el 58,2% de la plantilla total de PAS.

La presencia de la mujer es mayoritaria entre el PAS, el 59,6%. En las universidades públicas las mujeres tienen una presencia desigual entre el PAS contratado (45,5% son mujeres) y funcionario (68,8% mujeres). Un comportamiento diferenciador en términos de género respecto al del PDI, que veíamos en el apartado anterior, y en el que la presencia de mujeres entre el PDI funcionario es menor que entre el PDI contratado.

En el cuerpo más especializado, nivel A, la presencia de la mujer es casi paritaria con la de los hombres (58,9% mujeres). A partir de este nivel, la representación de la mujer es mayoritaria en los servicios de administración de las universidades.

1.2.5. El gasto público en educación superior

Una de las variables fundamentales para el análisis de la situación del SUE es la evolución del gasto público en este nivel educativo. Cabe destacar que se han llevado a cabo tres intentos de implantación de modelos de financiación universitaria en las últimas dos décadas. Estos planes fueron elaborados en 1994, 2007 y 2009. Entre el primero y el último han pasado tres lustros, y aunque sus enfoques y conclusiones tienen mucho en

común, los dos últimos se han visto enriquecidos por los principios que subyacen en la configuración del EEES.

Ahora bien, siguiendo a Michavila, el escenario de crisis económica anima poco al desarrollo de nuevos documentos, como los preparados por la Comisión Europea en los años 2003 y 2006, en los que se sugería un esfuerzo financiero adicional en los países de la Unión Europea para que ésta pasase del 1,5 por 100 de PIB al 2 por 100 de PIB en un plazo comprendido entre 5 y 10 años. Pero la constante de la financiación universitaria en España parece plasmarse en la cifra mágica del 1'5 por ciento de PIB. En el primer modelo de financiación de 1994 se esbozaba la idea de alcanzar dicha magnitud en un período de un decenio. Sin embargo, 17 años después, sigue sin alcanzarse y es aún una asignatura pendiente. Si bien es cierto que el gasto por alumno en instituciones de educación superior ha crecido más en España que en las cifras medias de la Unión Europea y de la propia OCDE. Así, entre 1995 y 2007 en España creció un 65 %, mientras que en la Unión Europea y en la OCDE sólo fue del 16%. Por el contrario, la proporción de gasto generado por el pago al profesorado en relación al gasto total es menos ventajosa en el caso español. Los recursos destinados a la plantilla de profesorado alcanzaban el 55,8% del total del presupuesto, mientras que en los países de la OCDE esa cifra representaba tan sólo el 42,9% del total. “Una desigualdad análoga –concluye Michavila (2011: 28-29)- se da en el porcentaje de los recursos destinados a todo el personal, que en España es del 76,9 por 100, mientras que en el conjunto de países de la OCDE se limita al 68,1 por 100.”

Dado el enfoque principal de este informe en la igualdad de oportunidades, cobra especial relevancia ver cuál es el peso y la evolución del gasto público en becas y ayudas al estudio. Dentro de las becas y ayudas generales de estudio existen modalidades diversas: las becas y ayudas en convocatoria general, en convocatoria de movilidad, la bonificación de matrícula a familias numerosas y la convocatoria de becas para másteres oficiales para desempleados, que ha sido una medida de carácter coyuntural con motivo de la crisis económica.

Si bien se dedicará más adelante un apartado específico a la política de becas, a continuación se presentan algunos datos relativos a aquellas ayudas con un mayor componente social y/o superador de desigualdades. Así, en el curso 2009-2010, el número de beneficiarios de becas y ayudas generales ascendió a 391.081 estudiantes con un importe total de 833,6 millones de euros. Una parte importante de este crecimiento responde a la inversión realizada en los ciclos formativos de grado superior, cuyo número de beneficiarios se ha incrementado un 32,2% y el importe un 22,9% respecto al curso anterior. En la convocatoria general, dirigida a estudiantes de grado, de primer y segundo ciclo, y de máster, además de los ciclos formativos de grado superior y las enseñanzas equivalentes a universitarias, se concedieron 269.611 becas o ayudas por un importe total de 657,8 millones de euros.

Cabe destacar aquí también la puesta en marcha, a lo largo del curso 2009-2010, de un nuevo tipo de beca, destinada a los desempleados universitarios que cursaran un máster oficial. Estas becas cubrían el coste de la matrícula del programa de máster. De esta medida se beneficiaron 6.625 estudiantes y se gastaron 12,2 millones de euros. El objetivo último de estas becas, de carácter coyuntural, era contribuir a la formación de los desempleados universitarios.

Un análisis de mayor proyección temporal pone de relieve el esfuerzo que en los últimos años las autoridades públicas han realizado en becas y ayudas al estudio, como puede verse en el capítulo posterior dedicado a becas: con un importante crecimiento que ha ido acompañado del cambio legislativo que se produce en el año 2005 por el que las becas para cursar estudios reglados se convierten en un derecho del estudiante, de manera que a partir de ese momento todos los estudiantes que cumplan los requisitos establecidos optarán y serán beneficiarios de esas becas y ayudas, que quedan por tanto excluidas del régimen general de concurrencia competitiva para la concesión de subvenciones.

Desde una perspectiva más general y con el propósito de valorar el esfuerzo realizado por las autoridades españolas, a continuación se lleva a cabo un breve análisis de los principales indicadores de gasto público en educación superior en España respecto al resto de países de la OCDE.

Así, los últimos datos disponibles, procedentes de la publicación *Education at a Glance, 2010* de la OCDE y relativos al año 2007, ponen de relieve cómo el gasto público en instituciones de educación superior respecto al PIB español se situó en el 1,1% del PIB, por debajo de la media de la OCDE (1,5%). El gasto por estudiante respecto al PIB per cápita, para ese mismo año, se situó en el 39,9, un nivel similar a la media de la OCDE (40).

Desde una perspectiva temporal comparada, el gasto por estudiante en instituciones de educación superior para todos los servicios ha crecido un 37% en el periodo 2000-2007. Este crecimiento es especialmente destacable, teniendo en cuenta que éste ha sido sólo del 14% en la media de la OCDE y del 17% en la UE(19).

Por lo que respecta al gasto anual en instituciones de educación superior por estudiante en España, éste fue de 12.548 USD en el año 2007 frente a 12.907 USD de media en la OCDE y 12.084 en la UE(19), lo que sitúa a España en niveles cercanos a los de los países de su entorno, incluso por encima de la media de la UE(19).

Por último, y en relación con el gasto en I+D respecto al PIB en España, éste se situó en el año 2008, en un 1,4%, por debajo de la UE(27), con un porcentaje de 1,9%. Por sectores de actuación, el gasto de las empresas en España fue del 0,7% (la media de la UE(27) fue 1,2%), el gasto de las instituciones de educación superior fue del 0,4% (igual que en la

UE(27) y el gasto de la Administración Pública, del 0,3%, una décima más que en la UE(27).

Es de esperar que la crisis económica mundial, iniciada a finales de 2007, y los recortes presupuestarios que muchos gobiernos europeos y, especialmente España, han tenido que poner en práctica afecten de manera importante los pilares del Estado del Bienestar y, muy particularmente, el gasto público destinado a la educación superior.

1.3. El proceso de internacionalización de educación superior y la movilidad internacional

Una de las pretensiones del nuevo espacio universitario de los europeos es hacer efectivo el principio de diversidad. Si atendemos a Francesc Michavila (2011: 20) “la diversidad es la clave. Nada más opuesto a la homogeneización asfixiante. Lo verdaderamente esencial en la renovación de la ordenación académica de los estudios universitarios de los europeos es favorecer la movilidad de los ciudadanos.”

Efectivamente, la movilidad internacional de docentes y estudiantes universitarios es uno de los principales aspectos del desarrollo de personal calificado y un indicador fehaciente de la internacionalización de la educación superior y de los sistemas de investigación. Algunos estudios enfatizan que se trata de un factor clave de la evolución futura de esos sistemas (OCDE, 2004; Marginson, 2004; Altbach, 2004). El proceso de internacionalización de las universidades está constituido por, y se nutre de, un abanico amplio de actividades que inciden de manera directa e indirecta en la movilidad internacional: programas de educación a distancia, instalación de sedes locales en el extranjero, acuerdos de franquicia y programas articulados con instituciones locales, desarrollo conjunto de proyectos de investigación y cooperación, programas de intercambio de investigadores, eventos de difusión científica, etc. Unido a todo ello debe considerarse un factor clave como es el la enseñanza de una segunda lengua, básicamente inglés⁴.

Estas actividades son el resultado de la convergencia de estrategias implementadas por gobiernos y universidades. En ese marco, se pueden identificar tres lógicas principales en la movilidad (OCDE, 2004): la movilidad como un instrumento de cooperación entre Estados; la movilidad como una forma de atracción de personal calificado y la movilidad como una fuente de ingresos. Estas modalidades en muchos casos son convergentes. La primera ha tenido un papel importante como parte de la política internacional relacionada con la Guerra Fría y la descolonización. La segunda tiene como objetivo aumentar el stock de personal calificado en las universidades y centros de investigación

⁴ Una buena clasificación de los distintos niveles de internacionalización puede encontrarse en el análisis realizado por la National Agency for Higher Education de Suecia al descomponerlo en los siguientes ámbitos: períodos en el exterior de estudiantes, académicos y PAS; internacionalización del campus de la universidad; internacionalización de programas; incorporación de estudiantes y profesores. internacionales; colaboraciones internacionales (Jofre, 2011:157).

del país receptor (el caso de los estudios de doctorado en Estados Unidos es paradigmático)⁵; y la tercera pone énfasis en el reclutamiento de alumnos de grado con la intención de obtener recursos a través del cobro de matrículas (el ejemplo de Australia es ilustrativo).

Desde una perspectiva más general y referida concretamente a los estudiantes universitarios, algunos autores (Luchilo y Albornoz, 2008: 354) señalan que la movilidad internacional se inscribe en tendencias culturales de mayor alcance. La difusión de una cultura juvenil de la movilidad motivada por la adquisición de experiencia, conocimientos, una segunda lengua, etc., constituye un fenómeno creciente que comprende a amplios segmentos de clases medias, tanto en países desarrollados como en desarrollo. Esta tendencia se ve alentada por políticas públicas que estimulan la movilidad internacional como un componente cada vez más importante en las trayectorias laborales y educativas.

Si desde el punto de vista de los actores la experiencia de estudiar o trabajar en el extranjero puede reportar beneficios, desde el punto de vista de los países de origen y destino hay ganadores y perdedores. La globalización de la educación superior revela asimetrías de poder e influencia (Luchilo y Albornoz, 2008).

A continuación se presenta un panorama general de la movilidad internacional de docentes y estudiantes universitarios en España. En primer lugar se presenta el marco normativo; luego se aborda el caso de los docentes centrado en el análisis de la movilidad desde y hacia España; posteriormente se presenta el caso de los estudiantes utilizando una perspectiva más amplia en el marco de la OCDE, gracias a una mayor disponibilidad de información.

1.3.1. El marco normativo de la movilidad

Existen diversos programas de movilidad, tanto para profesores como para estudiantes, que poseen características propias y están regulados por normativas específicas, aunque la mayor parte se inscriben en el marco de la Línea Instrumental de Actuación en Recursos Humanos del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+i) 2008-2011 (Orden ECI/266/2008, de 6 de febrero, BOE de 9 de febrero). A continuación se presenta una relación que comprende los programas con mayor impacto⁶:

⁵ Los estudiantes de doctorado extranjeros son un recurso clave para las universidades y el sistema científico estadounidense. En las últimas dos décadas han representado un alto porcentaje de los doctores graduados en ciencias e ingeniería. De acuerdo a la National Science Foundation (2007) ascendían al 44% de los doctores graduados en 2006.

⁶ La movilidad de estudiantes en el marco del Programa Erasmus Mundus que incorpora estudiantes de países no comunitarios, así como la movilidad de estudiantes entre universidades españolas a través del Programa Séneca no serán consideradas en este informe

a) El Programa Nacional de Movilidad de Recursos Humanos de Investigación contempla tanto la movilidad hacia España de investigadores extranjeros como de investigadores españoles a otros centros internacionales o nacionales (Orden EDU/1538/2011, de 30 de mayo). En ese marco cabe destacar:

- movilidad internacional para realizar estudios postdoctorales. Esta movilidad es financiada y gestionada por el propio del Ministerio de Educación, incluye las becas Fulbright orientadas a universidades de Estados Unidos, que también contemplan como novedad la realización de estudios de Máster en Ciencias Sociales y Humanidades en universidades de ese país. El período del desplazamiento es de uno o dos años. Debe mencionarse que existen programas de movilidad de similares características financiados y gestionados por las propias comunidades autónomas; pero lamentablemente la información es limitada.
- movilidad de profesores e investigadores de centros españoles de enseñanza superior e investigación hacia centros extranjeros (y excepcionalmente españoles). El desplazamiento es por un período máximo de seis meses y un mínimo de tres, y existen dos modalidades: Senior (Programa Salvador de Madariaga) y jóvenes investigadores (Programa José Castillejo).
- movilidad de profesores e investigadores extranjeros en universidades y centros de investigación españoles. También existen dos modalidades similares a las anteriores: una en régimen de año sabático para personas con acreditada experiencia y otra para jóvenes doctores que están iniciando la carrera académica. Los períodos de estancia son similares a los anteriores.

b) Programas de movilidad para profesores y alumnos para que participen en programas de doctorados de universidades españolas, públicas y privadas sin ánimo de lucro, que obtuvieron o renovaron la Mención de Calidad, conforme a la ordenación de las enseñanzas universitarias establecida en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (Orden EDU/2933/2009, de 23 de octubre).

c) Movilidad de profesores y de estudiantes para promover la presentación de tesis en las universidades españolas, públicas y privadas sin ánimo de lucro, que tengan por finalidad la obtención de la Mención Europea en el título de doctor (Orden EDU/2933/2009, de 23 de octubre).

d) Movilidad de profesores y alumnos orientada a participar en programas de másteres oficiales; según lo previsto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Este programa incluye el programa específico de movilidad de profesores y estudiantes de universidades españolas para que se desplacen a Francia, con el fin de participar en programas de máster que se impartan y desarrollen conjuntamente por una o varias universidades de cada país, dentro de un proyecto activo de cooperación entre las instituciones participantes (Orden EDU/1541/2011, de 2 de junio)

e) Programas de movilidad europeos. Comprende varios programas, todos correspondientes al Lifelong Learning Programme 2007-2013 financiado por la Comisión Europea y gestionado desde las instituciones participantes⁷: el Programa Comenius relativo a la educación primaria y secundaria; el Programa Erasmus relativo a la educación universitaria; el Programa Grundtvig relativo a la educación de adultos y el Programa Leonardo da Vinci centrado en la adquisición de competencias profesionales en el mercado de trabajo. En lo que concierne a este informe, interesa destacar el Programa Erasmus. Éste permite el desplazamiento de estudiantes de grado por un período de 3 a 12 meses para continuar con sus estudios o realizar prácticas en un centro de educación superior; y de profesores universitarios entre uno y seis días. El Programa Erasmus también contempla la movilidad para realizar programas intensivos (seminarios o talleres) donde estudiantes y profesores trabajan conjuntamente durante un período comprendido entre 10 días a seis semanas.

1.3.2. La movilidad de personal docente e investigador

En cuanto a la movilidad entendida en términos de origen académico, es decir, personal docente e investigador que trabaja en una universidad diferente a la universidad donde realizó su tesis doctoral, España encuentra aquí un elemento claramente limitador de las posibilidades de internacionalización: el 70% de los profesores universitarios se doctoró en la misma universidad donde trabaja, frente al 40% de Alemania; 30% de Holanda o 7% de Reino Unido. En este sentido, Estados Unidos constituye todavía la zona central de la movilidad de personal académica en la medida que se suele cumplir la regla tácita que impide contratar profesores graduados en la misma casa de estudios. No obstante, a pesar de que en España y Europa todavía existen dificultades para encajar este tipo de la movilidad con las estructuras académicas existentes, es posible advertir el surgimiento de un mercado académico incipiente que ha aumentado la competición de aquellos con disponibilidad para la movilidad (Jofre, 2011:162).

Con respecto a la movilidad temporal de personal docente e investigador, o sea movilidad de “ida y vuelta” con finalidad profesional, puede apreciarse en la Tabla 6 que la movilidad desde instituciones de enseñanza superior españolas hacia otras en el exterior se incrementó más de 200% entre 1999 y 2009: pasó de 1.171 movilizaciones docentes a 3.682. Los incrementos más significativos se registraron en los cursos académicos 2008-2009 y 2007-2008 con crecimientos del 22.6% y 18.4%, respectivamente. A pesar de que solo se cuenta con información acerca de la finalidad de la movilidad a partir del año 2007, puede constatarse que la mayor parte de las movilizaciones se dedicaron a la

⁷ La iniciativa del programa Sócrates lleva funcionando desde 1994 hasta el 31 Diciembre de 1999 cuando fue remplazado por el programa Sócrates II en 24 de Enero de 2000, el cual siguió activos hasta el 2006. Éste, a su vez, fue remplazado por el Lifelong Learning Programme 2007-2013. Los países participantes en el programa fueron los de la Unión Europea de los 25, y luego los países candidatos Rumania y Bulgaria; Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía

impartición de docencia, por ejemplo, en el curso 2008-2009 2.925 movildades tuvieron este fin mientras solo 757 se realizaron para recibir formación.

Tabla 6. Evolución del número movildades internacionales del personal docente en centros de educación superior españoles para impartir docencia o recibir formación (1999-2009). En valores absolutos y porcentajes.

CURSO ACADÉMICO	Total		Para docencia		Para formación	
	N	%	N	%	N	%
Total	21.302		20.194		1.108	
2008/09	3.682	22,6%	2.925	10,3%	757	115,7%
2007/08	3.004	18,4%	2.653	4,6%	351	
2006/07	2.537	7,9%	2.537	7,9%		
2005/06	2.351	11,2%	2.351	11,2%		
2004/05	2.115	8,5%	2.115	8,5%		
2003/04	1.949	17,6%	1.949	17,6%		
2002/03	1.657	11,4%	1.657	11,4%		
2001/02	1.488	10,4%	1.488	10,4%		
2000/01	1.348	15,1%	1.348	15,1%		
1999/00	1.171		1.171			
Saldo 1999-2009	2.511	214%				

Fuente: elaboración propia sobre datos del Ministerio de Educación de España (2011).

Los datos que brinda el Ministerio de Educación permiten describir con más detalle el universo de la movilidad internacional de los docentes de universidades en España. Por ejemplo, para el curso académico 2008-2009 (últimos datos disponibles) el 43% de las movildades fueron protagonizadas por mujeres; los principales países de destino fueron Italia (27%), Portugal (13%), Francia (13%) y Alemania (10%); y según las áreas de conocimiento, Humanidades (31%), Sociales, Empresariales y Derecho (27%) y Educación (10%) presentan las que tasas de movilidad más elevadas.

En cuanto a la movilidad internacional de personal docente desde el extranjero hacia instituciones de educación superior españolas, en el curso 2008-2009 se registraron 3.302 movildades, casi cuatrocientas menos que las realizadas desde instituciones españolas hacia el extranjero (3.682). Los principales países de origen fueron Italia (14%), Polonia (13%), Francia (12%), Alemania (10%), Portugal (7%) y Reino Unido (5%). Excepto Polonia, los demás países de origen han los mismos países de destino de la movilidad de docentes españoles, lo cual revela el establecimiento de redes de intercambio docente.

1.3.3. La movilidad internacional de estudiantes

Según las estimaciones de la OCDE (2010:309), en 2008 había cerca de 3,3 millones de estudiantes en universidades de países distintos al de su ciudadanía, de los cuales 2,6 millones (79%) estaban en países de la OCDE. En ese conjunto, los estudiantes latinoamericanos son un grupo relativamente pequeño (7%), aunque de manera similar a otras regiones, ha crecido en los últimos años. Esta situación contrasta con una comparativamente baja movilidad dentro de la propia región latinoamericana, donde la

proporción de estudiantes extranjeros sobre el total no llega al 1% (Luchilo y Albornoz, 2008).

Como se puede apreciar en la Tabla 7, los estudiantes procedentes de Asia son la primera minoría (49%) y los procedentes de Europa la segunda (24%)⁸. América Latina, como dijimos, abarca un modesto 7% en mapa migratorio. En cuanto a las tres regiones que integran el subcontinente, encontramos que América del Sur tiene más del triple de estudiantes en el extranjero que América Central y El Caribe (4% frente 1% y 1%). Una proporción que seguramente obedece más al volumen de su población y a una política de desarrollo económico endógeno que al un patrón emigratorio internacional.

Tabla 7. Estudiantes extranjeros matriculados en estudios universitarios en países de la OCDE, según región de origen. 2008

Origen	Estudiantes	
	N	%
Total OCDE	2.646.046	79
África	396.684	12
Asia	1.653.738	49
Europa	817.709	24
Norte America	99.123	3
Oceanía	34.553	1
América Latina	228.835	7
El Caribe	35.286	1
América Central	49.000	1
América del Sur	144.320	4
Total	3.343.092	100%

Fuente: Education at a Glance 2008, OCDE.

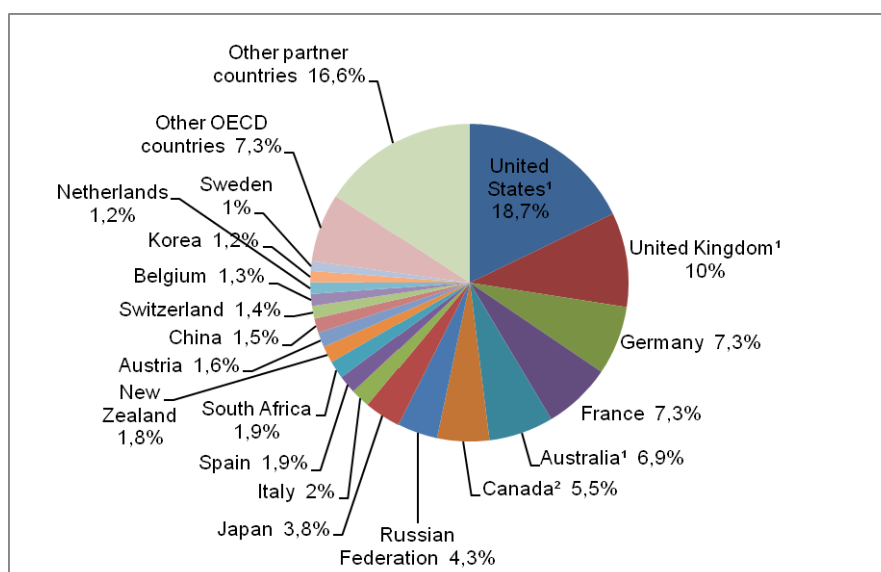
La movilidad de estudiantes universitarios se concentra en pocos países receptores. Sólo cinco reciben a más de la mitad de esta población: Estados Unidos (19%); Reino Unido (10%); Alemania (7%); Francia (7%), Australia (7%) (Ver Gráfico 2). La supremacía de Estados Unidos es evidente a pesar de que en los últimos años ha aumentado la diversidad de destinos como consecuencia de una “competencia global por los talentos” (Luchilo y Albornoz, 2008). Entre los nuevos destinos destaca España como uno de los más dinámicos para estudiantes de postgrado procedentes de América Latina⁹. Mientras

⁸⁸ El continente asiático es indudablemente el mayor “exportador” de estudiantes extranjeros: las proporciones más altas son aportadas por China, India y Corea (suman el 25% del total) aunque Japón (2,1%) y Malasia (1.5%) también son importantes emisores de estudiantes. En el caso de Europa, Alemania (3,4%), Francia (2.4%), Italia (1.3%) y Grecia (1.1%) son los mayores emisores de la región.

⁹ España recibe sólo el 2% de esta población, aunque ha aumentado en relación al año 2000 (1,3%). En términos absolutos significó pasar de 25.500 estudiantes extranjeros a 65.000 en siete años.

Estados Unidos recibe el 55% de estudiantes latinoamericanos, España se ha convertido en el segundo destino con el 12%.

Gráfico 2 Distribución de estudiantes extranjeros en estudios superiores por país de destino (2008)



1. Los estudiantes internacionales han sido definidos sobre la base del país de residencia; 2. Año de referencia 2007.
Fuente: OCDE, 2010

1.3.4. Movilidad de estudiantes españoles: programa Erasmus

El programa de movilidad temporal internacional más importante en España es Erasmus. El número de universitarios españoles que han participado en ese programa se ha multiplicado por 13 en los últimos 20 años, desde 2.168 en el curso 1989/90 a 29.219 en el último curso. Sólo en este último curso los estudiantes españoles Erasmus han crecido un 15,4%.

Los países a los que más habitualmente acuden los estudiantes españoles a cursar su programa

Erasmus son Italia (un 23,8%), Francia (13,6%) Reino Unido (11,4%) y Alemania (10,9%). Mientras que España recibe principalmente estudiantes Erasmus extranjeros procedentes de: Italia, el 36,4%, de Portugal (25,9%) y Bélgica (25,7%). La participación en el programa de movilidad es diferente entre hombres y mujeres en función de su edad. Así, las mujeres tienen una mayor propensión a participar en este programa a edades más tempranas que los hombres: El 52% de las mujeres que participan tienen menos de 21 años, mientras que el porcentaje de hombres con esa edad sólo alcanza el 32,1%. El porcentaje de estudiantes españoles en el primer nivel de formación universitaria que participan en el programa Erasmus sobre el total de estudiantes universitarios en este primer nivel se sitúa en el 2,1%. Por encima de la media se encuentra Andalucía y Aragón con el 2,8%, seguido de Cantabria con el 2,7%. Por debajo de la media destacan Illes Balears con el 1,1% y la Rioja con 1,3%.

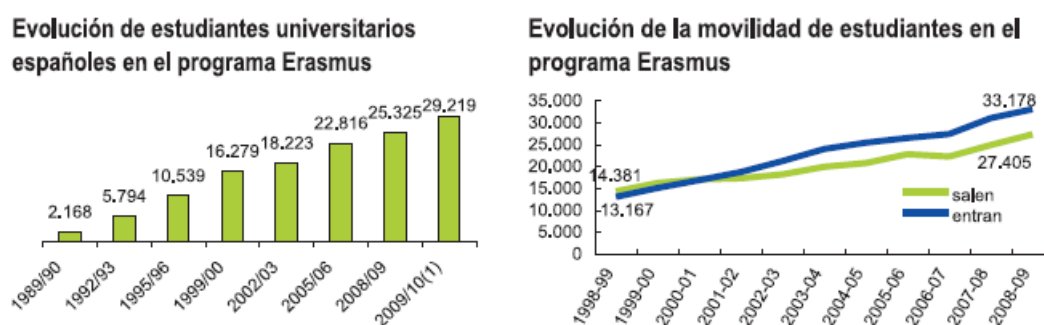
En España, la evolución del número de salidas al extranjero de estudiantes que realizan estudios en instituciones de educación superior ha crecido un 68% entre 1999 y 2009

(pasó de 16.279 a 29.219) (Ver gráfico 3). Los crecimientos más significativos se alcanzaron los últimos años (excepto el curso académico 2006/07) y la mayor parte de las movidades han tenido como objetivo la realización de estudios (283.712 movidades por estudios frente a 4.883 para prácticas). Actividades, éstas últimas, incorporadas hace sólo dos años, pero que han logrado captar rápidamente una gran cantidad de estudiantes (de 1.800 movidades a 3.000 en un curso académico).

Según cifras del curso académico 2008/09, algunas de las características de la movilidad internacional de estudiantes desde centros españoles hacia otros en el extranjero son las siguientes: se realizaron 288.595 movidades, el 56% realizadas por mujeres, si bien la proporción de hombres ha ido aumentando moderadamente desde la última década¹⁰; los principales países de destino fueron Italia (24%), Francia (14%), Alemania (11%) y Reino Unido (11%), y las áreas de conocimiento más representadas son las ciencias sociales, empresariales y derecho (34%) e ingeniería, fabricación y construcción (23%).

La mayor parte de esta movilidad se inscribe en el Programa Erasmus, en el cual España lidera el envío y la recepción de estudiantes¹¹. Francia, Alemania, Reino Unido e Italia le siguen como importantes emisores y receptores. Entre los países emisores más importantes también se encuentran países del Este con menor desarrollo relativo como Polonia, R. Checa y Turquía; mientras la lista de países receptores solo incluye países europeo occidentales. Por lo general las titulaciones más demandadas son las de *business*, seguidas de lenguas.

Gráfico 3. Movilidad de estudiantes universitarios españoles y la movilidad en el programa Erasmus



Fuente: Ministerio de Educación de España (2011)

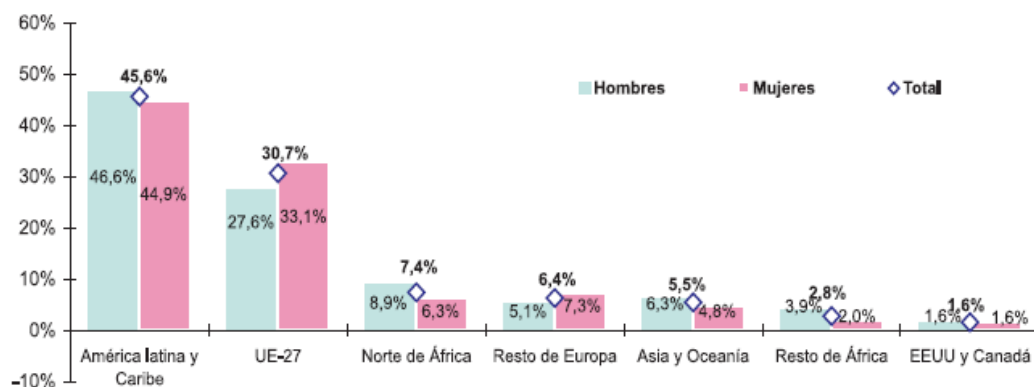
¹⁰ En el curso 1999/00 las proporciones eran 60% de mujeres y 40% de hombres, aproximadamente.

¹¹ En el curso académico 2008-2009, los principales países receptores de estudiantes Erasmus fueron España (17%), Francia (12%), Alemania (10%), Reino Unido (9%) e Italia (9%). En cambio la lista de países emisores incorpora también países del Este con menor desarrollo relativo: España (14%), Francia (14%), Alemania (14%), Italia (10%), Polonia (7%), Turquía (4%), R. Checa (3%), etc.

1.3.5. Estudiantes extranjeros en las universidades españolas

Siguiendo los datos proporcionados por el Ministerio, en el curso 2009-10 el número total de estudiantes extranjeros que han cursado estudios universitarios en España ha sido de 76.205 frente a los 65.581 del curso 2008-09 y los 56.630 del 2007-08. Se está produciendo un incremento importante de los estudiantes con nacionalidad extranjera en las universidades españolas, este último curso un 16,2% y el curso anterior un 15,8%, lo que supone un crecimiento del 34,6% en los tres últimos cursos. Una parte de este crecimiento hay que atribuírsela al incremento de la población inmigrante.

El porcentaje total de extranjeros en las aulas universitarias en el curso 2009-2010 se sitúa en el 4,9% (4,1% en los estudios de grado, 18,4% en los de máster y 22,8% en los de doctorado). Sin embargo, y a pesar del importante crecimiento que se está produciendo, todavía el Sistema Universitario Español se encuentra alejado del resto de países de su entorno en cuanto a atracción de estudiantes extranjeros. El 45,6% de los estudiantes extranjeros proceden de América Latina y Caribe, el 30,7% de la UE(27), el 7,4% del Norte de África, el 6,4% del Resto de Europa (de los que el 20,8% proceden de Rusia), el 5,5% de Asia y Oceanía (de ellos el 39,8% de China), el 2,8% del resto de África y sólo el 1,6% son de Estados Unidos y Canadá.

Gráfico 4. Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en el SUE por sexo y lugar de procedencia. Curso 2009-2010

Fuente: Ministerio de Educación de España (2011)

Las comunidades autónomas con mayor número de estudiantes extranjeros son: Cataluña con el 8%, C.A. Madrid con el 6,4% e Illes Balears con el 6,2%. Las dos primeras están entre las comunidades con más estudiantes, no es así en Illes Balears que es modesta en cuanto a número de estudiantes y sin embargo consigue atraer un porcentaje importante de extranjeros. Andalucía que es otra de las comunidades con más estudiantes matriculados, se sitúa por debajo de la media española en cuanto a estudiantes extranjeros en sus aulas. Las que tienen menos capacidad de atraer extranjeros son: Asturias (1,7%), Castilla la Mancha (1,9%) y Extremadura (2%).

1.3.6. Consideraciones sobre la movilidad internacional

En primer lugar cabe mencionar que existe gran cantidad de programas de movilidad orientados a colectivos y finalidades específicas (profesores Senior y Junior, nacionales y extranjeros; estudiantes de grado y postgrado, nacionales y extranjeros; para impartir docencia, para realizar investigación, para recibir docencia, para participar en tribunales de tesis, etc.). En segundo lugar hay que decir que esa realidad compleja y diversa no se traduce en una producción de estadísticas totalmente representativa, por tanto los datos que se han presentado deben considerarse con cautela. Asimismo existen otros programas de movilidad auspiciados por comunidades autónomas y entidades privadas, con y sin fines de lucro, que no han podido contemplarse porque se carece de un sistema de información centralizada; programas que además no siempre tienen un carácter sistemático. Con todo, la primera conclusión que se deriva es que deberían agruparse los programas de movilidad con la intención de hacerlos más accesibles al usuario, lo cual contribuiría también a un registro estadístico más eficiente.

La segunda consideración es que, de acuerdo a la información disponible en el Ministerio de Educación, la movilidad se ha incrementado en España en la última década, sobre todo en los últimos años. Una tendencia que está en sintonía que lo que ocurre en la OCDE y

obedece a procesos y políticas de alcance global. Es un proceso que forma parte de la movilidad internacional del talento, transformado en las últimas décadas en uno de los principales insumos para la generación de riqueza.

La tercera consideración es que la movilidad de profesores ha aumentado en mayor proporción que la de estudiantes en la última década (200% frente a 68%). No obstante, en números absolutos la movilidad estudiantil tiene un volumen más grande que la de profesores (27.400 frente a 3.700).

Para finalizar, la conclusión que se deriva de los datos estadísticos es que probablemente existan redes sólidamente establecidas entre centros educativos de España, Italia, Portugal y Alemania, en tanto y en cuanto la mayor parte de las movilizaciones de profesores y estudiantes se realizan entre centros de esos países. En ese sentido debe considerarse el peso relativo de las políticas europeas de movilidad (Programa Erasmus, por ejemplo) y los programas europeos de investigación, pero también las distancias geográficas, los costos de los desplazamientos y la familiaridad con el idioma y la cultura. La contrapartida de este proceso es una menor movilidad orientada hacia el “mundo anglosajón”, sobre todo Estados Unidos, principal productor de conocimiento del mundo.

1.4. Europa: La educación superior en el contexto de la crisis

Son principalmente tres las dimensiones de la transformación universitaria: la convergencia de los sistemas universitarios europeos, plasmada en la configuración del EEES; el papel que la Estrategia de Lisboa atribuye a las universidades respecto al progreso económico y social de los Europeos; y el impulso dado por la Unión Europea a la creación en paralelo de un área de investigación común, en la que los científicos pueden interactuar. “Esas tres dimensiones acotan un posible sendero por el que se avance en la búsqueda afortunada de una Europa del conocimiento. Una universidad situada en el centro del escenario social que contribuya al crecimiento económico y a la creación de un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social, según se afirmaba en el documento de conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo en una sesión celebrada el año 2000.”

Hace ya más de diez años que el Consejo de Europa, reunido en Lisboa en el año 2000, solicitó a los estados miembros la adopción de medidas para luchar contra la pobreza antes del 2010. De este modo, los jefes de estado de los respectivos países adoptaron la conocida *Estrategia de Lisboa*, comprometiéndose a dar un impulso importante en la erradicación de la pobreza. La *Estrategia* supuso, pues, un proceso de trabajo conjunto a lo largo del periodo 2000-2010 con el objetivo fundamental de hacer de la UE la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en la gestión del conocimiento y la innovación, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores puestos de trabajo y mayor cohesión social.

A la adopción de los acuerdos, le siguió el establecimiento del Comité de Protección Social y la elaboración de Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social (PNAIn) con 4 objetivos comunes que según el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad deberían cumplirse con anterioridad al 2010: facilitar la participación en el empleo y el acceso a los recursos, derechos, bienes y servicios; prevenir los riesgos de exclusión; actuar a favor de los más vulnerables y movilizar a los agentes sociales.

También en el año 2000 se constituyó el Comité de Protección Social (CPS), organismo de enlace entre la Comisión Europea y los estados miembros, en asuntos tales como la inserción laboral, pensiones, atención sanitaria, vínculos entre la política social y las políticas activas de empleo y la reorganización de la cooperación política en materia de protección social.

De las diversas funciones de los CPS destaca la de seguir la situación social y la evolución de las políticas de protección social de los estados miembros de la UE y en la Comunidad.

En este proceso, el Consejo de Europa convino en que los estados miembros coordinaran sus políticas mediante el método abierto, esto es, objetivos comunes, planes de acciones nacionales e indicadores comunes (Estrategia Europea de Inclusión Social, 2005). El primer informe conjunto tuvo lugar en el 2001 y el siguiente en el 2004. Los últimos avances del informe conjunto sobre protección social e inclusión social, llevado a cabo con el método abierto, indican que se ha de seguir avanzando bajo las mismas actuaciones prioritarias que el anterior informe aunque adaptando sus contenidos:

- Aumentar la participación en el mercado de trabajo
- Modernizar los sistemas de protección social
- Abordar la desventaja educativa
- Erradicar la pobreza infantil
- Garantizar una vivienda digna
- Mejorar el acceso a los servicios de calidad
- Vencer la discriminación y aumentar la integración de las personas con discapacidad las minorías étnicas y los inmigrantes

A pesar de los avances realizados, en febrero de 2005, la Comisión Europea dejó de dar un lugar prioritario a la lucha contra la pobreza y la exclusión social, concediendo una importancia estratégica al crecimiento económico, con el objetivo de hacer de Europa un lugar atractivo para la inversión y el trabajo, creando más y mejores empleos y mejorando la gobernanza en las políticas macro y microeconómicas.

La crisis económica mundial, iniciada a finales de 2007, que ha afectado gravemente a Europa ha llevado a un replanteamiento de su modelo económico y social. En la

actualidad y con el objetivo de superar los viejos desequilibrios sociales y económicos, Europa necesita de un nuevo modelo de crecimiento económico sostenible y que permita hacer frente al desempleo. En este nuevo contexto económico y social, la educación ha ido adquiriendo importancia de manera evidente en los últimos años. Así, tanto los Comunicados de Londres (2007) como de Lovaina (2009) recogen la necesidad de dedicar esfuerzos para que los estudiantes que ingresan, cursan o finalizan sus estudios en la universidad sean una representación de la sociedad actual.

La situación actual de crisis y de desempleo ha reforzado, pues, la necesidad de poner en marcha políticas sociales. En este nuevo marco, la educación superior desempeña un papel estratégico en su contribución al cambio de modelo económico y social. Además de seguir ofreciendo una formación de calidad, libre de barreras económicas y sociales, las universidades deben asumir su responsabilidad social retornando a la sociedad el conocimiento generado. La dimensión social de la educación superior cobra, pues, una especial relevancia en el momento actual, reforzando la cohesión social y la ciudadanía, haciendo frente al abandono universitario, potenciando la investigación y la innovación útiles para una sociedad y economía basada en el conocimiento, ofreciendo una formación continuada basada en el aprendizaje a lo largo de la vida, facilitando la inclusión de grupos poco representados hasta ahora en la educación superior y garantizando el retorno a la sociedad del conocimiento de sus egresados/as.

A nivel europeo, este espíritu se recoge en el documento *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* (2010), en el que el nuevo modelo, basado en una economía inteligente, sostenible e integradora, sea capaz de generar altos niveles de empleo, de productividad y también de cohesión social. Las tres prioridades que se proponen en el documento Europa 2020 y que se refuerzan mutuamente son las de:

- Un crecimiento inteligente, que permita el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Un crecimiento sostenible que promueva una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- Un crecimiento integrador que fomente una economía con altos niveles de empleo y de cohesión social y territorial.

Para ello, los estados miembros necesitarán:

- Reformar sus sistemas nacionales (y regionales) de I+D+I para estimular la excelencia y una especialización inteligente; reforzar la cooperación entre universidad, investigación y empresa; aplicar una programación conjunta y reforzar la cooperación transfronteriza en ámbitos con valor añadido de la UE y

ajustar en consecuencia sus procedimientos nacionales de financiación para garantizar la difusión de la tecnología en todo el territorio de la UE.

- Contar con un número suficiente de licenciados en ciencias, matemáticas e ingeniería y centrar el currículo en la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor.
- Dar prioridad a los gastos en conocimiento, utilizando, por ejemplo, incentivos fiscales y otros instrumentos financieros que promuevan mayores inversiones privadas en I+D.

A escala de la UE, la Comisión trabajará con el fin de:

- Integrar e incrementar los programas de la UE relativos a movilidad, universidad e investigación (como Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus y Marie Curie) y ligarlos a los programas y recursos nacionales.
- Establecer la agenda de modernización de la educación superior (currículo, gobernanza y financiación) incluyendo la evaluación comparativa de los resultados de las universidades y de los sistemas educativos en un contexto general.
- Explorar las formas de promover el espíritu emprendedor mediante programas de movilidad para jóvenes profesionales.
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.
- Lanzar un Marco de Empleo de los Jóvenes que subraye las políticas destinadas a reducir la tasa de desempleo de los jóvenes. Dicho Marco debería promover, junto con los Estados miembros y los interlocutores sociales, el acceso de los jóvenes al mercado laboral mediante el aprendizaje, períodos de prácticas y otros trabajos o experiencias, incluido un programa («Tu primer trabajo EURES») destinado a incrementar las oportunidades de empleo de los jóvenes al favorecer la movilidad dentro de la UE.

PARTE II: POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

2.1. Dimensión social y equidad en la educación superior

Tal y como se ha visto en apartados anteriores, la dimensión social y la equidad en la educación superior son cruciales para legitimar el proceso de construcción europea y, en particular, el proceso de consolidación del EEES. Este aspecto ha sido enfatizado por los Consejos de Competitividad y de Educación siguiendo la sugerencia de la Comisión Europea de abrir la educación superior a más personas independientemente de su situación socio-económica o su edad. La “dimensión social”, inexistente en la génesis del proceso –declaración ministerial de Bolonia (1999)- pasó a convertirse en una cuestión central en las declaraciones ministeriales de Londres (2007) y de Lovaina (2009), que avalan la necesidad de dedicar esfuerzos para que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior refleje la diversidad de la sociedad. Para ello se propone reforzar los servicios a los estudiantes; crear itinerarios de aprendizaje más flexibles; ampliar, gracias a políticas efectivas que hagan realidad la igualdad de oportunidades, la participación en la educación superior, así como crear las condiciones favorables para que las instituciones de educación superior respondan a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

36

En tiempos de grave crisis económica es especialmente importante que la estrategia que nos ha de permitir la recuperación económica y del empleo esté basada en la educación y la formación desde principios de equidad y de justicia social. La mejor política social es aquella que apuesta por una educación superior sin barreras económicas, capaz *per se* de reforzar la cohesión social de nuestras sociedades diversas.

También dentro de la dimensión social de la educación superior y, en concreto, por lo que respecta a las funciones que desempeñan las universidades es importante promover la responsabilidad social de estas instituciones. En este sentido, las universidades deben suministrar una base de conocimiento ético que responda a las necesidades sociales de su territorio más próximo.

Con motivo de la Presidencia Española de la UE, a lo largo del primer semestre del año 2010, se propuso una iniciativa para alcanzar el objetivo de desarrollar una comunidad de educación superior en la UE, basada en la justicia social y la calidad. La educación y su dimensión social se colocan, pues, en el centro de la estrategia de la UE 2020. De esta iniciativa cabe destacar especialmente dos aspectos:

- La concepción de Europa como un espacio de igualdad de oportunidades lo que implica el reconocimiento de su diversidad. Desde el respeto a la misma es imprescindible que el EEES no sea el de la uniformidad y garantice la diversidad

con sistemas equiparables, comparables y compatibles para el reconocimiento de estudios y de las competencias y atribuciones profesionales.

- Se hace necesario garantizar esa igualdad de oportunidades mediante una política de becas que promueva la efectiva movilidad con el objetivo y el compromiso de que para el año 2020 el 20% de los estudiantes europeos hayan cursado al menos un año fuera de su país.
- A continuación se presentan los principales objetivos de la iniciativa:
- Ampliar el acceso a la educación superior de grupos infrarepresentados por razones sociales y/o económicas (género, minorías sociales, umbrales económicos...).
- Desarrollo de vías flexibles de aprendizaje para adultos y estudiantes que tengan que compatibilizar el estudio con el trabajo, la familia u otras ocupaciones.
- Asegurar la equidad, la eficiencia y la calidad para todos en educación superior.
- Mejorar la interacción de las universidades con las organizaciones de la sociedad civil para incrementar su nivel de respuesta a las demandas sociales.
- Fomentar la responsabilidad social de las universidades y el retorno del conocimiento generado a la sociedad.

Pese a la dificultad de acotar la propia noción de equidad, al menos puede sostenerse que se opone a la desigualdad y en este sentido en el ámbito de la educación superior va en pos de una mayor igualdad desde principios emancipadores y de justicia social. Y ello supone la articulación de una serie de medidas de inclusión educativa que se traducen en políticas transversales de género, así como de acceso, de permanencia y de becas, entre las principales. Estas políticas no son estáticas, ni actúan aisladas, sino que se generan sinergias y estrategias complementarias, que se influyen y refuerzan unas a otras. Al mismo tiempo, si bien su implementación tiene lugar en el seno de cada estado, obedecen cada vez más a lógicas transnacionales (europeas, principalmente, en nuestro caso, aunque no exclusivamente), que a su vez repercuten e impactan en otras regiones del mundo.

2.2. Políticas de género: la igualdad entre mujeres y hombres en las universidades españolas

La apuesta por las políticas de género en la universidad española se debe a un prolongado e intenso proceso de luchas y reivindicaciones sociales, en el que convergen las perspectivas políticas, culturales y feministas (en su doble sentido, académico y de sujeto colectivo o movimiento social). En el periodo reciente desde el inicio de la democracia, con precedentes importantes en la resistencia franquista y avances muy significativos en la segunda república que no podemos ignorar, España ha dado un importante salto cuantitativo y cualitativo en pro de la igualdad de oportunidades y de la superación de

toda forma de discriminación sexista. La universidad, sin duda, ha sido y sigue siendo un actor relevante en este proceso.

2.2.1. Marco legal en las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (LOI) contempla a la Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, en materia de igualdad y obliga a los poderes públicos a garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y a preservar el reconocimiento del papel de las mujeres en los ámbitos culturales, históricos y económicos.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y el Tratado de Ámsterdam son los dos textos legales que consagran la transversalidad como principio de la acción política en materia de igualdad de género. De acuerdo con el principio de transversalidad, los poderes públicos deben considerar los impactos diferenciados de género y contemplar medidas que promuevan activamente la igualdad entre mujeres y hombres en los procesos de definición, aplicación y evaluación de las políticas públicas en todos los estadios de su desarrollo: la legislación, las políticas, los programas, los presupuestos, los planes y los proyectos. Asimismo, la LOI obliga a preservar el reconocimiento del papel de las mujeres en los ámbitos culturales, históricos y económicos.

38

El concepto de “*Mainstreaming de género*” implica que la igualdad entre mujeres y hombres debe integrarse en todas las políticas generales y en todas las fases de intervención e implementación porque la eficacia en las Administraciones Públicas depende, en gran medida de que sus actuaciones legislativas, o ejecutivas se dirijan al conjunto de la población.

En el ámbito educativo, la LOI dedica un artículo específico a educación superior en España (artículo 25). En él se establece la importancia de realizar estudios en torno al significado y alcance de la igualdad, así como la necesidad de incluir enseñanzas en materia de igualdad en los planes de estudio de los grados en que proceda y diseñar postgrados específicos en este ámbito.

Como ya se avanzó en este mismo informe en el apartado destinado al desarrollo de la educación superior en España-, la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, que modifica la Ley de Universidades (LOM-LOU) y en su afán de dar respuesta sociales como trasmisora de valores, asume el objetivo de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

Concretamente, entre los artículos reformados en la ley universitaria, encontramos varias alusiones directas a la igualdad de oportunidades y en concreto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En todo el documento de la reforma de la Ley se vislumbra un esfuerzo por no utilizar lenguaje sexista empleando ambos géneros ej: candidato-candidata o profesor-profesora o directores-directoras o profesores-profesoras eméritos aunque en ninguna ocasión se expresa en términos rector o rectora.

De entre los artículos reformados algunos hacen alusión directa a:

- La representación equilibrada en los órganos de gobierno (artículo 13: Órganos de gobierno y representación de las universidades públicas) y en las universidades privadas (artículo 26 que modifica el apartado 1 del artículo 27 de la LOU)
- Entre las funciones de la Conferencia General de Política Universitaria, se inserta la “e) Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad” (Título IV, artículo 27 bis: Conferencia General de Política Universitaria”
- En relación a la investigación, según se expresa, ésta debe garantizar el fomento y la consecución de la igualdad. (Artículo 39, que sustituye al apartado 1 del artículo 41 de la LOU). Así mismo, se añade como novedoso en la LOM un apartado que hace referencia al fomento de la presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la investigación. (Artículo 42 de la LOM, apartado 3)
- Para los estudiantes también se garantiza la igualdad de oportunidades y no discriminación para el acceso y permanencia en las universidades y centros, así como aseguran el principio de igualdad para la obtención de becas y ayudas al estudio.
- Los concursos de acceso a plazas del cuerpo docente (Artículo 64. Garantía de las pruebas) así como la provisión de plazas para el cuerpo de personal de administración y servicio (Artículo 76. Provisión de Plazas) deben garantizar la igualdad de oportunidades.
- La composición de las distintas comisiones, como es el caso de las comisiones constituidas para la evaluación de acreditaciones en la Agencia Nacional de Acreditación Nacional debe ser equilibrada entre hombres y mujeres, salvo que no sea posible por “razones fundadas y objetivas” (Artículo 57: Acreditación Nacional. Apart.2). Así mismo, la composición de las comisiones creadas para el concurso de plazas universitarias también debe procurar un equilibrio entre en número de hombres y mujeres y debe quedar regulado en los estatutos de cada universidad. (Artículo 62. Concursos para el acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios. Apart.3)
- Finalmente, en la LOM-LOU se añade la disposición adicional duodécima, de “Unidades de Igualdad”, donde se determina que las universidades entre sus

estructuras de organización contemplarán unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

- Por ello, LOM-LOU (2007) adopta el reto de establecer mecanismos que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de las mujeres en los grupos de investigación e insta de manera general a las universidades españolas a crear programas específicos sobre la igualdad de género, asumiendo que la igualdad entre hombre y mujeres son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

2.2.2. Organismos de apoyo a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres

Unidad de igualdad del Ministerio de Educación y Ciencia

En relación a política nacional de igualdad en España El Ministerio de Educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de políticas para conseguir la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, a través de:

- “La educación, la formación y la sensibilización.
- Impulsando la participación política y social.
- Facilitando la corresponsabilidad y la conciliación de la vida laboral, familiar y personal.
- Proporcionando una adecuada atención a la diversidad y trabajando por la inclusión social.
- Reconociendo la contribución de las mujeres al desarrollo social.
- Integrando la perspectiva de género en las imágenes y en la publicidad del Departamento” (Unidad de Igualdad del Ministerio de Educación y Ciencia).

De manera general y desde el Ministerio de Educación y Ciencia, basándose en artículo 77 de la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres determina que las funciones de las Unidades de Igualdad son: la búsqueda de información estadística; la elaboración de estudios de género; el asesoramiento para la elaboración de informes de impacto por razones de género; fomentar el conocimiento sobre significado del principio de igualdad mediante la formulación de propuestas de acciones formativas y velar por el cumplimiento de esta Ley y por la aplicación efectiva del principio de igualdad.

Para la efectividad de las políticas públicas, el Consejo de Ministros aprobó el Plan estratégico de igualdad de oportunidades (2008-2011), una Comisión Interministerial de

igualdad entre mujeres y hombres con el fin de integrar el principio de igualdad y coordinar los distintos departamentos ministeriales y elabora informes periódicos sobre el conjunto de actuaciones del Gobierno y un informe de impacto de todos los proyectos, disposiciones y planes de especial relevancia. El plan se basa en cuatro principios rectores: Ciudadanía, Empoderamiento, Transversalidad e Innovación.

Si bien no dispone de un apartado específico como sí disponía la LOI, algunas de las acciones correspondientes al ámbito educativo incorporando referencias explícitas a la educación superior. Éste sería, por ejemplo, el caso de la implantación de postgrados, las referencias a las facultades de educación, a la formación docente del profesorado, la investigación y a los estudios específicos que, en su mayoría, se dan en el ámbito universitario. También se alude al papel de la mujer en la Universidad a través de la formalización de estudios feministas, de la implantación de estudios de grado, de la realización de investigaciones y estudios que permitan conocer la presencia de la mujer en este ámbito, así como a través del impulso de la igualdad de oportunidades en la Universidad.

No obstante, cabe señalar que otras muchas acciones del plan deben desarrollarse en todo el sistema educativo sin especificar el nivel o ciclo educativo. Este es el caso del fomento de la compatibilización del tiempo de las mujeres entre la esfera privada y pública, así como la transversalidad de género en las políticas universitarias y la presencia equilibrada en los órganos de gobierno. Otras acciones referentes a la mujer en la Universidad versan sobre el apoyo al asociacionismo, en especial, en determinados ámbitos de la ciencia y la tecnología, donde la presencia de las mujeres es todavía minoritaria.

En suma, el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)* toma en consideración la educación superior en dos de sus ejes, el de educación y conocimiento. Mientras en el eje relativo a la educación las acciones para la igualdad de género en el nivel superior aparecen recogidas de manera general, en el eje de conocimiento las acciones se recogen de manera expresa. En la tabla siguiente se presentan las actuaciones concretas que hacen referencia a la educación superior, clasificadas según el eje en el que se incluyen, educación o conocimiento.

Tabla 8. Acciones relativas a la educación superior en el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)*

PLAN DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES 2008-2011	
EJE DE ACTUACIÓN	ACCIONES RELATIVAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Educación	Fomentar la creación de Unidades de Estudios de Género, orientados a la formación específica, investigación y elaboración de material didáctico en las Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y Centros de Formación del profesorado.
	Impulsar la creación de estudios de postgrado especializados en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en educación, la coeducación, la orientación no sexista y la prevención de la violencia de género.
	Realización de un protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación contra la violencia de género en los centros educativos, de formación profesional y universidades.

	Fomentar la atención integral, el apoyo psicológico, los programas de acompañamiento y asesoramiento individualizado en los momentos de tránsito, como son el paso de primaria a secundaria o a estudios universitarios y de Formación Profesional.
	Desarrollar guías de actuación dirigidas a las Universidades y los Centros de Formación Profesional, para que en, las campañas de información, captación y orientación de estudiantes, incidan de forma específica en la orientación profesional no sexista y no racista.
Conocimiento	Apoyar el desarrollo de Estudios específicos sobre las Mujeres.
	Apoyar la creación y consolidación de los Seminarios e Institutos de Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.
	Impulsar la inclusión de la perspectiva de género en las materias troncales de los grados, especialmente en las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud.
	Fomentar la presencia de las mujeres en el ámbito de la investigación.
	Potenciar la presencia de las mujeres en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de investigación.
	Apoyar el asociacionismo de mujeres relacionadas con la Ciencia y la Tecnología.
	Utilización del lenguaje no sexista en todos los documentos del Plan Nacional de I+D+i.
	Potenciar la visibilización de las mujeres investigadoras en los documentos del Plan Nacional de I+D+i.
	Hacer relevantes los intereses y la diversidad de las mujeres en la innovación, de forma específica, en la Biotecnología y salud de las Mujeres.
	Promover la participación de las investigadoras y tecnólogas españolas en iniciativas internacionales en ciencia y tecnología.
	Apoyar la creación de una base de datos de mujeres científicas ordenada por sus campos de investigación.
	Fomentar la realización de estudios e investigaciones con perspectiva de género.
	Desagregación por sexos de las estadísticas de I+D+i.
	Estudiar la posible asignación de un código específico a los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género, dentro de la nomenclatura de la UNESCO.
	Incluir la Acción Estratégica de Fomento de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres en las convocatorias complementarias del Plan Nacional de I+D+i.
	Fomentar la implantación del principio de transversalidad en el sistema de ciencia y tecnología español.
	Apoyar la realización de estudios sobre la presencia de las mujeres en los distintos niveles de la Universidad: profesorado, personal investigador, personal de administración v servicios v alumnado.
	Impulsar la realización de programas para compatibilizar la vida profesional, personal y familiar en el ámbito universitario.
	Fomentar el desarrollo igualitario de la presencia de mujeres en los Órganos de Gobierno de las Universidades.
	Apoyar la creación de observatorios y comisiones de igualdad de oportunidades en las Universidades.
	Promover la implantación de la transversalidad de género en las políticas Universitarias.
	Fomentar el nombramiento de mujeres como Doctoras Honoris Causa.
Apoyar el asociacionismo de alumnas universitarias.	
Apoyar la creación de una red de mujeres jóvenes especialistas en los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género.	
Impulsar la creación de bases de datos de jóvenes investigadoras.	

Fuente: Informe Marcos legales y políticas de igualdad de género. Riaipe-UB.

2.2.3. Órganos de igualdad en las estructuras organizativas de las universidades españolas

Con el fin de desarrollar las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres en las instituciones de educación superior, tanto la LOI como la LOMLOU (en su disposición adicional 12ª) –como ya se mencionó en el apartado anterior contemplan la creación de Órganos de Igualdad en las universidades españolas.

A través de la información de distintas universidades españolas podemos señalar que existe poca unanimidad en referencia a la denominación de las estructuras: en algunos casos se les denomina unidades de igualdad, comisiones, secretariados, oficinas e incluso observatorios. En cualquier caso, son órganos responsables de coordinar, proponer, seguir y valorar el cumplimiento de la legislación sobre igualdad entre mujeres y hombres, y de los planes y/o medidas que se propongan desde la ley y desde la propia universidad para la promoción y logro de la igualdad efectiva en todos los ámbitos de la vida universitaria.

En la actualidad, el mandato legal obliga a las universidades españolas a contar entre sus estructuras organizativas con estos organismos, pero no ocurre lo mismo con los planes de igualdad, es por ello que, no en todos los casos existe un plan de igualdad efectivo. La mayoría de dichas estructuras destinan sus esfuerzos en tareas diversas: estudio y análisis de la situación de la mujer en el contexto universitario, formación, generación de actividades de difusión y concienciación, base de datos de documentos relacionados con la mujer, encuentros, guías de buenas prácticas, recursos, etc. En definitiva, un amplio campo de actuación que muestra que cada universidad adopta y entiende estas estructuras de manera particular.

Estas estructuras organizativas dependen de la universidad en donde se desarrollan y bajo el amparo de los Vicerrectorados diversos, según la estructura de la universidad. Así nos podemos encontrar que la unidad de igualdad puede estar relacionada con el Vicerrectorado de Estudiantes, Cooperación e Igualdad o Vicerrectorados de Planificación y Estrategia de Calidad o Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Comunicación, según sea el caso.

En relación a los planes estratégicos de las universidades españolas, algunas instituciones están en pleno proceso de diagnóstico de la situación de la mujer en la universidad, como es el caso de:

- La Universidad de Zaragoza, con el Observatorio de igualdad de género, donde su principal objetivo para el año 2011 es la presentación y difusión del diagnóstico de la situación de la Universidad de Zaragoza y la elaboración del I Plan de Igualdad.

En otros casos ya está en funcionamiento el I Plan Estratégico, como es el caso de:

- Universidad de Huelva con la Unidad para la igualdad de género. Tienen un plan estratégico para conocer la situación de la mujer en la Universidad e impulsar la formación, hacer investigación e innovación.
- Universidad de Sevilla, Unidad para la igualdad. I Plan de igualdad (2009-2012).
- Universidad de Valladolid, que entre sus objetivos está el favorecer una enseñanza respetuosa con la igualdad de oportunidades; facilitar la participación de las mujeres en el mundo laboral; favorecer la colaboración universidad-empresa para facilitar la

incorporación de la mujer al empleo; establecer mecanismos de prevención y formación y fomentar la corresponsabilidad, social universitaria y laboral.

- La Universidad de Lleida, que a través del Centro Dolors Piera realizó el estudio de la situación de la mujer y con ayuda del Instituto Català de la dona dentro de la convocatoria de 2005 destinada a las Universidades para la realización de actividades formativas o trabajos de investigación relacionados con el ámbito de competencias del Instituto.
- La Universidad Pompeu y Fabra, con los siguientes ejes de acción: visualización y sensibilización con respecto a las desigualdades de género; comunicación: acceso al trabajo y promoción de la carrera profesional; representación equilibrada de los órganos de gobierno, consultivos y de toma de decisiones y conciliación de la vida personal y laboral.
- La Universidad Rovira i Virgili, a través del Observatorio, tiene el I Plan con los siguientes ejes de actuación: actuación y visibilidad del sexismo; acceso a la igualdad de condiciones de trabajo y promoción profesional; compromiso con la equidad de género; promoción de la perspectiva de género en la docencia y I investigación y representación equilibrada en los órganos de decisión.
- En la Universidad de Santiago de Compostela, a través de la oficina de género, tiene en marcha el I Plan estratégico de igualdad de oportunidades entre mujeres e hombres da USC (2009-2011), inspirado en tres principios estratégicos: responsabilidad social; igualdad de trato y el reconocimiento de la maternidad como un valor social.
- La Universidad Autónoma de Madrid, a través de la Unidad de Igualdad, tiene el I Plan de igualdad de la Universidad Autónoma de Madrid (2011-2014). Sus ejes de acción están orientados a: diagnóstico; creación de una cultura de igualdad; igualdad en el trabajo; docencia e investigación y participación en los órganos de gobierno y de decisión.
- La Universidad del País Vasco, desde la Dirección de la Igualdad tiene en marcha el I Plan de igualdad de mujeres y hombres de la UPV/EHU (2010-2013)
- La Universidad de Valencia, con su I Pla de Igualdad (2010-2012), contempla los siguientes ejes de acción: diagnóstico y visibilización; comunicación y sensibilización; aspectos laborales; investigación y docencia y participación y gobierno
- Otras Universidades ya están implementando el II Plan de Igualdad, como es el caso de:
 - Universidad de Barcelona, con el II Pla d'igualtat d'oportunitats entre dones i homes (2011-2013)
 - Universidad Autónoma de Barcelona, con el II Pla d'acció per a la Igualtat entre dones i homes (2008-2012).
 - Más específicamente y en relación a la formación, hay universidades españolas en las que se oferta formación reglada orientada a género e igualdad de oportunidades, como es el caso de:

- Universidad Autónoma de Barcelona que oferta una diplomatura de postgrado de *Genere i Igualtat* (curso 2011-2012), desde el Departamento de Ciencia Política y Derecho Público.
- La Universidad Complutense de Madrid oferta un Máster Oficial en Estudios Feministas y el título de Especialista "Agente para la detección e intervención integral en violencia de género" en el Instituto de Investigaciones Feministas; un Máster Doctorado Oficial Mujeres y Salud y unos estudios de Posgrado de Género en Ciencias Sociales.

2.2.4. Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC)

Además de las Unidades de Igualdad de las universidades españolas, a nivel estatal y a instancias el Ministerio de Educación (MEC) se creó la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC), adscrita al Ministerio de Ciencia e Innovación. Respondiendo a los mandatos del Tratado de Ámsterdam y de la LOI, el UMYC es responsable de poner en práctica el principio de transversalidad de género, o *mainstreaming*, en los ámbitos científico, tecnológico y de innovación. El objetivo fundamental de la (UMYC) es *“proponer medidas temporales de acción positiva que favorezcan el equilibrio de sexos en todos los niveles del sistema de ciencia y tecnología, siempre desde el respeto a los principios de mérito y capacidad contrastados que deben regir el desarrollo de la ciencia”*. (Unidad de Mujeres y Ciencia, UMYC-MEC).

45

Entre sus funciones en este ámbito destacan las de:

- Promover una presencia de las mujeres en todos los ámbitos del sistema de ciencia, tecnología e innovación, acorde con sus méritos y capacidades, estableciendo mecanismos para eliminar sesgos, barreras y desincentivación.
- Promover la inclusión del género como categoría transversal en la investigación científica, así como la investigación específica en el campo de los estudios del género y de las mujeres.
- Promover la inclusión del género como categoría transversal en los desarrollos tecnológicos y la innovación.

Los ejes de actuación alrededor de cual se establecen las líneas acción son: Aumento del número de mujeres que están en los órganos de decisión; visibilizar estudios desarrollados por mujeres en la Unión Europea; fomentar la vocación científica y tecnológica en las mujeres y trabajar en pro de la conciliación del trabajo académico y científico con la vida personal. Para su puesta en práctica y con el fin de fomentar la igualdad de género desde todos los organismos públicos involucrados en la investigación, la tecnología y la innovación, la UMYC trabaja en cooperación con otros organismos.

2.2.5. Las mujeres en la ciencia y la universidad española

A pesar de que las mujeres españolas obtuvieron el soporte legal necesario para acceder de forma generalizada a la universidad en 1910 (Guil, 2004) continúan existiendo serias dificultades para acceder a lugares relevantes y de poder en el mundo académico. Los datos existentes sobre la situación de la mujer en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su promoción en el mundo académico.

Los primeros estudios sobre la equidad de género en el sistema universitario español tienen su inicio en los años 90 y se centraron en el análisis de la participación de las mujeres en los niveles de grado y doctorado, así como en su presencia en los diversos escalafones de la carrera académica (Pérez Sedeño, 1996; García de Cortázar y García de León, 1997). En estos estudios se ponía de relieve cómo la tendencia creciente del acceso de las mujeres a la formación universitaria, iniciada a lo largo del período democrático, no había permitido superar diferencias importantes por ramas de conocimiento (en especial, las ingenierías y la tecnología con mayor presencia masculina), ni de acceso a los niveles superiores de formación (doctorado), preámbulo de la carrera docente e investigadora. Asimismo, estos estudios permitieron comprobar cómo la mayor presencia de mujeres entre el profesorado universitario había ido acompañada de una mayor dedicación de éstas a determinadas disciplinas consideradas más “femeninas” (humanidades y ciencias sociales y jurídicas) y de una superior permanencia en las categorías inferiores del escalafón académico. Los estudios más recientes siguen apuntando diferencias notables en el acceso de hombres y mujeres a los puestos de mayor salario y mayor reconocimiento profesional, así como la lentitud en la incorporación de la mujer a la carrera docente e investigadora, pese al crecimiento que siguen experimentando las cifras de licenciadas y doctoradas (García de León y García de Cortázar, 2001; Bordons *et al.*, 2003, 2006; Pérez Sedeño *et al.*, 2003; Alcalá *et al.*, 2005; Mauleón y Bordons, 2005; Muñoz, 2005; Villarroya *et al.*, 2008).

En la tabla 9 y 10 se muestran los datos obtenidos a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE) donde se recoge el porcentaje de mujeres licenciadas y estudiantes de doctorado para la última década. A partir de los datos de la tabla 9, se puede constatar, aún en la actualidad, la existencia de una importante presencia de la mujer en unas áreas concretas (suponen el 82,2% de las personas licenciadas en educación y el 77,8% en salud) y una notable ausencia en otras (35,8% en el área de ciencias, matemáticas e informática y el 27% en ingeniería, industria y construcción). Respecto a los estudios de doctorado, en la actualidad, las mujeres representan el 50,99% del total de personas matriculadas en este tipo de estudios, porcentaje que se ha mantenido prácticamente igual a lo largo de toda la década.

Tabla 9. Evolución del porcentaje de mujeres licenciadas

Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística. INE

	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999
Educación	82,2	81,9	82,5	82,3	81,4	80,9	80,1	79,4	78,3	79,5
Humanidades y artes	61,2	61,9	62,3	62,5	63	62,6	61,7	62,8	62,2	63,6
Ciencias sociales, enseñanza comercial y derecho	63,2	64,3	63,8	64,4	64,2	63,7	62,7	62,5	61,6	61,9
Ciencias, matemáticas e informática	35,8	35,9	36	36	37,2	37,7	39,7	40,8	42,5	44
Ingeniería, industria y construcción	27	26,6	26,3	25,5	25,8	25,6	25,1	25,1	23,9	24,5
Agricultura	47,5	47,8	45,4	45,1	44,6	43,7	41,9	41,9	45	46,8
Salud y servicios sociales	77,8	78,9	79	78,9	79	77,3	78,1	77,1	76,9	75,9
Servicios	55	56,6	57,9	59,6	60,1	61,1	59	57,8	58,2	57,1

De lo anterior se desprende que pese a la progresiva equiparación entre hombres y mujeres entre el alumnado en el sistema universitario español, en algunas ramas de conocimiento la presencia de las mujeres sigue siendo inferior. Estos resultados coinciden con los de muchos estudios previos que, a nivel internacional, han tratado el sesgo que representa el género en las carreras científicas de las mujeres (Long y Fox, 1995; Wenneras y Wold, 1997, 2000; Leta y Lewison, 2003; Handelsman et. al., 2005; Barras, 2006).

En este punto es también importante resaltar el descenso de la presencia de la mujer en los estudios de doctorado. Desde una perspectiva sociológica, este descenso en el porcentaje de mujeres se ha comparado con una cañería que va perdiendo (del inglés “leaky pipeline”), una metáfora frecuentemente utilizada para describir esta disminución en la presencia de las mujeres en cada nueva etapa de la carrera académica.

Tabla 10. Evolución estudiantes matriculados en doctorado. Género.

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Varones	32197	35737	38262	37194	37758	35059	31949	32519	30557
Porcentaje	49,01	48,97	49,41	48,78	49,00	48,20	47,70	48,54	48,15
Mujeres	33493	37236	39177	39057	39298	37682	35024	34481	32909
Porcentaje	50,99	51,03	50,59	51,22	51,00	51,80	52,30	51,46	51,85
UNIV. PÚBLICAS									
Varones	30730	34003	36191	35161	35589	32931	29937	30568	28292
Porcentaje	48,88	48,79	49,08	48,51	48,75	47,95	47,35	48,37	47,96
Mujeres	32143	35690	37549	37323	37413	35742	33288	32632	30702
Porcentaje	51,12	51,21	50,92	51,49	51,25	52,05	52,65	51,63	52,04
UNIVE. PRIVADAS									
Varones	1467	1734	2071	2033	2169	2128	2012	1951	2265
Porcentaje	52,08	52,87	55,99	53,97	53,50	52,31	53,68	51,34	50,65
Mujeres	1350	1546	1628	1734	1885	1940	1736	1849	2207
Porcentaje	47,92	47,13	44,01	46,03	46,50	47,69	46,32	48,66	49,35

Fuente: Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística. INE

En el momento de centrarnos en el profesorado universitario, la imagen aún se torna más dispar. En la tabla 11 se muestran los datos obtenidos a partir del INE donde se recoge el porcentaje de académicas dentro de las principales categorías profesionales para la última década. Los datos demuestran que no se han experimentado grandes cambios en la última década en cuanto a la incorporación de la mujer a las diferentes categorías profesionales. Estos resultados ponen de relieve que la presencia de la mujer está muy por debajo a la de los hombres en todas las categorías profesionales, siendo los escalafones más altos de la carrera académica aquellos que presentan una menor presencia femenina. Por ejemplo, en el curso 2009/10 solo el 16,60% del cuerpo de catedráticos/as son mujeres, una situación que para De Pablo (2006) resulta incomprensible sin apelar a la perversión en los mecanismos de promoción.

Tabla 11. Evolución del porcentaje de mujeres para cada una de las categorías profesionales.

	CU	TU/CD	TEU	CEU	Ayudantes	Colab.	Asociados	Eméritos	Otros
1999-00	15,11	35,50			46,76		33,71	11,97	40,87
2000-01	15,78	35,80			48,62		34,70	9,89	40,86
2001-02	12,75	52,49	40,35	31,55	49,06		34,78	8,97	41,64
2002-03	12,91	35,43	40,97	31,90	48,75	44,97	34,41	8,56	42,77
2003-04	13,39	36,37	41,31	32,11	48,89	41,35	34,12	11,59	42,27
2004-05	13,67	36,89	41,34	33,25	48,56	40,03	34,14	12,37	41,92
2005-06	13,96	37,36	41,62	32,66	47,58	40,66	34,10	16,05	40,99
2006-07	14,36	38,48	41,54	33,28	48,16	43,78	33,92	13,68	39,68
2007-08	15,08	38,82	41,48	32,10	48,17	45,79	33,16	10,88	49,08
2008-09	15,36	39,48	42,04	30,76	48,84	45,78	33,38	14,53	48,06
2009-10	16,60	35,96	41,81	30,32	48,76	45,52	33,80	22,74	49,63

Fuente: Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística. INE

CU: Catedrático de Universidad, TU: Titular de Universidad, CD: Contratado Doctor, TEU: Titular de Escuela Universitaria, CEU:

Catedrático de Escuela Universitaria. Colab.: Profesor Colaborador, Otros: maestros de taller, profesor visitante y otros y no costa

Estos resultados son congruentes con algunos estudios realizados durante esta década en los que se ha apuntado diferencias notables en el acceso de hombres y mujeres a los puestos de mayor salario y reconocimiento profesional, así como la lentitud en la incorporación de la mujer a la carrera docente e investigadora, a pesar del crecimiento que ha experimentado las cifras de licenciadas y doctoras (García de León i García de Cortázar, 2001; Bordons *et al.*, 2003, 2006; Pérez Sedeño *et al.*, 2003; Guil, 2004; Alcalá *et al.*, 2005; Mauleón i Bordons, 2005; Muñoz-Muñoz, 2005).

2.2.6. Consideraciones finales en torno a las políticas de género

Desde la aprobación de la Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en marzo de 2007 en España, se ha puesto en marcha todo un mecanismo estatal, autonómico y local de sensibilización, concienciación y regulación de la situación de la mujer para combatir la discriminación directa o indirecta por razones de sexo y con el objetivo de hacer real y efectiva la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos sociales.

Paralelamente a esta ley, la educación superior en su afán de colocarse en una mejor

posición para la cooperación interna y la competencia internacional, creando, transmitiendo, desarrollando y produciendo conocimiento científico y tecnológico y de transferencia a la sociedad para poder ser más atractivas en la sociedad actual y en el mundo globalizado, se enfrenta a una reforma de la Ley de Universidades y así que aparece la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril (LOM-LOU).

Una de las medidas adoptadas, además de los cambios funcionales y estructuras de la Educación Superior en España para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, es dar impulso al progreso solidario. La reforma universitaria (LOM-LOU, 2007), pretende dar respuesta sociales como trasmisora de valores, asumiendo el objetivo de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respete la igualdad entre hombres y mujeres. Así, la LOM-LOU hace alusión a la Paridad en la representación de los órganos de gobierno, garantiza la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo tanto para docentes, estudiantes y personal de administración y servicio. El fomento de la igualdad en la investigación, así como la creación de estructuras específicas en el seno de las universidades también deben aportar una garantía para el desarrollo de funciones destinadas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

La política de género, asume los conceptos de *mainstreaming* o transversalidad de género y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en España como prioridad emanada de la política social europea. La creación de las Unidades de Igualdad a nivel nacional, autonómicas y locales, los programas desarrollados, los planes estratégicos eficientemente ejecutados, los servicios de calidad y la cooperación de terceros son claves para desarrollar los principios generales que se establecen en la ley y dar respuesta a su vez a los mandatos constitucionales.

Por otra parte, las medidas legales y las políticas iniciadas conviven con una considerable desigualdad en la promoción académica profesional.

2.3. Políticas de acceso a la universidad

Como ya se vio en la primera parte, España ha experimentado un incremento notable en el número de estudiantes universitarios desde los años 80. Allí señalábamos que, según el Ministerio de Educación en el curso 2009-2010 el número total de estudiantes universitarios en todos los niveles del SUE (Grado, Máster y Doctorado) se ha incrementado un 3,5%, situándose en 1.556.377 estudiantes. Para el curso 2010-2011, del que el Ministerio no ofrece aún datos reales, se preveía un crecimiento de la matrícula de nuevo ingreso del 10% lo que significaba 385.000 nuevos estudiantes.

2.3.1. Marco normativo

En ese contexto, y a partir de los cambios introducidos en la estructuración de la educación secundaria, y de la adaptación del SUE al EEES, la legislación española ha propuesto la actualización de las modalidades de acceso a la Universidad, recogidas en el *Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre*, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Se trata de una norma que pretende, en sus propios términos, configurar *“un nuevo panorama de acceso a la universidad en cuya concepción ha primado la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora”*, siempre desde el *“respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad”* (Exposición de motivos del RD 1892/2008).

En esta norma se establecen las siguientes modalidades de acceso:

1. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller
2. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos Internacionales a este respecto, que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.
3. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación, del título de origen al título español de Bachiller.
4. El procedimiento de acceso a la universidad para quienes se encuentren en posesión de los títulos de Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas
5. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de veinticinco años.

6. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional, para mayores de 40 años.
7. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de cuarenta y cinco años.

2.3.2. Prueba de Acceso a la Universidad

Comúnmente conocida como *“prueba de Selectividad”* se trata del modo de acceso mayoritario e implica la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller¹².

El Real Decreto citado establece en su artículo 5 que la finalidad de la prueba es valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Dicha valoración se concreta en una calificación numérica, *“que permite la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos”*, en términos de la propia norma. La nota de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado es el resultado de establecer una media ponderada del 60% de la nota media del bachillerato y el 40% de la calificación de la fase general de la PAU, pudiendo además incrementar ese resultado en función de los resultados de la fase específica de la misma, siempre que las materias de esa fase estén adscritas a la rama del conocimiento del título al que se quiera ser admitido. De modo que la principal función de los resultados obtenidos en la prueba es establecer un orden en la asignación en aquellas titulaciones que suponen una concurrencia competitiva, debido a la limitación de plazas ofertadas¹³ y el nivel de demanda de las mismas.

Según datos del INE, en el año 2009, el anterior a la reforma de la PAU, el número de estudiantes matriculados en estas pruebas creció significativamente respecto al curso anterior, el 5,6%, hasta situarse en 230.316, mientras que el crecimiento por lo que se refiera al número de aprobados fue de 5,3% hasta los 189.098 estudiantes. El 82,1% de los estudiantes presentados a estas pruebas aprobaron.

Con la reforma, la estructura de la prueba introduce una diferenciación entre una fase general y otra específica. La general tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el bachillerato para seguir las enseñanzas universitarias, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos o técnicas fundamentales de una materia de la modalidad de bachillerato cursada. La específica, de carácter voluntario, tiene por objeto la evaluación de los conocimientos y la capacidad de razonamiento en unos ámbitos disciplinares concretos relacionados con los estudios que

¹² De acuerdo con los artículos 37 y 50.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹³ La oferta de plazas se aprueba anualmente en la Conferencia General de Política Universitaria.

se pretenden cursar y permite mejorar la calificación obtenida en la parte general. En general, la prueba se ha de adecuar al currículo del bachillerato, versando sobre las materias establecidas para el segundo curso del mismo.

En el año 2010, como podemos ver en la tabla 12, ya con el modelo actual en marcha, un total de 244.737 alumnos se matricularon en la fase general de a PAU, con un incremento del 6,3% respecto al año anterior. De ellos aprobaron 207.464, lo que supone un porcentaje del 84,77%. Del total de matriculados, el 55,7% eran mujeres, las cuales obtuvieron un porcentaje de aprobados ligeramente superior al de los varones (85,1% frente a 84,3%).

Tabla 12. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, por sexo.

	Ambos sexos	Mujeres
Presentados	244.737	136.359
Aprobados	207.464	116.082
% Aprobados / matriculados	84,77	85,13

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

En la fase general (ver tabla 13) el 50,0% del alumnado optó por la modalidad de *Ciencias y Tecnología* y el 46,9% por la de *Humanidades y Ciencias Sociales*. La modalidad con menos peso fue *Artes*, con un 3,1%. En cuanto a las preferencias por sexo, el 53,1% de las mujeres eligió la opción de *Humanidades y Ciencias Sociales*, mientras que un 43,2% optó por *Ciencias y Tecnología*. En el caso de los varones, el 59,0% se presentó por la modalidad *Ciencias y Tecnología*, mientras que un 38,8% eligió *Humanidades y Ciencias Sociales*.

Tabla 13. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, por modalidad y sexo

	Ambos sexos			Mujeres		
	Presentados	Aprobados	% Aprobados / Presentados	Presentados	Aprobados	% Aprobados / Presentados
Total	208.300	185.765	89,18	118.243	105.185	88,96
Artes	5.660	4.885	86,31	3.898	3.359	86,17
Ciencias y Tecnología	91.092	83.976	92,19	44.737	41.368	92,47
Humanidades y CC. Sociales	85.516	74.760	87,42	55.042	48.040	87,28
Desconocida	26.032	22.144	85,06	14.566	12.418	85,25

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

En el año 2010, 190.671 alumnos se presentaron a la fase específica de la PAU (ver tablas 14 y 15). De las cuatro materias a las que se pueden presentar, el 87,9% optó por examinarse de una o dos. El 69,8% de los estudiantes superó la prueba en alguna de las

materias a las que se había presentado (70,1% para los hombres y 69,6% para las mujeres).

Tabla 14. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase específica por sexo.

	Ambos sexos	Mujeres
Presentados	190.671	110.428
Aprobados	133.103	76.870
% Aprobados / matriculados	69,81	69,61

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

Tabla 15. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase específica, por materias y sexo.

	Ambos sexos			Mujeres		
	Presentados	Aprobados	% Aprobados / Presentados	Presentados	Aprobados	% Aprobados / Presentados
Total	190.671	133.103	69,81	110.428	76.870	69,61
1 materia	44.777	52.889	118,12	26.174	30.822	117,76
2 materias	122.884	69.621	56,66	72.718	40.859	56,19
3 materias	22.186	10.348	46,64	11.144	5.077	45,56
4 materias	824	245	29,73	392	112	28,57

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

Nota: El porcentaje de aprobados sobre presentados en 1 materia es superior al 100% tanto en la convocatoria de junio como en el total de la fase ya que los alumnos que aprueban 1 materia pueden haberse presentado a 1 o más.

2.3.3. Formas de acceso vinculadas a la movilidad de alumnado

La normativa prevé dos modalidades de acceso para estudiantes procedentes de otros sistemas educativos, respondiendo así a creciente movilidad de alumnado. En ese sentido, se responde a la movilidad de los estudiantes procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito acuerdos internacionales a este respecto¹⁴. Este alumnado, siempre que cumpla los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad, podrá acceder a la universidad española en las mismas condiciones que los estudiantes que hayan superado la prueba de acceso, pudiéndose presentar a la fase específica y calculándose su nota de admisión de acuerdo con la calificación de su credencial en su sistema educativo de origen. Esta modalidad de acceso, que responde tanto a la condición de país miembro de la Unión Europea, como a los tratados específicos con otros países, ya existía en la normativa anterior, salvo por lo que se refiere a las particularidades de la PAU. En el curso 2009/2010 fueron un total de 2.143 alumnos, de los que 1.220 eran mujeres, los que ingresaron en la Universidad por esta vía.

¹⁴ Previsto por el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Por otro lado, respecto a los estudiantes procedentes de otros sistemas educativos extranjeros, podrán presentarse a la PAU (fases general y específica) previa solicitud de homologación de su título de origen equivalente al título español de Bachiller. En estos casos, los ejercicios de los exámenes correspondientes a las materias comunes de bachillerato deberán adecuarse a los currículos adaptados que se aprueben oficialmente por el Ministerio. En el curso 2009/2010, fueron 1.487 los alumnos que ingresaron mediante la convalidación de estudios extranjeros.

2.3.4. Acceso desde la Formación Profesional Superior

Los titulados como Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas¹⁵ podrán acceder sin necesidad de prueba a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. El Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre, recoge en su artículo 26 los detalles de este acceso de cara a la ordenación en las enseñanzas en que se produzca un procedimiento de concurrencia competitiva. Sin embargo este procedimiento de acceso, por el cual se asignaba una nota de admisión a partir de la nota media del ciclo formativo cursado sumándose la nota ponderada de las dos mejores calificaciones obtenidas, se ha visto modificado por el Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo. En este texto jurídico se establece que las personas con un Título de Técnico Superior podrán presentarse a la fase específica para mejorar la nota de admisión porque ya no les serán ponderadas las dos mejores calificaciones, como se dictaminó en el anterior Real Decreto.

54

Los datos que ofrece el INE sobre el curso 2009/2010 indican que un total de 33.368 alumnos de nuevo ingreso en la Universidad procedían de módulos superiores de Formación Profesional, lo que supuso un 9,8% del total. Una cantidad similar a la señalada por el Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes¹⁶, según el cual un 9% de los estudiantes accedió a la Universidad a través de esta vía.

2.3.5. Acceso por otras vías específicas

El RD 1892/2008 enfatiza la necesidad de posibilitar vías alternativas de incorporación a la Universidad para aquellas personas que no hayan podido hacerlo a través de la PAU en el momento de finalización de sus estudios secundarios. En ese sentido, el ya citado Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes enfatiza la relevancia que han

¹⁵ Según los artículos 44, 53 y 65 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación.

¹⁶ Es un proyecto desarrollado por un grupo de investigadores de varias universidades españolas, interuniversitario e interdisciplinar, que se coordina desde la Universitat de València y dirige el profesor Antonio Ariño Villarroya. Su objetivo es proporcionar información rigurosa y periódica sobre las condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios españoles. Para ello está trabajando con dos encuestas (la encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España – ECoViPEU- y la encuesta Eurostudent, de carácter internacional) cuyos resultados fueron objeto de las II Jornadas sobre la Dimensión Social de la Educación Universitaria en España, celebrada el 23 de septiembre de 2001 en la Universidad de Valencia.

de cobrar estas modalidades de acceso tardías en el marco de una sociedad del aprendizaje permanente, de cara a una mayor equidad en el acceso a la formación superior. La mayoría de los alumnos accede a la universidad mediante una transición directa desde sus estudios secundarios (63%) y un 37% retrasa la incorporación, si bien un 14% sólo efectúa una breve interrupción, según el Observatorio.

Algunas de estas vías de acceso ya existían en la normativa anterior, aun cuando las condiciones previstas en la actual han cambiado.

a) Acceso para las personas mayores de veinticinco años¹⁷.

La legislación española prevé una modalidad de acceso específica para estas personas, que podrán acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado a través de una prueba de acceso, que también contemplará una fase general y otra específica¹⁸. La general pretende apreciar la madurez e idoneidad para seguir los estudios universitarios, en especial la capacidad de razonamiento y expresión escrita. La específica se centra en la rama de conocimiento elegida por el estudiante. Además, lo que nos parece más relevante es que la norma prevé un cupo de reserva¹⁹ de plazas para este colectivo no inferior al 2% del total de las plazas ofertadas. En concreto, en el año 2010 (ver tabla 16), en las pruebas de acceso para mayores de 25 años se matricularon 31.033 alumnos, un 18,7% más que en el año anterior, y el 60,0% las superó.

Tabla 16. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, mayores de 25 años, por sexo.

	Ambos sexos	Mujeres
Presentados	31.033	14.894
Aprobados	18.608	8.945
% Aprobados / matriculados	59,96	60,06

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

b) Acreditación de experiencia laboral o profesional²⁰ para mayores de 40 años.

Esta vía responde a la necesidad de posibilitar el acceso a la Universidad de personas que no pudieron realizar estudios superiores, pero que han desarrollado un itinerario laboral que les cualifica en un ámbito profesional concreto. El reconocimiento de la experiencia laboral como modo de desarrollo de competencias que pueden ser acreditadas responde a con los planteamientos del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), que a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones

¹⁷ Previsto en la disposición adicional vigésima quinta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

¹⁸ Esta PAU específica para mayores de 25 años ya existía en la normativa anterior.

¹⁹ La presentación de solicitudes de admisión a través de alguno de los cupos de reserva no excluye la presentación de solicitud en el cupo general.

²⁰ Previsto en el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la redacción dada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

Profesionales(CNCP) sistematiza y regula las competencias apropiadas para el ejercicio de las profesiones más significativas del sistema productivo español. Dicho catálogo constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad. Por otro lado, la necesidad de abrir la formación universitaria a este tipo de profesionales responde a los criterios del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (*Lifelong Learning*).

En cuanto a la regulación de esta modalidad, sólo podrán acceder por esta vía²¹ los candidatos con más de 40 años, con experiencia laboral y profesional en relación con una enseñanza concreta que oferte la Universidad, y que no posean ninguna titulación académica desde la que acceder a la misma. Para ello, las universidades establecerán los criterios de acreditación y ámbito de la experiencia laboral y profesional en relación con cada una de las enseñanzas, incluyéndose entre dichos criterios la realización de una entrevista personal con el candidato.

c) Acceso para mayores de cuarenta y cinco años²².

Las personas mayores de 45 años de edad que no puedan acceder por otras vías, podrán realizar una prueba de acceso adaptada cuyo objetivo es apreciar su madurez e idoneidad para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Además, en estos casos, los candidatos deberán realizar una entrevista personal.

En 2010 se implantaron estas pruebas de acceso para mayores de 45 años, en las que se matricularon 5.404 alumnos; de ellos aprobó el 57,2%.

Tabla 17. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, mayores de 25 y 45 años, por sexo.

	Ambos sexos	Mujeres
Presentados	5.404	3.222
Aprobados	3.091	1.952
% Aprobados / matriculados	57,20	60,58

Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadística)

Por lo que se refiere a los cupos de reserva de plazas, la legislación prevé un cupo no inferior al 1% ni superior al 3% para el colectivo de mayores de 45 años y de mayores de 40 que acrediten experiencia laboral o profesional.

²¹ Aún no disponemos de cifras sobre esta modalidad de acceso, dado que se inicia en el 2010, año del que sólo disponemos de datos, a través de las bases de datos del INE, vinculados a modos de acceso que implican la realización de una PAU.

²² Según el artículo 42.4 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en la redacción dada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

d) Accesibilidad para discapacitados

De modo transversal a todas las modalidades de acceso, las diferentes normativas señalan que se tendrán en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todos²³. En ese sentido, para la realización de la PAU, las comisiones organizadoras determinarán las medidas que garanticen que los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad puedan realizar tanto la fase general como la específica en las debidas condiciones de igualdad: adaptación de los tiempos, elaboración de modelos especiales de examen, disponibilidad de medios materiales y humanos de asistencia, garantía de accesibilidad física al recinto, etc. La determinación de dichas medidas se basará en las adaptaciones curriculares cursadas en bachillerato, las cuales estarán debidamente informadas por los correspondientes servicios de orientación.

Esta política de accesibilidad se apoyará desde el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad²⁴, en el que se define una Comisión de Universidades, así como a través de la creación por cada Universidad de servicios de apoyo y seguimiento especializado.

Además, el Real Decreto 1892/2008 prevé un cupo de reserva de plazas de un 5% del total disponible, destinado a estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad. En cualquier caso tales circunstancias deberán ser acreditadas por los órganos competentes, sean organismos de valoración y certificación de discapacidades, o servicios de Orientación Escolar.

Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia del 2008 del INE²⁵, entre la población de 25 y 44 años hay 455.100 personas con discapacidad, de las que 47.600 (el 10,5%) alcanzan el nivel de estudios universitarios o equivalentes. Igualmente, entre la población entre 45 y 64 años, 951.900 personas poseen alguna discapacidad y de ellos 74.100 (el 7,8%) tienen estudios universitarios. En el informe del Ministerio de Educación sobre el curso 2010/2011 se señala que la población con discapacidad que está realizando algún estudio universitario se sitúa en 7.300 en el caso de las mujeres y el 7.700 en el de los hombres.

e) Acceso para deportistas de alto nivel

El mencionado RD 1892/2008 establece en su artículo 52 una vía de acceso referida expresamente a los deportistas de alto nivel y de alto rendimiento, de manera que se

²³Según lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

²⁴Creado según la Orden EDU/2949/2010 del Ministerio de Educación.

²⁵ Citada en el informe del Ministerio de Educación "Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010/2011".

reservará un porcentaje mínimo del 3 por 100 de las plazas ofertadas por los centros universitarios para el estudiantado que acredite esta condición y que reúna los requisitos académicos correspondientes. Este porcentaje podrá ser ampliado por los Consejos de Gobierno.

2.3.6. Consideraciones en torno al acceso a la Universidad

Los cambios introducidos en el RD 1892/2008 han supuesto un paso más en la dirección de la equidad en el SUE, al posibilitar la incorporación al mismo de personas que no tuvieron acceso por la vía tradicional como parte de su proceso formativo inicial. Sobre todo se trata del acceso de personas que han tenido que interrumpir su proceso educativo inicial para trabajar, o que no han podido continuarlo por no conseguir los objetivos de la educación secundaria. La flexibilización de los modos de acceso tiende así a adecuarse a los retos de la formación permanente propios de una sociedad basada en el conocimiento.

Sin embargo, como hemos comentado, el acceso mayoritario sigue los cauces tradicionales, siendo muy escaso el efecto “de retorno” que posibilitan las modalidades alternativas. Además, abrir vías que posibiliten ese acceso no es suficiente si no se habilitan los recursos necesarios para potenciar estos itinerarios alternativos, posibilitando la reorientación hacia los estudios superiores y una preparación adecuada para ello –entre otras cosas para superar las PAU-, en el marco de la educación de adultos. Las políticas de acceso a los estudios superiores tienen, por ello, el reto de articularse de una forma mucho más ágil y eficaz con las políticas de educación permanente de adultos.

Por otro lado, nos parece fundamental seguir avanzando en la mejora de la vinculación de los estudios superiores (no sólo los universitarios) con los itinerarios profesionales, en el marco del Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional.

Por último, hay que señalar que el acceso a la educación superior no implica automáticamente una mejora en la equidad del SUE, que sólo se podrá afirmar a partir de los datos acerca de la permanencia, abandono y finalización de estudios, así como sobre las políticas de becas que permiten la dedicación al estudio para el alumnado con menos recursos.

2.4. Políticas de permanencia del estudiantado en la educación superior

2.4.1. Introducción

El término permanencia en la educación superior hace referencia a la duración (normalmente calculada en años) del tiempo que una persona está vinculada, como estudiante y a través de una matrícula activa, a una institución de educación superior.

En la literatura sobre indicadores educativos, la permanencia es un fenómeno al que podemos aproximar desde diferentes medidas, tales como la tasa de graduación, la tasa de titulación y la tasa de supervivencia. Sin embargo, estos indicadores funcionan como una aproximación a la cuantificación de la permanencia, puesto que no existe un indicador internacionalmente acordado para el cálculo de ésta, como pudiera ser una tasa de permanencia propiamente dicha. Existe, eso sí, la posibilidad de calcular la denominada tasa de abandono como una expresión numérica inversa a la posible tasa de permanencia, aunque difícilmente encontraremos informes internacionales o nacionales en los que se incluyan tasas de abandono universitario.

Según el último informe de la OCDE (2011) un 38% de españoles entre 25 y 34 años ha obtenido un título de enseñanzas superiores, porcentaje superior a la media de la OCDE (37%) y de la UE (34%) y también superior al de la mayoría de los países europeos considerados. Por tanto, aproximadamente, 2 de cada 5 personas pertenecientes a esa cohorte de edad ha permanecido durante un tiempo en la universidad, ya sea ajustándose al tiempo teórico establecido, que coincidiría con los años previstos en un plan de estudios, o permaneciendo durante un tiempo más prolongado.

2.4.2. Marco normativo sobre permanencia del estudiantado

Tradicionalmente en la universidad española el estudiante ha podido realizar múltiples convocatorias para superar una materia. Seguramente, debido a esta práctica y por la salvaguarda de la autonomía universitaria, el Estado no ha reglamentado un límite general de la permanencia en la universidad. Sólo recientemente, las universidades públicas han comenzado a establecer criterios de permanencia como es un límite de créditos aprobados en primer curso o penalizaciones en el coste de las segundas y posteriores matrículas.

2.4.3. Permanencia externa e interna

Podemos clasificar la permanencia del estudiantado entre externa o interna, continua o discontinua, de dedicación completa o parcial. Nos detendremos en la primera clasificación. La permanencia externa se referiría a la proporción de población que permanece en los centros educativos superiores, es decir, en el sistema de educación superior.

En 2009, un 30% de las personas que viven en España con edades comprendidas entre 25 y 64 años han completado estudios terciarios. Como podemos observar en la tabla 1 los porcentajes de España respecto a la media de la OCDE y de la Unión Europea son similares, incluso, en la cohorte de 25 a 34 años, es ligeramente superior el porcentaje.

Tabla 18. Porcentaje de población con nivel de Educación Superior por grupo de edad

	25-64	25-34	55-64
España	30	38	17
OCDE	30	37	22
UE-21	27	34	20

Fuente: OCDE, Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español, 2011.

¿Cuántas personas permanecen en los centros educativos superiores en una determinada cohorte de edad? El concepto de permanencia externa se asociaría a esta cuestión y para aproximarnos a la respuesta podemos utilizar la tasa de graduación que calcula la OCDE. La tasa de graduación (*graduate rates*) se refiere al porcentaje de estudiantes universitarios respecto a la cohorte de edad típica de cada país para acceder a los estudios superiores y que cumplen con los requisitos de acceso. Esta tasa conlleva la dificultad de establecer una “typical age of graduation”, que naturalmente no tiene que ser igual para todos los países, especialmente en períodos de implementación de reformas educativas.

En cuanto a la modalidad interna de la permanencia se puede estimar a partir de la tasa de titulación (*completion rates*) y a partir de la tasa de supervivencia (*survival rates*). Primeramente nos detendremos en la tasa de titulación. La tasa de titulación se define como el número de egresados titulados por cada 100 estudiantes matriculados en un año dado, es decir, el porcentaje de los estudiantes que han concluido y obtienen un título de educación superior respecto de los matriculados. Las cifras referentes a España (tabla 19) son inferiores en lo que respecta a los estudios tipo A (estudios universitarios) en comparación con las cifras de la OCDE y de la UE, en cambio hay la tasa de estudios profesionales o tipo B es considerablemente superior.

Tabla 19. Tasa de titulación en Educación Superior

	Tipo A	Tipo B	Tipo A + Tipo B
España	27	15	43
OCDE	38	9	48
UE-21	39	8	47

Fuente: OCDE, Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español, 2011.

Si consideramos el conjunto de personas con una titulación superior (tipo A + tipo B) las tasas de titulación de España son ligeramente inferiores a las de la OCDE y la UE, pero, cabe decir que, en España se produce un mayor equilibrio entre personas tituladas universitarias y personas tituladas con estudios profesionales que en buena parte de otros estados europeos.

La tasa de supervivencia indica el número de graduados dividido, no por el conjunto de matriculados, sino sólo por el número de las personas que ingresan en el año en cuestión (*tracking* de una cohorte). Respecto a esta tasa consideramos pertinente realizar tres anotaciones. La primera es que tenemos que depurar los datos disponibles puesto que es necesario partir de la distinción entre grado y postgrado. La segunda consideración es que

se podría establecer una tipología que relacionara ambas tasas (tasas de titulación y tasa de supervivencia) para mostrar cuatro escenarios según fueran altas o bajas cada una de ellas. La tercera consideración es que suponemos que existe una elevada heterogeneidad intrauniversitaria respecto la rama de conocimiento de las diferentes titulaciones o entre las titulaciones mismas.

2.4.4. Abandono universitario

La permanencia en la educación superior se puede considerar a través de su concepto opuesto, el abandono. El abandono (*dropping out*) no debe entenderse necesariamente como un indicador de fracaso, tanto en el sentido institucional, como en el sentido individual que hace referencia al estudiante y a su progreso académico, puesto que se trata de un fenómeno multifactorial.

Podemos clasificarlo en tres tipos: abandono total, abandono parcial y abandono temporal.

El abandono total se refiere al volumen de estudiantes que sale del sistema de educación universitario sin título universitario. La normativa española define la tasa de abandono como la relación porcentual entre el número total de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que debieron obtener el título el año académico anterior y que no se han matriculado ni en ese año académico ni en el anterior. En un informe reciente de la CRUE no muestra medidas sobre abandono total. Cuando hace referencia al abandono, concluye que “no existen estadísticas internacionales al respecto” (CRUE, 2010: 38).

El abandono parcial supone cambiar de titulación y que, eventualmente, una parte de lo aprendido se utiliza en otra titulación. En este caso, la unidad de medida está centrada en el crédito universitario o en el aprendizaje no aprovechado (para una aproximación cuantitativa sobre los créditos desaprovechados ver Villar, Hernández, 2010).

El abandono temporal podemos definirlo como interrupciones en la trayectoria de los estudios mayores que un tiempo determinado.

El Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, establece, además de la tasa de graduación ya mencionada anteriormente y la tasa de abandono, que acabamos de citar, otro indicador para realizar el seguimiento de las titulaciones universitarias en el caso español, con el que se podría establecer conexiones con la medida de la permanencia o el abandono. Este indicador, la tasa de eficiencia, es definido como la relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios a los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de graduados de un determinado año académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse. Todavía no existen datos publicados sobre estos indicadores de seguimiento.

Por otra parte, la CRUE muestra datos sobre “comportamiento académico” (CRUE, 2010:41) medido a partir de (1) número de créditos matriculados por alumno; (2) número de créditos aprobados por alumno; (3) tasa de rendimiento que es $(2)/(1)$. Aunque la tasa sobre comportamiento académico que propone la CRUE se puede entender como un indicador de aproximación al abandono, consideramos que resulta imperfecta porque no considera el abandono parcial, tal y como lo hemos definido.

2.4.5. Políticas de permanencia en la universidad

Algunos estados de la Unión Europea tienen políticas dirigidas a aumentar el nivel de terminación de estudios (*completion rates*) pero, sin embargo, no son datos a los que se pueda acceder con facilidad (Eurydice, 2011:22). Sin estos datos es difícil aproximarse a la medición de la eficacia de las políticas universitarias en cuanto a las tasas de finalización de los estudios.

Existen informes en los que aparecen datos sobre el número de estudiantes que se presentaron a los exámenes, lo cual se puede entender como una forma de medir el progreso durante la etapa universitaria, más que orientarse únicamente a la finalización o no de los estudios.

Algunos estados europeos reciben financiación según el número de personas matriculadas en la universidad, pero no por el número de estudiantes que finalizan los estudios. Según el informe citado de Eurydice, en total quince sistemas educativos declararon expresamente que la tasa de terminación tiene un impacto en la financiación de las instituciones de educación superior.

Respecto a la relación entre el tiempo de finalización de los estudios y la financiación, España ha adoptado una política en la que se tiene en cuenta en el precio de matrícula el número de veces que un estudiante se matricula en una misma asignatura más de una vez aumentando el precio de manera considerable cuando lo hace por segunda (con incrementos que ascienden al 25%) o tercera vez (con incrementos hasta el 75%).

2.4.6. Consideraciones sobre la permanencia del estudiantado en la educación superior

Podemos afirmar que no existe un acuerdo internacional común para cuantificar la permanencia o el abandono de los estudios universitarios. Este hecho dificulta la investigación sobre este campo de estudio.

El abandono de los estudios universitarios es un concepto que puede llevar a confusión puesto que conviene diferenciarlo entre abandono total y parcial.

Existen normativas propias en cada universidad de actuación en relación con la permanencia de su estudiantado. La aplicación de las medidas sobre permanencia difiere considerablemente de unas universidades a otras. La permanencia también está

relacionada con la medida del rendimiento académico y, en consecuencia, la posible aplicación de medidas sancionadoras y de los parámetros considerados de bajo rendimiento. Además, no se dispone de datos sobre el impacto de las medidas sancionadoras en relación con la permanencia.

En un momento de reforma de planes de estudio el cálculo de la permanencia se dificulta, especialmente, tanto para los planes de estudio en proceso de extinción, como en los planes implantados. Es el caso en el que se encuentra el sistema universitario español por la manera en que se está configurando la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.

2.5. Políticas de becas en educación superior

2.5.1. Marco normativo del sistema general de becas

La normativa que define el sistema de becas se encuentra en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, que posteriormente ha sido convertida en Ley Orgánica 4/2007, y que encomiendan al Estado la organización de un sistema de becas y ayudas al estudio, con cargo a los presupuestos generales, para que todas las personas, sea cual sea su condición social tengan la oportunidad de acceder a la educación. En el ámbito concreto de la educación universitaria, el Real Decreto 1183/2008 del 11 de julio, dispone que a partir del curso 2009-2010 corresponda al Ministerio de Ciencia e Innovación la gestión de las becas y ayudas al estudio dirigidas a las enseñanzas universitarias. Las competencias del Ministerio de Ciencia e Innovación se centran en la programación, coordinación y gestión de ayudas para la formación, movilidad y actualización de conocimientos en postgrado y postdoctorado, así como el personal docente e investigador, mientras que el Ministerio de Educación se encarga del resto de las becas y ayudas.

El sistema general de becas ha sufrido cambios importantes en tiempos recientes. En términos generales, se observa un doble proceso en la reforma: por un lado, una tendencia hacia la transferencia de competencias a las comunidades autónomas y, por el otro, un mayor esfuerzo de convergencia con el espacio europeo de educación superior.

2.5.2. El proceso de descentralización

El sistema educativo español está bastante descentralizado y muchas competencias se han transferido a las comunidades autónomas. Sin embargo, el sistema general de becas se había mantenido bastante centralizado hasta fechas recientes, por lo que el Ministerio de Educación asumía la mayor parte de las ayudas. Durante este periodo solamente el País Vasco tenía competencias específicas al respecto. Sin embargo, en los últimos años se ha iniciado un proceso de descentralización, establecido y refrendado por las

sentencias 188/2001 y 212/2005 del Tribunal Constitucional. Bajo el nuevo organigrama, la administración general del Estado asume la orientación general y la normativa básica del sistema de becas mientras que las comunidades autónomas asumen las competencias en el desarrollo legislativo y en la gestión de éstas. Las comunidades se encargan de la convocatoria, gestión, resolución, pago y resolución de conflictos. Asimismo, para asegurar un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas, la legislación también favorece mecanismos de coordinación y cooperación entre las diferentes administraciones educativas en el ámbito del Estado español. Por otro lado, la participación de las entidades autonómicas en la financiación de las becas universitarias también es cada vez más importante (en el 2008 se situaba alrededor del 25% del total).

Si atendemos al gasto realizado por los diferentes organismos implicados en el sistema de becas veremos que el papel del Ministerio de Cultura es fundamental, pero al mismo tiempo los organismos dependientes directamente de las Comunidades Autónomas también cumplen un papel muy relevante (los datos que se presentan son anteriores a que el Ministerio de Ciencia e Innovación asumiera una parte de la gestión de las becas universitarias).

Tabla 20. Gasto en becas de las diferentes administraciones educativas (2007-2008).

Administración financiadora	Financiación en miles de euros	Educación no universitaria	Educación universitaria
Ministerio de Educación	991084	30,17%	69,83%
Andalucía	59521	100,00%	0,00%
Aragón	2349	76,18%	23,82%
Asturias	4454	100,00%	0,00%
Baleares	2252	62,49%	37,51%
Canarias	17709	57,42%	42,58%
Cantabria	3030	88,74%	11,26%
Castilla León	23944	84,30%	15,70%
Castilla La Mancha	15730	57,71%	42,29%
Cataluña (1)	3375	41,46%	58,54%
Comunidad Valenciana	41868	87,55%	12,45%
Extremadura	3193	77,27%	22,73%
Galicia	5760	46,40%	53,60%
Madrid	89935	88,13%	11,87%
Murcia	4167	77,59%	22,41%
Navarra	5038	48,61%	51,39%
Rioja	1225	49,10%	50,90%
Total CCAA	283558	83,95%	16,05%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el estudio de J. M. Cabrera: La estructura de la oferta de becas y ayudas al estudio en las Comunidades Autónomas.

(1) Llama la atención el gasto en becas tan bajo que se registra en Cataluña. La explicación de J. M. Cabrera es que algunas de estas becas han desaparecido de las estadísticas y la gestión de otras ha sido asumida por organismos locales y comarcales que no quedan registrados en las estadísticas.

(2) El País Vasco no se tiene en cuenta por poseer un régimen de becas propio.

2.5.3. La inversión del Estado en becas

El gasto español en becas (en educación obligatoria y post-obligatoria) según el total del presupuesto de educación es relativamente bajo si lo comparamos con el de otros países del entorno europeo. En el año 2006, por ejemplo, suponía el 3,2% del total. Este porcentaje es inferior al 5,6% del gasto en educación que de media destinaron en 2005 los países de la UE-15 a ayudas económicas para el estudiantado.

En el ámbito concreto de la universidad, aunque las ayudas también son porcentualmente menores que en otros países europeos, se ha realizado un importante esfuerzo para aumentar el número de las becas universitarias en los últimos años. Desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2009-2010 el número de beneficiarios de becas y ayudas estatales se ha incrementado en un 21,1% y el importe total invertido en este tipo de ayudas ha crecido un 40,2%. Se ha pasado, por tanto, de 195.099 beneficiarios en el curso 2005-2006 a 236.243 en el curso 2009-2010 y de una inversión total de 489.822.073 euros a 686.882.966 euros (*La universidad en cifras*, 38-39).

Sin embargo, sobre estos números hay que hacer una matización importante. El modelo de la financiación universitaria se caracteriza por una importante subvención de los costes, por lo que el precio de las matrículas universitarias es relativamente bajo en comparación con los precios que se asignan en otros países. A este respecto, el sistema español ofrece ventajas respecto a otros países europeos y de la OCDE, sin embargo las formas de financiación alternativas también son más escasas que en los países del entorno europeo.

La opción de complementar las becas con préstamos es mucho más habitual en la mayor parte de los países de la OCDE, donde se aplican sistemas mixtos que combinan becas con los préstamos personales. Además de aumentar el número de las becas, las reformas que se están aplicando actualmente parecen querer incidir también en la promoción de préstamos especiales para la realización de estudios de grado y postgrado, siguiendo la línea de otros países europeos.

Los datos de la CRUE nos pueden dar una panorámica general del sistema de becas en España. En este caso, tendremos en cuenta los alumnos matriculados en las distintas comunidades autónomas, los alumnos que han solicitado becas, los alumnos que recibieron becas, la suma de las diferentes ayudas otorgadas, los recursos económicos invertidos y el importe medio de las becas.

Esta tabla no representa la totalidad de las becas que se otorgan en el Estado español, ya que existen múltiples ayudas públicas y privadas ofrecidas por instituciones muy diversas, pero si representan un espectro muy amplio de las ayudas existentes.

Tabla 21. Número de becas universitarias demandadas y aceptadas al Ministerio de Cultura por comunidades autónomas (2008-2009).

Comunidad autónoma	Alumnado matriculado	Alumnos demandantes	Alumnado becado	Total Ayudas (1)	Financiación (en euros)	Importe medio por becario (en euros)
Andalucía	224.913	75616	52525	154019	170271970	3242
Aragón	29.877	6474	3906	8854	11345528	2905
Asturias	24.956	6039	3814	9408	9731517	2552
Baleares	13.139	2477	1640	4970	1635695	(...)
Canarias	43.308	14807	9062	29036	24728199	2729
Cantabria	10.114	2993	2121	5305	4462937	2104
Castilla La Mancha	25701	10552	7471	19891	19651732	2630
Castilla León	71129	24230	15641	40790	50453518	3226
Cataluña	153.388	30227	18771	51135	47.979260	2556
Comunidad Valenciana	127753	38609	23408	68057	63876090	2729
Extremadura	22.466	9213	6562	19828	25538244	3892
Galicia	66.816	23111	15188	41249	39.638281	3256
Madrid	194.450	39861	21544	49513	40.764059	2608
Murcia	32.794	9501	6817	19291	20867554	3061
Navarra	7.392	2025	1115	3338	2587717	2321
País Vasco	43.308	1390	798	1592	3280825	4111
La Rioja	5.874	1023	668	1682	1746533	2615
Suma Total	1097378	298148	191051	527958	538559659	3018

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el informe de la CRUE: La universidad española en cifras 2010. Vol. 1: explicación global de los resultados de los estudios.

(1) Entre las ayudas que se contabilizan se incluyen: ayudas de exención de precios, ayudas de material didáctico, ayudas de desplazamiento, ayudas compensatorias, ayudas especiales de movilidad, ayudas de transporte urbano, ayudas de residencia, ayudas de proyecto de fin de carrera, etc.

Si analizamos esta tabla podemos observar que el sistema general de becas tiende a favorecer a los estudiantes de las regiones más desfavorecidas, tanto en el número de becas como en la cuantía de las mismas. Así destacan las inversiones realizadas en comunidades como Andalucía, Extremadura, Aragón, Castilla-León o Murcia, tradicionalmente situadas en los niveles inferiores de la renta per capita del país. Un caso especial es el del País Vasco, cuyo régimen especial en el sistema de becas hace que no sea equiparable al resto de los casos.

2.5.4. Tipos de becas

Los tipos de becas y ayudas al estudio existentes en la formación superior son muy diversos y pretenden adaptarse a las distintas posibilidades que existen en el desarrollo de las trayectorias académicas y profesionales. Como punto de partida, para discernir entre un panorama tan diversificado hay que referirse a la distinción entre las ayudas económicas destinadas al estudio y la obtención de certificados universitarios, y las

ayudas de post-grado destinadas a la investigación, que generalmente son un paso previo a la inserción profesional en el sistema universitario.

a) Por lo que respecta a las becas destinadas al fomento de la investigación académica y la inserción en la estructura universitaria encontramos dos tipos fundamentales: las becas de colaboración y las becas de formación de personal universitario (entre estas últimas se incluye las becas de formación de personal investigador, las becas de formación de profesorado universitario y las becas postdoctorales). Estas becas se conceden a personas con estudios universitarios de licenciatura o de grado que reúnen una serie de requisitos establecidos en las distintas convocatorias, que son de carácter competitivo y público. Los cambios en la normativa de las becas de investigación han sido muy importantes en los últimos años. En la década del 2000 se plantearon dos estatutos distintos, en el 2003 y el 2006, que trataban de regular la situación indefinida de los becarios de investigación. Posiblemente esta figura volverá a revisarse en el futuro debido a la inserción en el espacio europeo de educación superior (Sánchez *et al.*, 2008: 8)

b) Encuanto a las becas destinadas al fomento del estudio y la formación para el desempeño de tareas profesionales diversas encontramos las becas de ayuda al estudio y la obtención de títulos y certificados oficiales, en donde se acumula la mayor parte del presupuesto destinado a becas. En números totales, entre los estudiantes de la educación superior del curso 2009-2010, el número de beneficiarios de becas y ayudas ascendió a 391.081 personas, con un importe de 833,6 millones de euros. Algunas modalidades de becas que se conceden son las siguientes: becas y ayudas de convocatoria general, becas de movilidad, becas de movilidad temporal Séneca (a nivel nacional) y Erasmus (a nivel internacional), bonificaciones de familia numerosa y ayudas de postgrado. La beca Séneca está vinculada al programa de movilidad entre universidades del Estado llamado Sicue. Como novedad importante, cabe resaltar que con la reforma de la EEES los Masters Oficiales también forman parte de la convocatoria general para estudios universitarios.

2.5.5. El origen socio-económico de los destinatarios

El objetivo más importante del sistema de becas es ayudar a los colectivos más desfavorecidos para que puedan acceder a los estudios universitarios y alcanzar la educación superior. Si comparamos el origen socioeconómico del alumnado universitario no becado con el becado observamos que, en cierta medida, las becas funcionan como un sistema de redistribución de las posibilidades para acceder a la educación superior.

En la siguiente tabla pueden observarse las características socio-económicas del alumnado becado y no becado según su nivel educativo, su renta familiar y el entorno rural o urbano del que proceden.

Tabla 22. Características socioeconómicas del alumnado becado de la educación superior (datos del 2006)

Variable		No becarios	Becarios
Educación madre	Primaria	28,2%	35,9%
	Secundaria	19,4%	20,5%
	Secundaria	25,3%	27,4%
	Superior	27,1%	16,2%
Educación padre	Primaria	25,5%	30,1%
	Secundaria	15,3%	14,2%
	Secundaria	20,6%	24,8%
	Superior	38,7%	31,0%
Grado de urbanización	Muy poblada	62,6%	53,4%
	Densidad media	16,9%	17,9%
	Poco poblada	20,5%	28,7%
Tipo de hogar	Unipersonal o pareja sin hijos	12,9%	13,3%
	Monoparental con hijos	3,2%	1,9%
	Pareja con hijos	49,4%	62,0%
	Otros hogares con hijos	34,6%	22,9%
Renta de hogar	Media de renta del hogar	11210 euros	9060 euros

Fuente: elaboración a partir de la información proporcionada por María Gil Izquierdo: Análisis del sistema de becas español, encargado por la Agencia de Evaluación y Calidad (2008).

Esta tabla refleja como el sistema de becas universitarias ejerce un cierto papel de redistribución en las posibilidades de la educación superior. Se tienen en cuenta diferentes variables que identifican la estratificación en los hogares. Por una parte, la estratificación como consecuencia de la posesión de capital cultural en el seno de la familia (que se observa en el nivel educativo de la madre y el padre), por otra la estratificación asociada a la posesión de capital económico (que se observa en el nivel de renta) y, finalmente, la estratificación geográfica (según la procedencia rural o urbana). Como han indicado diversos autores, en muchos casos la decisión de realizar estudios superiores no responde a cuestiones económicas sino que está más vinculada al nivel educativo del individuo, por lo que variables como los estudios del padre y la madre pueden ser muy relevantes. El sistema general de becas, tal como está planteado en España, cumple parcialmente con los objetivos de redistribución y de ofrecer mayores posibilidades de educación superior a los hogares más desfavorecidos. Así, podemos observar como los niveles educativos de los padres de los alumnos becados suelen ser más bajos que los de los padres de los alumnos no becados. Al mismo tiempo, los alumnos becados tienen más posibilidades de proceder de zonas rurales y poco pobladas, frente a los alumnos no becados de procedencia más urbana. En cuanto a la renta media del hogar hay una diferencia clara entre los alumnos no becados (cuya media se sitúa en los 11.210 euros) y los alumnos becados (con una renta media de 9.060 euros).

2.5.6. Consideraciones en torno a las becas en educación superior

El objetivo de las becas y las ayudas al estudio es proporcionar apoyo económico directo al alumnado que procede de los estratos más desfavorecidos, de tal manera que la decisión de estudiar no esté influida por los ingresos del hogar sino por el interés de

realizar una determinada tarea profesional. Las becas son muy relevantes en los niveles post-obligatorios (formación profesional y universidad) porque pueden compensar los costes indirectos que tienen los estudios para muchas personas, y de este modo aumentar las oportunidades de acceso a la formación superior de un sector de la sociedad que, sin estas ayudas, se vería obligado a acceder directamente al mercado de trabajo. Por lo tanto, constituyen un instrumento muy importante de las políticas sociales.

En España, atendiendo a los datos ofrecidos, se puede afirmar que las becas cumplen una cierta labor de redistribución de las oportunidades para acceder a la educación superior, y benefician especialmente a los colectivos menos favorecidos que se encuentran en situaciones económicas precarias o en zonas rurales donde es más difícil acceder a la educación universitaria. Además el Estado subvenciona una parte importante del coste de las matrículas universitarias, haciéndolas por tanto accesibles a colectivos muy amplios de la sociedad. El sistema general de becas tiene sin embargo algunas deficiencias importantes que sería necesario corregir en el futuro. Una de ellas es la escasa financiación del sistema de becas en comparación con otros países de la OCDE, como se ha mostrado anteriormente, y otra las dificultades que existen para combinar las becas con otras formas de financiación suplementaria, como podría ser la dispensación de préstamos a los estudiantes universitarios en condiciones ventajosas.

III PARTE: LA TERCERA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

3.1. Introducción

El desarrollo de la universidad y la complejidad social y económica ha propiciado la necesidad de revisar la misión de la Universidad sumando a sus tradicionales funciones de investigación y de enseñanza una tercera dimensión denominada “tercera misión” que, a pesar de estar en proceso de definición, comprendería los ejes vertebradores de la innovación, la transferencia del conocimiento, la rendición de cuentas y el compromiso social. En el marco que proporcionan las directivas europeas y, en especial, la *Estrategia Europea 2020* se hace especial hincapié en el papel fundamental del conocimiento en el cambio de modelo social y económico y de la universidad como principal agente de generación, difusión y transferencia del mismo. Así, la transferencia de conocimiento erige como una tercera misión de la Universidad, adicional a la enseñanza y la investigación.

En el contexto de nuestro trabajo, se ha tomado la *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*, que detallamos en los próximos apartados, como marco de referencia de las dos principales dimensiones de esta tercera misión de la Universidad: la transferencia del conocimiento y la responsabilidad social.

El impulso de la responsabilidad social, especialmente importante en los últimos años, responde al compromiso de la Universidad con su entorno local más próximo, pero también con la comunidad nacional e internacional de su tiempo y con las generaciones futuras. Este compromiso de las universidades con la responsabilidad social implica, pues, el retorno del conocimiento que éstas generan a la sociedad en su conjunto, así como el suministro de una base de conocimiento ético que responda a las necesidades sociales.

Por su parte, la transferencia del conocimiento en su doble faceta, económica y social, se perfila como un elemento estratégico en la construcción de la economía del conocimiento y, por tanto, en la recuperación económica del país, pero también en el reforzamiento de la cohesión social. Con el término “transferencia de conocimiento” se hace referencia al proceso en el que el conocimiento generado por la investigación académica se aplica para la producción de nueva tecnología, capacidades o técnicas que pueden tener valor comercial o son de aplicación práctica (Ministerio de Educación, 2011).

La centralidad de la dimensión social, que constituye una de las principales señas de identidad del sistema universitario europeo y, por ende, del español, resulta, pues, especialmente significativa en esta tercera misión que pretende consolidar la integración de la responsabilidad social y las actividades de transferencia de conocimiento en el conjunto del sistema universitario español. En este sentido, es crucial que la formación

que ofrecen las universidades, el conocimiento y la innovación que producen y transfieren y los valores que transmiten se orienten a reforzar el compromiso con el entorno, respondiendo a las demandas sociales de desarrollo económico, sostenibilidad y bienestar social. Pero es además prioritario llevar la responsabilidad social universitaria a la gestión interna de la Universidad, asegurando una administración transparente, eficaz y eficiente.

En este marco contextual y con esta aproximación conceptual, el capítulo se estructura en tres apartados. En el primero se presenta el marco de estrategia política que, en la actualidad, promueve el desarrollo de esta tercera misión en las universidades españolas. En el segundo, se presenta la responsabilidad social de las universidades españolas y, por último, la función de transferencia de conocimiento tal y como ésta es concebida y aplicada en la actualidad en nuestras universidades.

3.2. El marco político: La Estrategia Universidad 2015 (EU2015)

La Universidad post-humboldtiana en la que están inmersas las universidades europeas pone el énfasis en la transferencia del conocimiento y la tecnología, unida al desarrollo de la responsabilidad social institucional. De ahí que sería propio hablar del binomio responsabilidad social-transferencia del conocimiento. La idea de una sociedad basada en el conocimiento prevista ya por la *Estrategia de Lisboa (2000-2010)* requiere que las universidades se modernicen, mejoren su rendimiento y sean cada vez más competitivas. Para ello es necesario aprovechar y utilizar de forma más eficaz el gran potencial humano y material que poseen; evitar la duplicidad formativa y abrirla a otros ámbitos y sectores; potenciar la capacidad de movilización para estudiar, formarse o trabajar y hacer más competitiva la investigación compartiendo los conocimientos con los agentes económicos y sociales.

Hacer que las universidades europeas sean partícipes de este movimiento que ha de conducirnos “hacia una economía cada vez más global y basada en el conocimiento” es el eje central que impulsó a la Comisión Europea a establecer la *Agenda Europea de Modernización* (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Cumplir la agenda de modernización para las universidades - Educación, investigación e innovación, 2006).

En ella se establecen los objetivos prioritarios de favorecer la movilidad, el reconocimiento de las cualificaciones, la autonomía, las competencias, la financiación, la excelencia, y la cooperación con el mundo de la empresa. Para ello es necesario:

- Garantizar que las universidades sean realmente autónomas y responsables.
- Ofrecer incentivos al establecimiento de asociaciones estructuradas con la comunidad empresarial.

- Ofrecer la combinación adecuada de capacidades y competencias para el mercado de trabajo.
- Reducir la brecha de financiación y mejorar la eficacia de la financiación en la educación y en la investigación.
- Aumentar la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- Activar el conocimiento mediante la interacción con la sociedad.
- Recompensar la excelencia al más alto nivel.
- Aumentar la visibilidad y el atractivo del EEES y el Espacio Europeo de la Investigación para el resto del mundo.

Con el fin de contribuir a este desarrollo, en España se ha puesto en marcha la *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*. Con ella se pretenden “promover las mejoras necesarias que faciliten su eficiencia y eficacia sociales e incrementen su contribución socioeconómica, manteniendo los principios básicos de su *Charta Magna Universitatum* (Bolonia, 1988) de autonomía universitaria, libertad académica, rendición de cuentas a la sociedad y espíritu crítico”.

Los principales objetivos que se marca la EU2015 son:

- Determinar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual, así como el nuevo papel de las universidades públicas en tanto que servicio público promotor de la educación superior universitaria y de la generación de conocimiento.
- Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo a los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento.
- Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.
- Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.
- Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa e incrementar su visibilidad y proyección internacional.
- Incrementar la financiación de las universidades en base a objetivos y proyectos, así como mejorar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.
- Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades, así como la rendición de cuentas a la sociedad.
- Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal.

La EU2015, impulsada por el gobierno de España a través de la Secretaría General de Universidades, las Comunidades Autónomas y las universidades, se inició en el año 2008 por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Si bien los puntos de partida fueron el EEES y la

coordinación de la I+D, ya a inicios del 2009 se incorporaron nuevas actuaciones como consecuencia de las necesidades que se habían ido detectando.

Este impulso renovador y de adaptación de las universidades españolas ha requerido de una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje, así como cambios sustantivos relacionados con la política y el papel que juegan los estudiantes y los docentes en el nuevo marco.

La preocupación por la equidad, la excelencia y la calidad que desde la esfera europea emergen hacia España requieren de una nueva perspectiva en la gestión, la transferencia y la responsabilidad social. De ahí que se promueva una mayor sostenibilidad de las universidades en todas sus dimensiones y la formación de profesionales cualificados que sean capaces de ejercer con responsabilidad social. La universidad pasa a ser, pues, un “agente clave en la consolidación de una economía sostenible y responsable basada en el conocimiento”, que ha de permitir “mejorar la formación de la sociedad y facilitar su adaptación a los rápidos cambios existentes en los mercados de trabajo” (EU2015).

La EU2015 diseña un conjunto de acciones a desarrollar en los próximos años, a la vez que perfila algunas normas legales como la *Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, el *Estatuto del Personal Docente e Investigador*, el *Estatuto del Estudiante Universitario*, el *Real Decreto de Doctorado* y la *Ley de la Economía Sostenible*.

En suma, la EU2015 complementa el desarrollo de la LOMLOU (2007) y añade la dimensión social de las universidades a la vez que refuerza el carácter de servicio público de las universidades.

El control y evaluación de la EU2015 se realizará a través de indicadores que contemplen las demandas sociales -de transparencia y eficacia en la acción política-, recayendo gran parte de su peso en los resultados (*outputs* y *outcomes*). Del control y evaluación se encargará un Grupo Asesor Internacional de Alto Nivel (GAIN) y una Comisión de Seguimiento de la EU2015 (COSEU). El primer seguimiento se hará al Programa CEI, en docencia, investigación e innovación y medirá su impacto económico y social, es decir, comprobará la eficacia en términos de rentabilidad social.

3.3. Responsabilidad social en las universidades públicas españolas

3.3.1. Marco normativo y estrategias políticas

Tal y como se ha visto en el apartado anterior, la EU2015 contempla la aprobación de un eje central de trabajo dedicado a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y el desarrollo sostenible del sistema universitario español, así como su contribución a la sostenibilidad social, económica y medioambiental.

Uno de los objetivos concretos que contempla la EU2015 en este ámbito es que en el plazo fijado (2015) todas las universidades españolas tengan un proyecto de RSU aprobado por el Consejo de Gobierno y Consejo Social y difundido y conocido en toda la comunidad universitaria.

Entre los principales rasgos de la EU2015 que promueven la RSU destacan los siguientes:

- Su relación con el desarrollo sostenible y con la conjunción del progreso económico y la cohesión social.
- Su carácter complementario respecto de la legislación vigente, en el sentido de que se incorpora por el sistema universitario español, de modo voluntario.
- Su sólida integración en las universidades a pesar de su carácter voluntario.
- Su estrecha relación con la igualdad de oportunidades, la equidad de género, la conciliación de la vida laboral, personal y familiar, la atención a las personas con discapacidad y necesidades educativas específicas, la cooperación al desarrollo, o la promoción de entornos saludables.
- Su aplicación en un marco de apertura al acuerdo y al debate.
- Su aplicación transversal a todas las misiones y capacidades de la universidad, así como al conjunto de la comunidad que la conforma y a la relación de esta institución con su entorno.
- Su carácter central en la dimensión social de la universidad, así como en la aspiración de esta institución a la calidad y a la excelencia renovada.
- Su inclusión progresiva en los sistemas de evaluación y verificación de la calidad, así como en los proyectos dirigidos a fomentar la mejora de la universidad y de los campus en todas sus misiones y actividades, como ha sido el caso de los Campus de Excelencia Internacional.
- Su compromiso con el entorno local y con la comunidad nacional e internacional con las que se relaciona.

3.3.2. Organizaciones de apoyo a la responsabilidad social de las universidades

En el marco de la EU2015 y con el objetivo de avanzar en la consolidación e institucionalización de la responsabilidad universitaria en las universidades, el 13 de diciembre de 2010 se creó la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria.

El principal objetivo de esta Comisión es definir el concepto de RSU así como los medios para poder ponerla en marcha dentro de las universidades.

3.3.3. La responsabilidad social en las universidades españolas

Los estudios sobre la responsabilidad social de las universidades españolas son todavía escasos y adolecen de la ausencia de un consenso general en torno al propio concepto de RSU y de sus aplicaciones concretas, en forma de acciones o estrategias.

Siguiendo el trabajo de Gaete Quezada (2011) sobre la responsabilidad social en las universidades españolas es posible observar cómo la mayoría de las iniciativas en este ámbito se orientan hacia la rendición de cuentas y el enfoque normativo, si bien cabe destacar acciones de voluntariado y cooperación al desarrollo por parte de algunas universidades.

Los enfoques gerenciales, fundamentalmente centrados en la rendición de cuentas a los *stakeholders*, han ido proliferando en las universidades españolas de la mano de memorias de RSU, destinadas a dar cuentas del impacto de las acciones realizadas. Este enfoque, que coincide con el concepto de RSU incluido en el *Informe Bricall* y que hace especial hincapié en el carácter de servicio público que prestan las universidades, ha sido recogido en diversas universidades como la de Santiago de Compostela, el consorcio de universidades andaluzas, la Universidad de Navarra, la UNED o la Universidad de Zaragoza.

El enfoque normativo de la RSU suele manifestarse a través de la creación o la incorporación a redes nacionales e internacionales de universidades, que buscan fomentar y transmitir valores o principios que son susceptibles de ser vinculados con el comportamiento socialmente responsable de las instituciones universitarias. En el caso de España, Gaete Quezada (2011) destaca la *Global University Network for Innovation* (GUNI), creada por la Universitat Politècnica de Catalunya juntamente con la Universidad de las Naciones Unidas, con el propósito de fortalecer el papel de la educación superior a nivel mundial desde una perspectiva de servicio público, relevancia y RSU. Asimismo, presenta las experiencias del Campus Euro-Americano por la Responsabilidad Social (CEARS), impulsado por la Universidad Francisco de Vitoria, y del grupo de investigación SOGRES (Sostenibilidad de las organizaciones y Gestión de la Responsabilidad Social) de la Universitat Jaume I.

Con una incidencia mucho más reducida en las universidades españolas, los enfoques transformacionales identifican la RSU con el liderazgo de las universidades en la reflexión y debate en torno a las soluciones a las principales problemáticas y necesidades sociales, así como al desarrollo sostenible. Gaete Quezada (2011) destaca aquí el caso de las universidades de Castilla-La Mancha, Autónoma de Madrid, Universitat Oberta de Catalunya y Lérida que, con un fuerte compromiso social, llevan a cabo actividades de voluntariado, cooperación al desarrollo y acción social.

3.3.4. Consideraciones finales en torno a la responsabilidad social

En la actualidad, la RSU en España encuentra sus orientaciones más importantes en la EU2015, en la que se resalta su contribución a la sostenibilidad, la formación de ciudadanos participativos y comprometidos con los problemas sociales o la promoción de valores socialmente responsables en el interior de la comunidad universitaria.

En último término, la EU2015 concibe la RSU como una gran oportunidad para afianzar la calidad y la excelencia del sistema universitario, sustentadas no sólo en la eficacia y eficiencia de las misiones del sistema, sino también en la realización responsable de las mismas y en su contribución al desarrollo sostenible. De ahí que calidad, excelencia, responsabilidad y sostenibilidad deben avanzar parejas.

A nivel de planteamientos teóricos y de experiencias prácticas en universidades españolas, la RSU requiere de mayores desarrollos que faciliten su comprensión y aplicación a la vida universitaria.

Según el estudio de Gaete Quezada (2011), las experiencias existentes en las universidades españolas muestran una especial inclinación hacia la elaboración de memorias, destinadas fundamentalmente a rendir cuentas a la sociedad de sus actividades de docencia, investigación y gestión universitaria, aunque no siempre responden a acciones estrictamente vinculadas a la RSU. Por otro lado, iniciativas de integración de ciertas universidades españolas a redes nacionales o internacionales en torno a la RSU demuestran una especial sintonía con los requerimientos de la EU2015 respecto a los proyectos de Campus de Excelencia Internacional, en cuanto a la configuración de consorcios-clúster de universidades e instituciones que se asocian para desarrollar acciones conjuntas de RSU.

3.4. La transferencia de conocimiento en las universidades públicas españolas

76

3.4.1. Marco normativo y estrategias políticas

El marco normativo que regula la transferencia de conocimientos en España está constituido fundamentalmente por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Ya en su artículo primero contempla, entre las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, la difusión, la valorización y la transferencia de conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida, y del desarrollo económico. Posteriormente, el artículo 41 g) señala que el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico (que corresponde a la Administración General del Estado y a las Comunidades Autónomas, sin perjuicio del desarrollo de programas propios de las Universidades) tendrá, entre otros objetivos, asegurar la vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados y la presencia de la Universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y de las empresas, prestando especial atención a la vinculación con el sistema productivo de su entorno. Esta vinculación podrá realizarse mediante la creación de empresas de base tecnológica a partir de la actividad universitaria (artículo 83).

En la modificación producida en 2007 (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril) se añaden dos nuevos apartados al citado artículo 41 reconociéndose la transferencia del conocimiento como función de las universidades y el deber de éstas de establecer los medios e

instrumentos necesarios para facilitar la prestación de este servicio social. Asimismo, la ley prevé la evaluación de sus resultados y el reconocimiento de los méritos alcanzados en el ejercicio de dicha actividad por parte del personal docente e investigador²⁶.

La nueva ley establece también que las universidades deberán fomentar la cooperación con el sector productivo (dentro del marco establecido por el artículo 83). Para ello promoverán la movilidad del personal docente e investigador, el desarrollo conjunto de programas y proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, la creación de centros o estructuras mixtas y la pertenencia y participación activa en redes de conocimiento y plataformas tecnológicas.

Cabe mencionar también la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. En su título III la ley regula la transferencia de los resultados de la actividad investigadora y la innovación como elemento esencial para inducir el cambio en el sistema productivo, así como la difusión de los resultados y la cultura científica y tecnológica. En concreto, en el capítulo I establece una lista abierta de medidas a adoptar por los agentes de financiación, que giran en torno al fomento de la investigación, el desarrollo y la innovación, la inversión empresarial en estas actividades mediante fórmulas jurídicas de cooperación, la valorización y transferencia del conocimiento, la transferencia inversa, la difusión de los recursos y resultados, la capacidad de captación de recursos humanos especializados, el apoyo a la investigación, a los investigadores jóvenes y a las jóvenes empresas innovadoras, la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal, el refuerzo del papel innovador de las Administraciones Públicas a través del impulso de la aplicación de tecnologías emergentes y la promoción de las unidades de excelencia, entre otras. En materia de cooperación entre agentes públicos y privados, se prevé la posibilidad de llevar a cabo convenios de colaboración que faciliten la realización conjunta de proyectos y actuaciones de investigación, desarrollo e innovación, de creación o financiación de centros, de financiación de proyectos singulares, etc. El capítulo II compele a las Administraciones Públicas a fomentar la valorización del conocimiento, con objeto de que los resultados de la investigación promovidos o generados por ella se transfieran a la sociedad.

Más allá del marco que proporcionan las leyes, la transferencia de conocimiento, en tanto que elemento clave para el desarrollo económico y social de nuestro país, ha recibido una especial atención política. En este sentido, cabe destacar la estrategia nacional de modernización de las universidades españolas, a través de la *Estrategia Universidad 2015*.

Tanto en el nuevo plano legal como político, esta tercera misión de la Universidad va más allá de su contribución a la innovación y, por tanto, al crecimiento económico del país, y busca compartir conocimiento con la sociedad, el compromiso con la comunidad, la

²⁶ Para más detalles sobre el marco normativo, véase Rodríguez Pomedá y Casani Fernández de Navarrete (2007).

interacción con organismos de la sociedad civil, la contribución a la resolución de los grandes problemas sociales o la implicación con el desarrollo económico y social del entorno. En esta línea se enmarca también el *Plan Director para la Valoración y la Transferencia de Conocimiento* que a modo de plan de acción contempla distintas actuaciones y programas.

3.4.2. Organizaciones de apoyo a la transferencia de tecnología y conocimiento de las universidades

La misión de promover y difundir el papel de las universidades como elementos esenciales dentro del Sistema Nacional de Innovación es una tarea que, en España, lleva a cabo la *Red OTRI Universidades*, esto es, la red de Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) de las universidades españolas. Creada en 1997, la red está constituida como Grupo de Trabajo Permanente dentro de la Comisión Sectorial de I+D de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), desempeñando un papel central en la imbricación entre las universidades y las empresas. A la red pertenecen la práctica totalidad de las OTRI de las universidades españolas (sesenta), así como los principales Organismos Públicos de Investigación (OPI).

Las OTRIs, impulsadas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT) y creadas casi diez años antes (a finales de 1988), nacieron para dar respuesta a la necesidad de dinamizar las relaciones entre el entorno científico y el productivo.

78

Las distintas universidades españolas han implantado y consolidado a través de las OTRIs, con distintos modelos adaptados a las necesidades y naturaleza de la propia institución, los ámbitos de actividad relacionados con la explotación comercial y social del conocimiento. En la actualidad, las OTRIs están evolucionando hacia modelos más proactivos de transferencia, orientados a garantizar la adecuada puesta en valor del potencial innovador que atesora la Universidad (CRUE, 2008).

El éxito de las OTRIs de las universidades se mide a través de indicadores diversos, tales como el número de patentes, acuerdos de licencia, creación de nuevas compañías, ingresos generados por los derechos de autor o el número de productos exitosos colocados en el mercado.

Entre los objetivos específicos de las OTRIs dentro de las universidades destacan los siguientes (Ministerio de Cultura, 2011):

- Fomentar la participación de la comunidad universitaria en proyectos de I+D.
- Elaborar el banco de datos de conocimientos, infraestructura y oferta de I+D de sus respectivas universidades.

- Identificar los resultados generados por las categorías de investigación, evaluar su potencial de transferencia y difundirlos entre las empresas, directamente o en colaboración con otros organismos de interfaz.
- Facilitar la transferencia práctica de dichos resultados a las empresas.
- Colaborar y participar en la negociación de los contratos de investigación, asistencia técnica, asesoría, licencia de patentes, etc., entre sus categorías de investigación y las empresas.
- Gestionar, con el apoyo de los servicios administrativos de la universidad, poscontratos llevados a cabo.
- Informar sobre los diferentes programas de I+D, facilitar técnicamente la elaboración de los proyectos y gestionar la tramitación de los mismos.

Además de las OTRIs, cabe mencionar como estructuras de apoyo a la transferencia del conocimiento y de la tecnología los Parques Científicos, los Centros Tecnológicos, las Incubadoras Tecnológicas, las Fundaciones Universidad-Empresa (FUE) o los Centros Europeos de Empresas Innovadoras (CEEI).

3.4.3. La transferencia de conocimiento en las universidades españolas

A pesar de la importancia de la transferencia de resultados de investigación para el desarrollo económico, en general, las universidades españolas no están del todo familiarizadas con las formas de funcionar del sector productivo y las actividades de comercialización. De ahí la importancia que, en los últimos años, ha cobrado la intervención pública en este ámbito.

Del estudio de Beraza Garmendia y Rodríguez Castellanos (2008) sobre la actividad de transferencia de conocimiento en las universidades españolas se desprenden las siguientes conclusiones:

- En términos generales, a pesar del incremento de la actividad de transferencia de conocimiento producido en los últimos años se observa una débil posición de las universidades españolas en comparación con el Reino Unido y los Estados Unidos. No obstante, con respecto a la media europea la posición española no puede considerarse desfavorable, si bien existe una fuerte concentración de esta actividad en pocas universidades.
- Aunque la actividad de transferencia de conocimiento en España se concentra en torno a los contratos de I+D, el volumen de contratación en euros es muy inferior al que consiguen, por ejemplo, las universidades del Reino Unido.
- La actividad de protección de la I+D es relativamente escasa en España. El número medio por universidad de invenciones y patentes nacionales queda lejos de los resultados que obtienen las universidades del Reino Unido y, sobre todo, las universidades estadounidenses. No obstante, en relación con Europa el número medio de patentes nacionales es algo superior en España.

- La actividad de explotación de resultados de la I+D vía licencias en España es muy reducida.
- La creación de *spin-offs* en la universidad española sufre un retraso notable respecto a los sistemas más avanzados como el estadounidense, pero no en relación con los países europeos de nuestro entorno más cercano como el Reino Unido o la media europea.

A modo de resumen, la cooperación tecnológica universidad-empresa tiene un alcance en el ámbito académico en España (Montoro-Sánchez, Mora-Valentín y Guerras-Martín, 2006). Entre los principales obstáculos identificados en la literatura destacan, por una parte, cuestiones de tipo institucional y cultural, que dificultan el desarrollo de políticas universitarias centradas en la idea de economía basada en el conocimiento. Por otra parte, deficiencias en la gestión del conocimiento generado (derechos de propiedad intelectual e industrial), ineficacias en la gestión de las capacidades tecnológicas y la oferta de la universidad (I+D en colaboración), trabas al proceso de creación de *spin-offs*, o la inadecuada formulación de algunas estructuras de interfaz entre la universidad y la empresa. Por último y, desde el lado empresarial, cabe destacar la insuficiente capacidad de las empresas para llevar a cabo actividades de I+D, la falta de especialistas, la obtención de ayudas públicas de fomento de la I+D, así como la existencia de determinadas incertidumbres científicas y tecnológicas.²⁷

3.4.4. Consideraciones en torno a la transferencia del conocimiento

80

La grave crisis económica que afecta nuestro país desde finales de 2007 ha puesto de manifiesto la necesidad de un nuevo modelo económico basado en el conocimiento. En este modelo, las universidades están llamadas a jugar un papel importante en tanto que generadoras, difusoras y transmisoras de ese conocimiento. Esta última función, la de transferencia, adquiere en este nuevo contexto una importancia singular, de ahí el interés del gobierno en mejorar su eficiencia y promover una mayor valorización de los resultados de la investigación a través, por ejemplo, de las tareas de promoción que llevan a cabo las Agencias de Valorización (Ministerio de Educación, 2011).

Siguiendo los trabajos de la RedOTRI (2008), un primer análisis del panorama español, pero también, europeo en el ámbito de la función transferencia, permite destacar los siguientes elementos relevantes:

1. Crecimiento constante de los presupuestos dedicados a la investigación y, en consecuencia, del volumen de resultados asociados a esta actividad.
2. Aumento de la complejidad del Sistema Ciencia-Tecnología-Innovación y, por lo tanto, de la exigencia de una gestión profesionalizada de los resultados de la investigación.

²⁷ Para más una revisión detallada de la literatura en torno a los obstáculos, barreras y factores de éxito de la transferencia de tecnología, véase Rodríguez Pomedá y Casani Fernández de Navarrete (2007).

3. Creciente demanda de un adecuado retorno social de la investigación llevada a cabo en universidades y organismos de investigación.
4. Aparente falta de capacidad del tejido empresarial español/europeo para asimilar adecuadamente los resultados de la investigación llevada a cabo en universidades y organismos de investigación
5. Aparición de nuevas estructuras instrumentales (parques científicos y tecnológicos, especialmente) en el ámbito de la transferencia del conocimiento.
6. Necesidad de desarrollar el marco legal relativo a excedencias, incompatibilidades y reconocimiento curricular de los investigadores de manera que se facilite la eficaz transferencia de conocimiento.

En suma, entre los retos actuales de las universidades españolas figura la necesidad de mejorar y reforzar los instrumentos que faciliten la transferencia de conocimiento y tecnología del ámbito académico al empresarial, con el objetivo último de contribuir al tejido productivo del país y a la sociedad en su conjunto (Ministerio de Educación, 2011).

PARTE IV: ESTRUCTURAS SOLIDARIAS DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

4.1. Introducción

El estudio elaborado desde la Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) por los autores Arias Careaga y Simón Ruiz (2005) define la estructura solidaria como “aquella estructura que sea cual sea su origen o forma legal u organizativa, tiene como objetivos el estudio, la promoción, la formación, la investigación, la sensibilización y la organización de actividades englobadas dentro de lo que podría denominarse el campo solidario y ejecutadas siempre desde el ámbito universitario”.

Las estructuras solidarias de las universidades españolas se enmarcan en el documento *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, aprobado en septiembre del año 2000. En este documento, refrendado por todas las universidades españolas, se establece y define el tipo de actividades de cooperación al desarrollo que pueden llevarse a cabo desde la Universidad, a partir de sus dos pilares básicos, la docencia y la investigación, además sistematiza algunas cuestiones de principios y concreta técnicas de cómo llevarlas a cabo.

En el 2001 y coincidiendo con el Año Internacional del Voluntario, en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se aprobó el documento *Universidad: compromiso social y voluntariado*, que complementa el documento anterior y estructura las estrategias a seguir en los ámbitos de la docencia, la investigación y la sensibilización dentro de la comunidad universitaria. En él se señala la necesidad de potenciar el papel de las universidades como agentes sociales en el desarrollo de estrategias capaces de fomentar una solidaridad activa en la conformación de una sociedad más justa y participativa. El documento se inicia con la siguiente declaración de principios: “el sistema universitario español representado por la CRUE considera que la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a conseguir una sociedad más justa y participativa a través del voluntariado, la cooperación y el trabajo del Tercer Sector”

Uno de los aspectos más importantes en la promoción del voluntariado universitario es su capacidad para la transmisión de valores a quienes realizan la acción voluntaria lo que permite una formación integral de la persona, que adquiere valores como la participación social, la tolerancia y la solidaridad. Asimismo, un buen programa de voluntariado universitario puede y debe contribuir a la reflexión sobre la importancia de que la colaboración no se quede en la mera acción social de ayudar a quien lo necesita, sino que debe de ser un proceso reivindicativo que acabe en una acción transformadora.

El tipo de organización que cada universidad pone en marcha para asumir el reto de trabajar en el campo de la solidaridad reviste un gran interés al proporcionar no sólo información sobre la estrategia ideada en cada universidad, sino que indirectamente también ofrece información sobre el grado de compromiso y el valor que cada universidad está brindando al tema de la solidaridad.

Según el estudio de Arias Careaga y Simón Ruiz (2005) las actividades más comunes entre las estructuras solidarias de las universidades son aquellas enfocadas hacia la cooperación al desarrollo, seguidas muy de cerca por estructuras mixtas que se dedican al mismo tiempo a actividades de cooperación al desarrollo, de voluntariado y de discapacidad.

En la tabla que sigue se recogen las estructuras solidarias de las universidades españolas.

Tabla 23. Universidades y estructuras solidarias por Comunidades Autónomas

Andalucía	Universidad de Almería - Universitarios Voluntarios de Almería Universidad de Cádiz - Acción Solidaria y Cooperación Universidad de Granada - Instituto de la Paz y los Conflictos - Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo Universidad de Huelva - Voluntariado Universitario -Volunt- Universidad de Málaga - Oficina de Cooperación y Desarrollo Universidad de Sevilla - Unidad de Trabajo Social para el Estudiante Universidad Pablo de Olavide - Aula de Voluntariado Universidad Internacional de Andalucía- Cátedra Unesco de Interculturalidad y Derechos Humanos
Aragón	Universidad de Zaragoza- UZ- Solidaria. Cátedra de cooperación.
Principado de Asturias Canarias	Universidad de Oviedo - Espacio Solidario Universidad de La Laguna - Servicios Asistenciales Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - Servicio de Acción Social
Cantabria	Universidad de Cantabria - Asociación Universidad y Solidaridad - Oficina de Solidaridad y Voluntariado
Castilla - La Mancha	Universidad de Castilla- La Mancha - Gabinete de Cooperación Internacional
Castilla y León	Universidad Católica de Ávila - Grupo Ágora Universidad de Burgos - Aula de Paz y Desarrollo - Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad Universidad de León - Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad Universidad de Salamanca - Servicio de Asuntos Sociales Universidad de Valladolid - Secretariado de Asuntos Sociales - Comisión de Cooperación para el Desarrollo
Cataluña	Universitat Autònoma de Barcelona - Càtedra UNESCO sobre Pau y Drets Humans - Fundació Autònoma Solidària Universitat de Barcelona - Fundació Solidaritat UB Universitat de Girona - Oficina de Cooperació per al Desenvolupament Universitat de Lleida - Centre de Cooperació Internacional Universitat Oberta de Catalunya - Campus for Peace Universitat Politècnica de Catalunya - Plan de apoyo al estudiante con discapacidad - Programa Voluntariat i Participació Solidària - Centre de Cooperació per al Desenvolupament Universitat Pompeu Fabra - Solidaritat y Voluntariat Universitat Ramon Llull - Acció Solidària Blanquerna Universitat Rovira i Virgili - Oficina del Voluntariado - Comisió URV Solidària Univeritat de Vic- miembro ODU (Observatorio de Cooperación Universitaria para el desarrollo) -Sede compartida cátedra Unesco de Mujeres, desarrollo y cultura
Extremadura	Universidad de Extremadura - Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo

Galicia	Universidade da Coruña - Oficina de Acción Solidaria Universidade de Santiago de Compostela - Oficina do Voluntariado Universidade de Vigo - Area de Voluntariado e Participación
Islas Baleares	Universitat Illes Balears - Programa de assessorament y suport a persones de la comunitat universitària amb discapacitat
La Rioja	Universidad de La Rioja - Vicerrectorado de Estudiante
Comunidad de Madrid	Universidad de Alcalá - Programa de Cooperación con Nicaragua - Plataforma de Voluntariado Universidad Autónoma de Madrid - Oficina de Acción Solidaria y Cooperación Universidad Carlos III - Programa de Integración Académica y Social Universidad Complutense de Madrid - Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación - Solidarios para el Desarrollo Universidad Europea de Madrid - Oficina de Voluntariado y Cooperación Universidad Francisco de Vitoria - Departamento de Acción Social
Comunidad de Madrid	Universidad Pontificia de Comillas - Servicio de Orientación y Compromiso Solidario Universidad Rey Juan Carlos - Centro de Cooperación y Voluntariado Universidad San Pablo CEU - Aula del Voluntariado Universidad SEK Camilo Jose Cela- Postgrado sobre cooperación. Instituto para la cooperación. Universidad Europea Miguel de Cervantes- Programa Incorpora de integración laboral. Universidad Internacional Menéndez Pelayo- Formación en solidaridad
Región de Murcia	Universidad de Murcia - Instituto de Cooperación al Desarrollo - Servicio Universitario de Voluntariado Universidad Politécnica de Cartagena- Programa de voluntariado
Navarra	Universidad de Navarra - Universitarios por la Ayuda Social Universidad Pública de Navarra - Sección de Relaciones Exteriores
País Vasco	Euskal Herriko Unibertsitatea - Garapenerako Lankidetzta Bulegoa/Oficina de Cooperación al Desarrollo - 0,7% Elkartasun Fonda/Fondo de Solidaridad 07 Deustuko Unibertsitatea - Oficina de Actividades Sociales y Culturales Gurya - Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe Mondragón Unibertsitatea - Acciones puntuales
Comunidad Valenciana	Universitat d'Alacant - Centre de Suport a l'Estudiant - Unitat de Cooperació Internacional Universidad Cardenal Herrera-CEU - Cátedra de Solidaridad Universitat Jaume I de Castelló - Oficina de Cooperació al Desenvolupament y Solidaritat - Càtedra UNESCO de Filosofia per la Pau Universitat Miguel Hernández d'Elx - Centre de Cooperació y Voluntariat Universitat Politècnica de València - Centro de Cooperación al Desarrollo Universitat de València - Centre d'Assessorament i Dinamització del Estudiants (CADE) - Patronat Sud-Nord
Universidades sin estructura solidaria conocida	Castilla y León Universidad Pontificia de Salamanca Universidad Europea Miguel de Cervantes Estatal Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Fuente: elaboración propia a partir de Arias Careaga y Simón Ruiz (2005)

4.1.1. Políticas de cooperación

La Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) es una de las expresiones de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), que se materializa, en los últimos lustros en sucesivos Planes de Cooperación: Plan Director de la Cooperación Española 2005- 2008 y el actual Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012.

Los principales referentes de estos planes son la Declaración del Milenio y otros acuerdos derivados de las Cumbres de Naciones Unidas. En ese sentido, recogen como prioridades sectoriales los objetivos y metas del milenio, “con especial atención al aumento de las capacidades humanas y cobertura de servicios sociales básicos, el empoderamiento de las mujeres y el aumento de las oportunidades productivas” (II PD: 5).

Desde el punto de vista jurídico, la Cooperación Universitaria tiene en cuenta la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo vigente en nuestro ordenamiento (Ley 23/1998, de 7 de julio, BOE número 162 de 8-7).

Por lo que se refiere al ámbito universitario, en el primero de los planes mencionados se señala lo siguiente:

- La Universidad constituye un ámbito privilegiado para la cooperación al desarrollo, desde dos perspectivas fundamentales: en primer lugar, como institución dotada de recursos técnicos y humanos altamente cualificados, que abarcan todos los campos del conocimiento, y cuya proyección hacia los procesos de desarrollo de los países y sociedades destinatarias de la ayuda española puede ser de gran importancia.
- En segundo lugar, porque constituye un espacio de enorme interés para la sensibilización y educación de un segmento de la población, y para la difusión de valores solidarios y universalistas en un sector de la juventud llamado a jugar un relevante papel social en el futuro.
- Durante los últimos años, la cooperación universitaria al desarrollo ha ampliado sus ámbitos de actuación. Reflejo de la importancia de esta cooperación es la “Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo”, elaborada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en 2000.

Sin embargo, la creciente proyección hacia el exterior del trabajo de las universidades ha propiciado un panorama en el que se solapan diversas actividades internacionales de carácter universitario, desarrolladas en un gran número de países y con diferentes contrapartes. Por ello, es necesario delimitar de manera precisa el ámbito de la cooperación al desarrollo diferenciándolo, hasta donde sea posible, de otros aspectos de la cooperación internacional de las universidades.

4.1.2. Ámbitos y programas de la Cooperación Universitaria

En este sentido, se pueden considerar como ámbitos de la cooperación universitaria al desarrollo los siguientes:

- Investigación para el desarrollo
- Investigación aplicada y transferencia de tecnología aplicada a las condiciones locales
- Fortalecimiento institucional de las universidades de países en vías de desarrollo

- Educación para el desarrollo y la sensibilización
- Asesoría técnica en las distintas fases del ciclo de los proyectos
- Formación de profesionales en los ámbitos de la cooperación y el desarrollo
- Fomento del voluntariado y formación inicial de los estudiantes

Los programas con los que trabaja la Cooperación Española en el ámbito universitario son dos principalmente: Programas de Becas y Programas de Cooperación Interuniversitaria.

a) Los Programas de Becas: Instrumento privilegiado de cooperación bilateral con un gran número de países. La oferta de formación universitaria de nivel postgraduado, doctoral y postdoctoral, a través de las convocatorias generales y anuales de los distintos Programas de Becas (MAE-AECID, Fundación Carolina), para realización de estudios en España y en el exterior, tanto para españoles como para extranjeros, sigue acaparando un volumen de recursos presupuestarios elevados, en el contexto de la AOD que financia la AECID en esta materia.

b) El Programa de Cooperación Interuniversitaria: Del que se señala, con carácter prospectivo, que debe propiciar durante los próximos años un marco estratégico en el que los recursos altamente cualificados en las universidades puedan aprovecharse con mayor eficacia, con el fin de promover el desarrollo humano y la sostenibilidad en los países destinatarios de la ayuda. Para ello, se impulsarán políticas de fomento de investigación aplicada, que además propicien una adecuada transferencia de resultados.

86

Se destaca que el principal instrumento para ello es el Programa de Cooperación Internuniversitaria (PCI), con el que se pretende crear un sistema de investigación en temas relevantes para el desarrollo, al tiempo que se forma una comunidad de investigadores y expertos en la materia. A través del Programa Intercampus se orienta hacia todos los países de Iberoamérica.

También se subraya que constituye un objetivo específico de gran importancia el fortalecimiento de los sistemas de educación superior de los países receptores, con especial énfasis en el fortalecimiento institucional. De esta manera, se pretende dar mayor atención no sólo a la formación individual sino a los proyectos de investigación.

El Plan Director de Cooperación Española 2009-2012 pone énfasis en este último punto, al insistir (III PD: 224) en que “tanto el PCI como los programas de Becas deberán considerar en el futuro su impacto: serán convenientemente reformulados y potenciados para orientarlos adecuadamente a incidir en objetivos de reducción de la pobreza, teniendo como objetivo el fortalecer los sistemas nacionales de ciencias de los países más que el primar la excelencia de trayectorias individuales.”

Especial interés merece el enfoque de género en desarrollo (GED), que está recogido y definido en ambos planes directores: “La equidad de género, entendida como la existencia formal y real de los mismos derechos, libertades, oportunidades, alternativas y

responsabilidades para los hombres y las mujeres en todos los grupos de edad, sectores sociales, culturas o etnias, constituye, al mismo tiempo, un objetivo de desarrollo, y un factor fundamental para luchar de forma eficaz y sostenible contra la pobreza. Por ello, la Cooperación Española trabajará por integrar la perspectiva de género como una prioridad horizontal en la política de desarrollo.” (PD II: 30). “Este enfoque buscar superar algunas de las limitaciones del enfoque de la Mujer en Desarrollo –que todavía reproduce algunos roles y estereotipos tradicionales de las mujeres y hombres-, analiza las relaciones de género, como relaciones desiguales de poder y toma en cuenta los intereses prácticos y estratégicos de las mujeres para su integración, mediante procesos de empoderamiento con el objeto de transformar de manera justa los poderes que ejercen hombres y mujeres.” (PD III: 22 y 23)

4.1.3. La Universidad como actor y observador de la cooperación

A través de procesos y marcos institucionales como los que se han sintetizado se atribuye a la universidad un papel de actor relevante en la cooperación para el desarrollo. Siguiendo a Hernández Tristán, “el reconocimiento de la universidad como agente de la cooperación española, responde también al crecimiento en los últimos años de acciones de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD) registrado en los centros de enseñanza superior.” En este sentido, “la delimitación y contenido de la CUD ha sido posible gracias a una intensa labor de reflexión que la encontrado su concreción en una serie de documentos claves para entender la misión, el alcance, los objetivos, los instrumentos y la especificidad de la Universidad como agente de desarrollo.” (Hernández Tristán, 2010: 182 y ss.). Entre otros, el autor destaca los siguientes:

- La *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (ESCUDE) elaborada por el Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI), el 3 de marzo de 2000 y aprobada por la Conferencia de rectores de las Universidades Españolas (CRUE), el 28 de septiembre de 2000.
- El Código de Conducta de las Universidades Españolas en materia de Cooperación para el Desarrollo, aprobado por el CEURI el 5 de mayo de 2006. El Código de conducta ofrece una definición de la CUD que, atendiendo a Hernández Tristán, la diferencian de otras acciones emprendidas desde la universidad, como son la estrategia de internacionalización universitaria o las de cooperación internacional académica, al prestar atención al “conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento humano y académico tienen un importante papel”.
- El Documento de Bases para la creación del Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo (OCUD), aprobado por el CEURI en enero de 2007.

El Observatorio CUD, dependiente de la CRUE, tiene como objetivos principales:

- a) Facilitar la integración de la CUD en el sistema de Cooperación Española, en lo que se refiere a recopilar la información necesaria para determinar si una actividad es computable como Ayuda Oficial al Desarrollo, como aquella que ayude al seguimiento de las prioridades en el Plan Director de la Cooperación Española.
- b) Mejora el conocimiento por parte del propio sistema CUD de lo que se hace en este terreno en cada universidad y en el conjunto de ellas.

La tipología de acciones de la CUD se puede clasificar en cinco grandes grupos:

- 1) Actividades en el campo de la formación de grado y postgrado.
- 2) Acciones en el campo de la investigación, vinculadas tanto a la formación doctoral como a otras de carácter postdoctoral.
- 3) Proyectos de fortalecimiento de otras universidades del Sur, incluyendo la formación del profesorado y doctores, la dotación de infraestructuras, el apoyo a la investigación, el apoyo docente y la formación de profesionales y especialistas...
- 4) Asistencia técnica y proyectos de desarrollo llevados a cabo en otros países: acciones de cooperación universitaria que se realizan en países en desarrollo o dirigidas a ellas, como proyectos de desarrollo de diferente naturaleza y acciones de ayuda humanitaria que se basan en iniciativas espontáneas y puntuales de personal universitario, eventualmente en asociación con ONGD, que cuentan con financiación de las Universidades.
- 5) Actividades de difusión y sensibilización, para divulgar la problemática del desarrollo, la sensibilización social y la concienciación sobre la pobreza y la desigualdad en el mundo.

El propio III PD recoge –como observa Hernández Tristán (2010: 187-188)– algunos problemas que se dan en el ámbito de la Investigación para el Desarrollo (I>D) como en los Estudios sobre Desarrollo (EsD), entre otros:

- Los temas relativos al desarrollo y la cooperación apenas encuentran eco ni tienen prioridad en las convocatorias oficiales de apoyo a la investigación, lo que sitúa a esta temática en clara desventaja frente a las prioridades.
- La I>D y los EsD requieren un importante grado de dedicación y especialización, con dificultades añadidas en el trabajo de campo que debe realizarse, lo que implica unos costos de transacción más elevados que otros campos de la I+D+i.
- El actual sistema de incentivos asociado a la evaluación y promoción del profesorado universitario limita la dedicación de esfuerzos en I>D y EsD y compromete la estabilidad de los grupos dedicados a este campo.
- La mayoría de las convocatorias priorizan expresamente la financiación de grupos de excelencia ya reconocida, basados en criterios que no tienen en cuenta la pertinencia de la actividad investigadora para conseguir objetivos de desarrollo. Ello contribuye a un

cierto alejamiento de las universidades españolas de las preocupaciones de investigación respecto de la problemática de los países menos favorecidos y de las universidades de esos países.

A pesar de estos problemas, tal y como nos señalaba ya Hernández y como también lo ratifica el informe *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*, dirigido por Koldo Unceta (2010) se aprecia un aumento en el número de acciones relacionadas con la cooperación e impulsadas por la comunidad universitaria. En dicho informe se advierte que aunque no existen estudios que aborden con precisión este fenómeno, existe una serie de elementos que permiten explicar el impulso de la CUD en los últimos años, y que enumeramos a continuación (Unceta, 2010):

- “La participación creciente de personas de la comunidad universitaria en la vida de las ONGD, lo que ha representado un punto de partida para llevar sus preocupaciones a la propia universidad en busca de colaboración y apoyo, que posteriormente se ha podido ir transformando en una implicación directa de aquella en algunas actividades.
- La extensión al seno de la universidad de algunas actividades y campañas de sensibilización ciudadana sobre la cooperación al desarrollo, particularmente las que tuvieron lugar a mediados de los años noventa en torno a la reivindicación del 0’7%.
- La demanda social de formación especializada en cooperación al desarrollo, a la cual han respondido las universidades mediante una amplia oferta de cursos de postgrado que han servido, a su vez, para estrechar lazos con las ONGD y otras instituciones y agentes de la cooperación.
- La creación de algunos institutos universitarios especializados en esta materia, que han servido para aglutinar grupos de profesores e investigadores y para promover la realización de actividades docentes y de investigación en el campo de la cooperación al desarrollo.
- Las relaciones académicas existentes con universidades de países en desarrollo, que se han visto reforzadas con la puesta en juego de nuevos recursos al calor de los programas universitarios de cooperación al desarrollo.”

4.1.4. Presencia de la cooperación

Si bien el impulso observado se vio frenado tanto por la dispersión de las acciones como por la falta de reconocimiento institucional, las actividades de cooperación han ido cobrando mayor presencia y relevancia, a través de vías destacables como las siguientes (Unceta, 2010: 51):

- “La incorporación a los estatutos de las universidades de referencia a la cooperación al desarrollo, bien incluyéndola entre los propios objetivos de la institución universitaria, bien incorporándola a su estructura organizativa. Este proceso se vio favorecido por la renovación generalizada de estatutos que siguió a la aprobación de la LOU.

- El compromiso de apoyo a la cooperación presente en los programas electorales de no pocos candidatos a rector durante los procesos electorales que siguieron a la mencionada renovación, un compromiso concretado en dotaciones presupuestarias o en la creación de estructuras de gestión.
- La presencia de los temas relacionados con la cooperación al desarrollo en la elaboración de los planes estratégicos de diversas universidades, concretándose en algunos casos en la definición de objetivos específicos.
- El apoyo prestado a la cooperación universitaria al desarrollo por los Gobiernos de algunas comunidades autónomas, con la consiguiente financiación de determinados proyectos y programas y el consiguiente reconocimiento ante las autoridades académicas.
- Las relaciones de colaboración establecidas entre las universidades y los órganos responsables de la cooperación española, orientadas a incorporar a aquellas a la estrategia general de cooperación y cuyos frutos más visibles han sido su participación en la elaboración del Plan Director 2005-2008 y la presencia de las universidades en el Consejo de Cooperación.
- El trabajo realizado por la Comisión de Cooperación al Desarrollo de la CRUE, adscrita al CEURI (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales), trabajo que ha servido para fortalecer las actividades de cooperación en algunas universidades con menor trayectoria y, en general, para robustecer al sistema en su conjunto.
- Y, finalmente, la creación en muchas universidades de estructuras de impulso, gestión y coordinación de la cooperación al desarrollo, concretadas en vicerrectorados, servicios u oficinas con su correspondiente dotación de recursos técnicos, humanos y financieros.”

Cabe destacar una idea que comienza a cobrar importancia en la reflexión sobre cooperación universitaria: la necesidad de incluir como materia transversal o asignatura dentro del curriculum, con presencia en los planes de estudio, la educación para el desarrollo, tal y como ha sucedido con materias relativa a relaciones de género o a las propuestas de ambientalización curricular.

4.1.5. Consideraciones sobre “cooperar para el desarrollo”

Esta visibilidad creciente del interés de la Universidad en temas y acciones dirigidas a la cooperación debe sin embargo tomarse con cautela, pues no es condición suficiente para evaluar el éxito de este proceso. Cabe por tanto tomar en consideración otros factores que influyen en la CUD y que determinan su evolución en el futuro. Señalamos a continuación algunos de estos factores relacionados con la estructura socioeconómica en la que se desarrollan sus posibilidades y con el contenido conceptual que la orienta.

- En la medida en que los estados se rigen por un marco global de actividades económicas reproducen un panorama en el cual, los precios de bienes y servicios, los salarios, los tipos de interés, los impuestos, las inversiones en gasto público vienen determinadas en gran medida por factores exógenos. De esta forma también las

actividades para el desarrollo de organismos o instituciones como la universidad están inmersas en un proceso de complejidad donde difícilmente pueden llevarse a cabo programas autónomos.

- Si bien el concepto de desarrollo ha sido un término controvertido especialmente criticado por su carga ideológica liberal, y por una interpretación economicista que lo equipara con el mero crecimiento económico, las precisiones a las que se le han sometido no han dado lugar a concreciones aclaratorias: dígase por ejemplo el tan nombrado desarrollo sostenible, o desarrollo humano. Más bien estos conceptos derivados continúan siendo usados desde intereses antagónicos en base a su ambigüedad manifiesta (Redclift, 1987; Sachs, 1996; Esteva, 1996; García, 2002; Rist, 2002).

Frente a la diversidad de formas de ser interpretado este concepto, el progreso del globalismo²⁸ y la dependencia internacional incrementan el riesgo de que su significado sea concretado en la práctica desde posiciones culturalmente subjetivas, e ideológicamente mercantilistas. En base a este contexto social la universidad debe re-evaluar su aportación a este término. Quizás deba definirse esta aportación como antítesis, como anti-definición o contraposición a los procesos hegemónicos hoy en marcha. Cabe recordar por tanto las cualidades ‘críticas y autónomas’ que ya algunos informes han definido como potencialmente propios del papel de la universidad. Tal como señala el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008, la universidad constituye un ámbito privilegiado para entre otras cosas ‘debatir’ y dar difusión de los problemas y retos fundamentales del desarrollo, es decir de aquellas cuestiones que están -o deberían estar- en la base de las estrategias de cooperación. O como se indica en la Estrategia de Cooperación Española para la Educación “la difusión en la opinión pública de formas de razonamiento crítico, de respeto y adecuada valoración de la cultura local, de la tolerancia y la disposición a la negociación y el consenso y de la ausencia de perjuicios étnicos y sociales, dependen en buena medida de los valores que es capaz de transmitir el sistema universitario” (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2004).

²⁸ Conviene recordar la distinción que hace Beck en torno a globalización, globalismo, y globalidad para entender los distintos significados que los implican. La ‘globalización’ es un conjunto de procesos por los cuales los Estados-nación se mezclan e imbrican mediante actores transnacionales interdependientes. Por ‘globalismo’ se entiende la concepción según la cual el mercado mundial ha desalojado al poder político. Y por ‘globalidad’ se entiende la dimensión social de la globalización, lo que atañe a la sociedad mundial y al pluralismo sin unidad (Beck, U. 1999: 27-29). Por ello necesario no atender a las bondades de la globalidad cuando estas se utilizan para justificar o invisibilizar los impactos del globalismo.

PARTE V: BUENAS PRÁCTICAS

5.1. Introducción

Más allá de su orientación descriptiva, este apartado del informe es una invitación clara a estimular lo que se ha dado en llamar “buenas prácticas”, aquellas que nos comprometen desde el punto de vista social con los seres humanos con quienes vamos a trabajar, compartir, enseñar y aprender en pos de una sociedad emancipadora.

Este compromiso nos exige, como docentes universitarios, someter nuestros saberes y nuestras *experiencias de conocimientos* a nuevos aprendizajes en contextos cambiantes y diferentes.

Así, el actual proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación superior, obliga a los agentes educativos a establecer fórmulas universitarias coordinadas, aunque no necesariamente uniformes, a fin de poder combinar políticas y prácticas educativas, combinando estrategias conjuntas de formación e intervención.

En el sistema de Educación Superior en España podemos señalar luces y sombras. Pero precisamente el sentido de toda tarea educativa es fundamentalmente crítico: se trata, pues, de guiarnos por las primeras sin dejar de reconocer las segundas. Esa tarea crítica, como el propio proceso de aprendizaje, no tiene término. Por ello, uno de los ejes que articulan la reflexión sobre la educación europea es el que pone el acento en el aprendizaje a lo largo –y ahora también se reivindica a lo ancho– de la vida (*life long and wide learning*), subrayando de esta manera el proceso continuo, incesante y de múltiples tramas de aprender. Este discurso no es, o no debería serlo al menos, meramente retórico, pues alcanza a toda la ciudadanía, incluyendo, de manera singular, a las y los docentes en general y al profesorado universitario en particular. Si alguien tiene que predicar con el ejemplo, es precisamente el profesorado, que ha de mostrar (saber hacer y hacer saber) su apertura al aprendizaje continuo, al cambio permanente; su capacidad de guiar siendo guiados, y de enseñar aprendiendo.

Al hablar de buenas prácticas nos referimos a criterios y dimensiones muy amplios, que abarcan tanto la responsabilidad social o el compromiso social, la cooperación, la extensión, la innovación, etc. Dimensiones todas ellas interrelacionadas, cuya diferencia reside en el énfasis o acento que ponen sobre alguna variable específica que da concreción material o que traduce en un curso de acción (una praxis) una determinada política educativa.

5.1.1. Buenas prácticas en la universidad española

A modo de ejemplo, en lo que sigue enumeramos, en primer lugar, 10 buenas prácticas de universidades españolas extraídas del repositorio de “El Observatorio Universidad y Compromiso Social”, de la Global University Network for Innovation (GUNI) que promueve la innovación y el intercambio de conocimiento entre la sociedad y las instituciones de educación superior (IES) a través de una plataforma permanente de buenas prácticas globales, regionales y locales. Las prácticas descritas no agotan el panorama de buenas prácticas, pero muestran tendencias y enfoques relevantes. La red GUNI recoge un extenso catálogo de buenas prácticas en educación superior, con criterio temático y con posibilidad de acceso según distribución territorial, en el panorama internacional. En segundo lugar, daremos cuenta de una buena práctica como muestra de la modalidad que se ha dado en llamar aprendizaje-servicio (APS), un formato que introduce nuevas praxis educativas y modos alternativos de vinculación social desde la universidad.

5.1.2. Buenas prácticas extraídas de la red GUNI

EL PLAN DE MEDIO AMBIENTE, UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (UPC). Tema: Desarrollo Sostenible. Introducida: Diciembre 2005

La idea básica de la planificación ambiental de la UPC ha sido siempre la de introducir los cambios en los procesos propios de la Universidad para que sean asumidos por los actores que realmente puedan influir, en lugar de generar acciones complementarias que puedan entrar en contradicción con los procesos clave. Para citar un ejemplo representativo, en lugar de crear una carrera de tipo medioambiental en la UPC, se optó por ambientalizar los currículums de todas las carreras de la UPC

DISEÑO PARTICIPATIVO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN UPC SOSTENIBLE 2015, UNIVERSIDAD POLITÈCNICA DE CATALUNYA (UPC). Tema: Desarrollo Sostenible. Introducida: MAYO 2007

Después de 2 Planes de medio ambiente consecutivos en los períodos 1996-2001 y 2002-2005, y del desarrollo de muchas iniciativas alineadas con la sostenibilidad y el compromiso social, tanto en el marco de estos planes como fuera de ellos, la Universidad se propuso impulsar el plan UPC Sostenible 2015, para satisfacer estos objetivos, aglutinando esfuerzos internos y tejiendo alianzas externas.

Esta estrategia se orienta a una fecha clave, el año 2015, que es el año que se fija la Organización de las Naciones Unidas para alcanzar los objetivos de Desarrollo del Milenio, así como el año de finalización de la Década de Naciones Unidas sobre Educación para el Desarrollo Sostenible. Es también un tiempo suficientemente largo para producir cambios

profundos en la institución y, a la vez, suficientemente corto para poder esperar ver los resultados.

GESTIÓN DE RESIDUOS PELIGROSOS EN LA UNIVERSITAT D'ALACANT. Tema: Desarrollo Sostenible. Introducida: Abril 2010

La gestión de residuos peligrosos en los laboratorios es una actividad que implica cierto riesgo por parte de las personas que manipulan estos productos, además del riesgo ambiental que un vertido incontrolado puede suponer. Por ello, la Universidad se planteó la necesidad de desarrollar un sistema de gestión que se implantase en todos los laboratorios del campus, y que supusiese una minimización del riesgo que asumen los trabajadores y alumnos, así como una minimización de los efectos ambientales derivados de esta actividad.

INTRODUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES TÉCNICOS, UNA PROPUESTA DESDE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (UPV). Tema: Valores, Ética y Formación de la Ciudadanía. Introducida: Febrero del 2007

El GREVOL (Grupo de innovación educativa en Educación en Valores) es un grupo de innovación docente, auspiciado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), compuesto por 20 profesionales. En su mayoría son profesores universitarios de distintas disciplinas relacionadas con los estudios que se imparten en la UPV, aunque también cuenta entre sus miembros con personal de administración y servicios y una becaria.

PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIA; CAMPUS ÍTACA, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (UAB). Tema: Acceso Universitario y Equidad. Introducida: Enero de 2006

El Campus Ítaca es un programa socioeducativo de la Universitat Autònoma de Barcelona para estudiantes de educación secundaria obligatoria. Los destinatarios son alumnos de 15 años que han superado 3º de ESO y que durante el próximo curso, el último de la etapa obligatoria, tendrán que optar entre incorporarse al mundo laboral o cursar algún ciclo formativo de grado medio o bachillerato. En España el título de bachillerato es un requisito para cursar estudios universitarios o ciclos formativos de grado superior, estudios que posibilitan acceder a puestos de trabajo cualificados.

El programa, que es gratuito para los estudiantes (incluyendo transporte y manutención), consiste en una estancia diurna de dos semanas de duración en el Campus de la universidad. Durante este tiempo los alumnos realizan actividades relacionadas con la aplicación de conocimientos prácticos a través de actividades lúdicas (talleres, debates, actividades especiales en torno a un tema, proyectos, actividades artísticas y deportivas). Aunque se trate de actividades lúdicas el contenido de las mismas está garantizado, ya

que cada taller o dinámica cuenta con la dirección de especialistas en el tema, sean profesores universitarios o bien colaboradores externos. El objetivo de estas actividades es conseguir la motivación del alumno y trabajar habilidades de comunicación, de resolución de problemas y de orden personal y social.

ACCESO UNIVERSITARIO E INMIGRACIÓN. Tema: Acceso Universitario y Equidad.
Introducida: Diciembre 2008

El programa focaliza sus actuaciones, inicialmente, en aquellas personas inmigradas de origen extracomunitario que, aun habiendo finalizado estudios secundarios o universitarios en origen, quieran iniciar o continuar su formación superior. Paralelamente, se trabaja en el diseño de actuaciones destinadas a promocionar el acceso a estudios universitarios entre los alumnos inmigrados e hijos de familias inmigradas que en la actualidad cursan los últimos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Por estas vías, el Programa Inmigración y Universidad contribuye a la promoción social de los inmigrantes extracomunitarios a través de la promoción de su acceso a estudios universitarios. Además, en coherencia con el ámbito de actuación que les corresponde a las Instituciones de Educación Superior (IES), la UAB contribuye, de esta manera, a la construcción de una concepción positiva de los inmigrados y de sus comunidades, como actores sociales con un papel activo en la conformación y el desarrollo de la sociedad.

EL PROYECTO de eLEARNING 'e-HOSPITAL'. Tema: Acceso Universitario y Equidad.
Introducida: Junio 2009

El proyecto e-hospital tiene como objetivo ofrecer formación continua mediante e-learning a pacientes adultos hospitalizados de larga duración. Por esta vía, el proyecto brinda a los pacientes hospitalarios de larga duración las ventajas derivadas del e-learning, en concreto:

- Ayudar a sobrellevar el aislamiento y a mantenerse activo y motivado.
- Abrir una ventana al mundo exterior, a la comunicación y a la colaboración con otros.
- Facilitar la reinserción en la vida laboral y contribuye a crear un ambiente estimulante en el periodo de convalecencia de los pacientes.

Este proyecto está financiado por la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates/Grundtvig1, en el que participan 6 instituciones educativas de Austria, Francia, Alemania, Polonia, Suiza y España, bajo la coordinación de la institución austriaca Die Berater. Por parte española participan el Grupo de Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad de Santiago de Compostela y el área de e-learning del Centro de Supercomputación de Galicia. Así mismo, en el caso español, para el desarrollo del proyecto, se cuenta con la colaboración del Complejo Hospitalario Universitario Juan

Canalejo de A Coruña.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UPC. Tema: Cooperación al Desarrollo Comunitario y Local. Introducida: DICIEMBRE 2007

El objetivo del programa era que la UPC ofreciera de manera permanente propuestas de educación para el desarrollo específicamente diseñadas para ingenieros y técnicos, y que coordinara dichas propuestas en escuelas técnicas superiores de ingeniería y en organizaciones de cooperación para el desarrollo orientadas a la ingeniería. Las líneas de trabajo del programa de educación para el desarrollo de la UPC para el 2000-2005 eran las siguientes (Pérez-Foguet *et al.*, 2005):

- Asignaturas optativas específicas que abordaran temas de cooperación y desarrollo, con una orientación a la educación para el desarrollo, en todos los estudios de ingeniería;
- Incorporación transversal de conceptos y metodologías de educación para el desarrollo, a través de los planes de estudios, incluyendo la elaboración de material docente que cubriera diferentes disciplinas y estuviera relacionado con la cooperación de la UPC en proyectos de campo para el desarrollo;
- Formación del profesorado en conceptos y metodologías de la educación para el desarrollo, específicamente diseñada para los estudios técnicos y científicos;
- Fomento del voluntariado social, la participación y las prácticas en ONG en países en vías de desarrollo dentro del marco de programas de cooperación para el desarrollo;
- Fomento de proyectos de fin de carrera y tesis de máster relacionados con cuestiones técnicas relevantes al sector de la cooperación para el desarrollo;
- Creación de un centro de documentación de Tecnología para el Desarrollo Humano Sostenible dentro del sistema de bibliotecas universitarias, como iniciativa de apoyo al programa general.

Las actividades específicas iban dirigidas a la comunidad docente, más que a los estudiantes. Una de las vías más efectivas para alcanzar el objetivo del programa conllevaba la mejora de los conocimientos y las capacidades del profesorado en este campo. Ello contribuyó a la sostenibilidad del programa.

PRÁCTICA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL EN ENTIDADES NO LUCRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (UPV). Cooperación al Desarrollo Comunitario y Local. Introducida: Diciembre 2008

El Programa de prácticas de participación de estudiantes universitarios en entidades no lucrativas consiste la realización, por parte de los estudiantes matriculados en dos de las asignaturas ofertadas por la UPV, de un número de horas de trabajo voluntario en una organización sin ánimo de lucro vinculada al ámbito del desarrollo humano y social. Las prácticas tienen una duración limitada (30-40h por cuatrimestre), equivalente a unas dos horas semanales de dedicación, puesto que se ofertan en el marco de las asignaturas de cooperación de libre elección de duración cuatrimestral. Las prácticas se ofrecen de forma voluntaria al presentar la asignatura, y el alumno/a que decide hacerlas, es evaluado de forma diferente, otorgando un peso en el 50 y el 60% de la nota final de la asignatura de prácticas. Esta dedicación limitada tiene algunas desventajas (dificultad de desarrollar ciertos valores y actitudes en tan poco tiempo, por ejemplo), pero permite por otro lado a muchos estudiantes iniciar su primer contacto con el mundo del voluntariado. En algunas entidades las prácticas tienen un horario prefijado (por ejemplo, clases de refuerzo, entrenamiento deportivo de jóvenes, etc.) y en otros casos es más flexible (por ejemplo, apoyo a acciones de sensibilización de una ONGD o realización del estudio de viabilidad de una empresa). Las prácticas no siempre han podido ofrecer al alumnado una experiencia pre-profesional, debido a la exigencia horaria y temporal que esto supondría, y a la necesaria continuidad en algunos casos que se le demandaría al estudiante en prácticas (por ejemplo realizar prácticas durante todo el curso académico).

CAMPUS ONG: ESPACIO VIRTUAL PARA ONG, UNIVERSIDAD ABIERTA DE CATALUÑA (UOC). Tema: Apoyo a Asociaciones de la Sociedad Civil. Introducida: Enero de 2006

97

El espacio de solidaridad de la UOC se puso en marcha en el año 2001, coincidiendo con el Año Internacional de la Cultura de la Paz decretado por la UNESCO. Inicialmente se llamó "Campus for Peace" y su objetivo fue poner las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al servicio de la cooperación, la solidaridad, la alfabetización, la sostenibilidad, la ayuda humanitaria y la paz.

A lo largo de estos cuatro años, el proyecto se ha consolidado, haciendo de la cooperación y el voluntariado una actividad transversal en toda la universidad. Hoy el espacio que impulsa este tipo de actuaciones se conoce como UOC Cooperación.

El proyecto Campus ONG es un espacio digital gratuito que permite a Asociaciones de la Sociedad Civil desarrollar actividades de comunicación y de formación.

Concretamente se les ofrece:

- Integrarse en la comunidad UOC y disfrutar de sus servicios y ventajas.
- Disponer de un Entorno Virtual de Aprendizaje para desarrollar formación en línea.
- Disponer de un espacio propio de trabajo dentro del Campus virtual, llamado Espacio ONG.

- Disfrutar de la oferta formativa para ONG desarrollado por el equipo de voluntarios virtuales de la UOC o por el equipo pedagógico de la Universidad.
- Beneficiarse del programa de becas de UOC Cooperación.

5.1.3. El aprendizaje-servicio y la experiencia *Derecho al Derecho*

Las universidades son cada vez más conscientes de la responsabilidad social de sus instituciones en un contexto de elevada complejidad e incertidumbre que requiere acciones de sostenibilidad ambiental, social y humana.

Las propuestas de aprendizaje servicio (APS), en contextos de educación superior y en concreto en la universidad, son propuestas que conviene situar en el marco de un modelo formativo de universidad que procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real que incorpora de forma activa el ejercicio de la responsabilidad social.

Aunque la estrategia del APS surgió inicialmente en el ámbito escolar, recientemente ha emergido con fuerza propia en el sector universitario, hasta el punto que se ha podido constituir la *APS (U)*, una red específicamente universitaria que reúne profesorado de 21 universidades del Estado.

Las propuestas de APS son propuestas que no deben confundirse con la prestación de servicios voluntarios. En este sentido, deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –deben suponer un aprendizaje académico en los estudiantes– y deben contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población.

En la Universidad pueden identificarse, como mínimo, cinco ámbitos en los que es posible integrar acciones y establecer pautas u orientaciones que favorezcan la formación en valores y el aprendizaje ético (Martínez, 2006). Estos ámbitos son los siguientes: el de los contenidos curriculares; el de la relación entre estudiantes y profesores; el de las formas de organización social de las tareas de aprendizaje; el de la cultura participativa e institucional, y el de la implicación comunitaria del aprendizaje académico.

A continuación reseñamos la experiencia vinculada al aprendizaje-servicio *Derecho al Derecho* de la Universidad de Barcelona, coordinada por el Dr. Antonio Madrid. La experiencia la desarrollan profesores y profesoras universitarios de la Facultad de Derecho preocupados en a) cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes; b) cómo contribuir a potenciar la Universidad como servicio público y c) cómo contribuir a mejorar la defensa y el ejercicio de los derechos de los colectivos más vulnerables.

La idea de “derecho al derecho” hace referencia a una idea clave para una sociedad democrática organizada como Estado de Derecho que es garantizar el acceso real de las personas a los recursos jurídicos que permitan el ejercicio de sus derechos y que constituye una premisa formal y legitimadora del Estado que es el principio de igualdad (Madrid, 2010).

Los objetivos del proyecto son:

1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Derecho.
2. Mejorar y favorecer la defensa y el ejercicio de los derechos de las personas y los colectivos desfavorecidos.
3. Fortalecer y mejorar los recursos destinados a colectivos con dificultades para acceder a los recursos jurídicos necesarios para la defensa de sus derechos.
4. Favorecer la relación entre la Facultad de Derecho y las organizaciones públicas, sociales y profesionales.
5. Favorecer la transferencia de conocimiento y la investigación generada a la facultad.

Parte de una lógica inclusiva, relacional y asume un compromiso en la defensa y el ejercicio de los derechos de los colectivos más vulnerables asumiendo la *función pública y social* de la Universidad.

Este proyecto, que se desarrolla con el apoyo institucional de la Universidad, se inició buscando alianzas con las administraciones públicas, empezando por el colegio de abogados, e instituciones sociales. Las metodologías de trabajo se centraron sobre:

- La creación y colaboración en oficinas de asesoramiento, atención y canalización juridicosocial en materias de Derecho Penitenciario, Derechos humanos, Derecho Internacional, etc.
- La elaboración de documentos que faciliten el acceso a los recursos jurídicos a las personas y colectivos más desfavorecidos.
- La creación de grupos de formación conjuntamente con las organizaciones sociales con el objetivo de explicar a las escuelas, entidades, o donde sea requerido los derechos y mecanismos de defensa que tienen.
- La emisión de un programa de radio (digital y analógico) como medio de comunicación.
- La creación de la página web: www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret
- La creación de una Clínica Jurídica.

Entre los principales resultados de esta experiencia, Madrid (2010) destaca que la necesidad de tener presente que el proyecto *Derecho al Derecho* procura articular el mundo universitario con las organizaciones sociales y profesionales, significando procesos de adaptación diversos.

6. CONSIDERACIONES FINALES: DE LA RETÓRICA A LA ACCIÓN

En la primera parte del informe, *La educación superior en España*, se ha ofrecido una aproximación general al desarrollo reciente y a la situación del sistema universitario español, así como a su composición, prestando atención al número de universidades y de campus, al perfil del estudiantado, del personal docente y de administración y servicios, y al gasto público destinado a la educación superior. En el proceso de desarrollo y cambio del panorama de la educación superior destacan, desde el punto de vista de la equidad y la cohesión social, los factores de *descentralización* y *democratización*, factores que reflejan al mismo tiempo un proceso creciente de *modernización* y de *adaptación* de nuestro país a las dinámicas y a las estructuras del Espacio Europeo de Educación Superior. Junto con los anteriores, también destacan los procesos de *masificación* y *universalización* (que suponen el paso de una universidad de élites a una universidad de masas, que ahora culmina, *de facto*, en una universidad universal) y de *internacionalización*, uno de cuyos principales indicadores es la movilidad internacional. En esta descripción, hemos constatado la persistencia de una aguda crisis desde 2008, de alcance internacional, que está teniendo ya repercusiones en el ámbito de la educación en general y de la educación superior de manera singular, y que sin duda tendrá efectos inmediatos en la aplicación de medidas de contención y en la ralentización de las estrategias inclusoras de la universidad. El juego de tensiones que caracterizó las políticas universitarias de las últimas décadas, entre tradición y modernidad, se desplaza ahora y se reformula en forma de tensiones entre modernización instrumental o funcional y modernización expresiva o emancipadora. La apuesta por implementar y fortalecer políticas educativas de equidad y cohesión social, en el medio plazo, frente a políticas de respuesta inmediata, cortoplacistas, a las demandas de un sistema financiero cada vez más inestable y cuestionado, puede ser decisiva a la hora de definir el modelo de universidad que queremos.

La segunda parte del informe se ha centrado en la exposición de un conjunto de políticas de equidad en las universidades españolas. A efectos operativos, hemos puesto el foco de atención primero en las políticas de género, por su carácter transversal y por el relieve específico que adquieren dentro del Proyecto Alfa III. A continuación, nos hemos detenido en las políticas de acceso y de permanencia del estudiantado de educación superior, y finalmente hemos dedicado un espacio al papel de las becas universitarias. Respecto a las políticas de género, se ha constatado la aplicación de una serie de medidas concretas a favor de una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respete la igualdad de hombres y mujeres. Algunas de estas medidas, como las relativas a la representación de los órganos de gobierno equilibrada entre hombres y mujeres, han dejado de ser sólo recomendaciones y se han convertido también en prescripciones con el fin de garantizar el pleno cumplimiento de los objetivos de igualdad de oportunidades. A ello ha contribuido de manera significativa tanto la creación de las Unidades de Igualdad, en los

niveles local, autonómica y nacional, como la implementación de una serie de planes estratégicos al efecto. En consecuencia, las políticas de género en educación superior en España han asumido los conceptos de *mainstreaming* o transversalidad de género como una prioridad emanada de la política social europea. En cuanto a las políticas de acceso – en las que el factor de género también tiene una incidencia positiva considerable- cabe destacar la creciente incorporación al SUE de personas que no tuvieron acceso por la vía “tradicional”, mediante la flexibilización de los modos de acceso. Así, además del acceso mediante la prueba específica (PAU) se contemplan otras vías de acceso vinculadas a la movilidad del alumnado, o desde la Formación Superior, o mediante vías específicas como las contempladas para mayores de 25 años (y también muy recientemente para mayores de 45 años), para discapacitados o para deportistas de alto nivel. Estas vías, junto con la vinculación de los estudios superiores con los itinerarios profesionales, tal como ya se contempla en el Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional y en el Marco Europeo de la Cualificación Profesional para el Aprendizaje Permanente, suponen avances significativos en la dirección de la equidad en el SUE. Sin embargo, la flexibilidad del acceso es condición necesaria, pero no suficiente para garantizar la permanencia del estudiantado en educación superior. Desde el punto de vista de las políticas de permanencia, se constata la necesidad de mayor precisión conceptual para registrar la permanencia o abandono de los estudios universitarios, que a su vez son elementos relacionados con el rendimiento académico. Al mismo tiempo, las medidas sobre permanencia, o las sanciones sobre abandono, difieren entre universidades. La dificultad de operativizar este concepto aumenta, además, en un momento de cambio de planes de estudios y en un contexto en que también cambia el perfil del estudiante “tradicional” o lineal, dando paso a un tipo de estudiante “transicional” o no-lineal, y cuyos compromisos con la universidad, como su presencia o permanencia en la misma, son cada vez más flexibles. Para todo tipo de estudiantado, las becas, desde el punto de vista de la equidad, cumplen un importante papel de redistribución de las oportunidades de acceso y de permanencia a la universidad, beneficiando a los colectivos más desfavorecidos. En España, sin embargo, el sistema de becas tiene menor financiación que en otros países de la OCDE, y no se contemplan otras formas de financiación suplementaria que incrementarían las oportunidades académicas.

Si la primera parte ofrecía un panorama de la educación superior en España con perspectiva histórica, y la segunda presentaba las políticas de equidad a partir de su concreción material en políticas de género, de acceso y permanencia y de la distribución de oportunidades económicas a través de las becas, en la tercera parte del informe el enfoque adoptado se detiene en la exposición de la tercera misión de las universidades españolas. A las dos misiones tradicionales (docencia e investigación) se suma una tercera (servicio o extensión), que ha ido cobrando cada vez mayor relevancia tanto en nuestro país como en la educación superior europea. Si bien esta tercera misión está todavía en proceso de definición, algunos de los ejes que comprende abarcarían, entre los que interesan para este informe, el compromiso social y la transferencia de conocimiento. La

primera dimensión se traduce en forma de responsabilidad social universitaria, que en España encuentra sus orientaciones principales en la EU2015. En ésta se resalta su aportación a la sustentabilidad, a la formación de una ciudadanía participativa y comprometida con los problemas sociales en el seno de la comunidad universitaria. Dada lo reciente de esta noción en educación superior, es necesario un mayor desarrollo para facilitar su aplicación, si bien ya se pueden observar ejemplos importantes de buenas prácticas basadas en la RSU. En la segunda dimensión, relativa a la transferencia del conocimiento, destaca la creciente demanda de un retorno social de la investigación que se lleva a cabo en instituciones de educación superior. También se subraya, en contraste con la debilidad del tejido empresarial para asimilar los resultados de la investigación de universidades y centros de investigación, la aparición de nuevas estructuras, como parques científicos o tecnológicos y *clusters* industriales, en el ámbito de la transferencia de conocimiento.

Como un aspecto que se desprende de la dimensión social de la educación superior en España, se van configurando un conjunto de estructuras solidarias de las universidades. A ellas presta atención la cuarta parte del informe. Las estructuras solidarias se caracterizan por desarrollar principalmente actividades de cooperación al desarrollo, de voluntariado y de discapacidad. En nuestro trabajo nos hemos fijado en las primeras, por su mayor alcance e impacto. Efectivamente, se puede constatar una presencia y relevancia creciente de las políticas de cooperación al desarrollo, a través de su incorporación en estatutos, planes estratégicos, contenidos educativos y organismos creados *ad hoc*. La Universidad es hoy en día un actor privilegiado en nuestro país para repensar aquellas cuestiones que han de estar presentes en las estrategias de cooperación, estimulando formas de razonamiento crítico y de compromiso social con los sectores más desfavorecidos.

Este informe ha querido dedicar un último apartado, el quinto, a las buenas prácticas, desde la convicción de que no hay (buenas) políticas sin (buenas) prácticas. Para ello, hemos seleccionado once casos de buenas prácticas, a partir del repositorio de la GUNI y de una experiencia destacada dentro de la modalidad de aprendizaje-servicio.

Desde el punto de vista metodológico, el panorama que presentamos en este informe, como ya señalamos en su presentación, no pretende ser exhaustivo, ni siquiera representativo en el sentido estricto del término, sino meramente descriptivo y aproximativo. Vale la pena destacar algunas dificultades que hemos constatado durante su elaboración: a la complejidad de variables, escalas y elementos de análisis que comporta un objeto tan amplio como la educación superior en España, se añade la disparidad de fuentes y de datos correspondientes a cada una de ellas, no siempre coincidentes ni en el enfoque ni en los resultados. En algunos casos, las fuentes han sido predominantemente intranacionales (Ministerio de Educación, Consejo de Rectores, etc.) y en otros supranacionales (Consejo de Europa, OCDE, etc.). La decisión sobre el uso de unas u otras no depende en todos los casos del investigador, sino de la oportunidad de

acudir a ellas en función de la información que se busca. En cada caso, además, el propio repertorio de fuentes documentales y de bases de datos se diversifica, reflejando una enorme disparidad de organismos, regulaciones y normativas que no siempre están armonizados. Desde esta experiencia, hacemos nuestras las sugerencias de Jiménez Sánchez (2011: 264-265) sobre la necesidad de trazar *mapas integrales* (que contemplen todos los niveles del sistema educativo y sus modalidades formales y no formales que contribuyen a hacer realidad el principio de educación a lo largo de la vida), *integrados* (que conecten la educación superior con el resto de enseñanzas no universitarias) e *integradores* (que articulen proyectos globales para la comunidad y los proyecte en el ámbito internacional).

En este sentido, el título del informe, se formula en plural, precisamente para destacar que no hay una política única de educación superior, sino un conjunto diverso y plural de políticas educativas, de diferente alcance. Podemos hablar así de macropolíticas para referirnos a marcos de actuación nivel estatal, pero también de mesopolíticas cuando estos marcos se reducen al ámbito autonómico, y de micropolíticas o políticas de proximidad cuando se toman decisiones que afectan a cada universidad, desde el principio de autonomía del que gozan. Estas micropolíticas se traducen en no pocas ocasiones en (buenas) prácticas, como las que hemos seleccionado, que a su vez pueden tener una influencia notable en la adopción de medidas de cambio y mejora de las políticas en curso, en un proceso que se enriquece al retroalimentarse.

Precisamente la anterior reflexión nos sirve para introducir una última consideración, que sirve para el caso de la educación superior en España, atendiendo a sus condiciones específicas, pero seguramente se puede aplicar a otros casos de Europa y de Latinoamérica: Al finalizar el informe hemos incluido una pequeña muestra de buenas prácticas para enfatizar la necesidad, convertida en realidad efectiva en algunos casos, de tender puentes entre políticas y prácticas, o lo que es lo mismo, de hacer cosas con las palabras, y pasar de la retórica a la acción.

En un contexto de crisis como la que nos aqueja, se trata, más que nunca, de hacer de esta necesidad virtud, sin olvidar para ello la advertencia que el maestro Machado hacía para evitar la tentación de confundir valor con precio, y que en la actualidad sigue vigente. Esta tentación no es trivial ni arbitraria. Así podemos leer estos días en las pancartas que ondean en las calles protestando por los recortes educativos expresiones elocuentes como “la educación no es un gasto, es una inversión.” Dicho de otra manera, desde el punto de vista de la equidad y la cohesión social, la educación no puede evaluarse exclusivamente en términos de eficiencia, atendiendo a su coste o a su precio, sino en términos de aquello que realmente vale la pena, su valor social.

Y el valor social de la educación superior y de la universidad se mantendrá, a la luz de algunas tendencias de futuro que ya se pueden esbozar. Siguiendo a Josep M. Nadal (2011: 212-213), la socialización de la universidad se mantendrá, y eso se concreta en

ejemplos como los de la universidad catalana en la que tenderá a estudiar en la universidad la mitad de la población en edad de estudiar, en los que el 58'7 % de las mujeres desea estudiar, frente a un 37'9% de los hombres, un 10% de los estudiantes cursará una segunda carrera una vez finalice la primera, y más del 20% de los estudiantes que empiecen una carrera cambiarán o empezarán una nueva en paralelo. Por otra parte, la llamada sociedad del conocimiento centrará todavía más la economía del mundo avanzado, y nos enfrentaremos a un nuevo espacio en el que cada universidad dentro del estado español tendrá que competir con el resto de universidades europeas. Tendremos nuevos estudiantes, con nuevos perfiles, y habrá nuevos trabajos que requerirán de titulados con una formación diferente. Todos estos elementos de cambio van a seguir exigiendo un esfuerzo de equidad y cohesión social, que combine la comprensión de la realidad social y la acción para su transformación.

Así pues, un proyecto de cooperación como el que nos une en un trabajo colectivo y cooperativo en red trata precisamente de fundamentar decisiones políticas que se materialicen en acciones y en intervenciones para incrementar la igualdad y la justicia social. Qué tipo de acciones dependerá de la coherencia de nuestra misión, de la lucidez de nuestra visión y de los compromisos que decidamos asumir.

Por último, entendemos que este informe es una parte de un trabajo colaborativo en red mucho más amplio, y por tanto requiere e invita a su contrastación y valoración por parte del resto de socios participantes. De modo que este informe tiene un carácter final, sólo desde un punto de vista formal, pero no definitivo. A partir de ahora queda sometido a la discusión y abierto a las sugerencias para su mejora.

Agradecemos la oportunidad que el presente proyecto Alfa III (y la red RIAIPE en que se sustenta) nos brinda para seguir compartiendo y haciendo “camino al andar” en pos de una educación superior orientada hacia la plena ciudadanía.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, P.; Pérez-Sedeño, E.; Santesmases, M. J. (coords.) (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

Alonso, J. A. (2004). La universidad como agente de cooperación al desarrollo. En *Actas del II Congreso nacional Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Murcia, España.

Altbach, P. (2004). Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 1, 3-25.

Arias Careaga, S. & Simón Ruiz, A. (2005). *Las estructuras solidarias de las universidades españolas: organización y funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
<http://132.248.18.40/docs/publicaciones/libroestructuras.pdf>

Arias Rodríguez, A. (2004). *El régimen económico y financiero de las universidades públicas*. Salamanca: Oficina de Cooperación Universitaria.

Arias, S. & Simon, A. (2004). *Las estructuras solidarias en las universidades españolas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Astelarra, J. (2004) *Mujer y desarrollo. Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina*. Serie CEPAL.
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/19624/lcl2154e.pdf>

Bárbara M. K. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior*. [Instituto de Ciencias de Educación de la Universitat de Barcelona](#), [Colección Educación Universitaria](#).

Barres, B. A. (2006). *Does gender matter?* Nature, 442: 133-136.

Beck, Ulrich (1999) *What Is Globalization?* Cambridge: Polity Press.

Becker, G. et. al (1979). *Situaciones en la enseñanza: conversación y discusión*. Buenos Aires: Kapelusz.

Beltrán Llavador, J. (2008). *La Universidad del Siglo XXI en construcción: convergencias, divergencias, ambivalencias*. Comunicación presentada en el *Encuentro Científico Internacional "Educating the Global Citizen"*, celebrado en Lisboa (16-18 junio 2008).

Beltrán, J., Hernández, F. y Montané, S. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 48.

Beraza Garmendia, J. M. & Rodríguez Castellanos, A. (2008). *La actividad de transferencia de conocimiento en la universidad española: Una comparación internacional*. En: de

Castro Silva, E. J. y de Castro, J. D. [coord.] *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*, (pp. 638-651).

Bordons, M.; Morillo, F.; Fernández, T.; Gómez, I. (2003). *One step further in the production of bibliometric indicators at the micro level: Differences by gender and professional category of scientists*. *Scientometrics*, 57 (2), 159-173.

Bordons, M. (dir.); Mauleón, E.; Gómez, I.; Morillo, F.; Fernández, M. T.; Barrios, L. (2006). *Incorporación de la dimensión de género a los estudios bibliométricos*. Estudios e Investigaciones, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Bourricaud, F. (1971). *La universidad de la deriva*. Caracas: Fundación Eugenio Mendoza.

Bricall, J.M. *Informe universidad 2000*. Extraído: 16/09/2011.

<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Cabrera, J. M. (2010). La estructura de la oferta de becas y ayudas al estudio en las comunidades autónomas, en Mancebón Torrubia *et al.*, (coords.) *Investigaciones de economía de la educación 5*. (XIX Jornada de la Asociación de Economía de la Educación). (pp.453-468). AEDE.

Calero, J. (2010). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Campus Tribuna (2009). *Un programa para la modernización de la Universidad*, por Marius Rubiralta, 18 de noviembre, nº 561.

<http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2009/484/1258498814.html>

Castells, M. (1998). *Fin de Milenio (End of Millenium), La Era de la Información*. Volumen 3, Madrid. Alianza.

Círculo de empresarios. (2007). *Una Universidad al servicio de la sociedad*. Madrid.

Extraído: 16/09/2011- <http://www.circulodeempresarios.org/wp-content/uploads/2009/06/11.pdf>

Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, COM, 58.

Comisión Europea (2006). *Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*, COM, 208.

Comisión Europea (2010). Programa de aprendizaje permanente en Educación y formación para la inclusión social. *Buenas prácticas en Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea: Luxemburgo.

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/llp/llp10_es.pdf

Comisión Europea, Empleo, Asuntos sociales e Inclusión.

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=758&langId=es>

Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales. (CEURI). (2006). *Código de Conducta de las universidades españolas en materia de cooperación al desarrollo*

<http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/docuemntos/CODIGOCODUCTA.pdf>

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Cumplir la agenda de modernización para las universidades - Educación, investigación e innovación, 2006).

http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=208

Comunidad Autónoma de Madrid. *Programa Amplía.*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142617089796&idTema=1142598549936&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1142619466326&pid=1273078188154

Comunidad Autónoma de Madrid. *Programa Atiende.*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1132042628982&idConsejeria=1109266187278&idListConsi=1109265444710&idOrganismo=1109266228570&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&sm=1109170600517

Comunidad Autónoma de Madrid. *Programa de Orientación Laboral.*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1132042628982&idConsejeria=1109266187278&idListConsi=1109265444710&idOrganismo=1109266228570&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&sm=1109170600517

Comunidad Autónoma de Madrid. *Programa Mira.*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142606616975&idTema=1142598549936&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1142619466326&pid=1273078188154

Comunidad Autónoma de Madrid. *Red de Centros y Servicios para las mujeres.*

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1132041678297&idConsejeria=1109266187278&idListConsi=1109265444710&idOrganismo=1109266228570&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&sm=1109170600517

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2001). *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2001). *Universidad, compromiso social y voluntariado*. Madrid: CRUE.

Consejo Económico y Social (2009). *Sistema Educativo y Capital Humano*. Informe 1/2009. Madrid: CES. <http://www.ces.es/informes/2009/>

Consejo Europeo, Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad: <http://www.msps.es/politicaSocial/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/marcoUnionEuropea/planNacionalInclusionSocial.htm>

CRUE. (2008). Informe RedOtri 2008. Madrid: RedOTRI Universidades. Disponible en línea: http://www.crue.org/export/sites/Crue/Actividades/Repinstitucional/documentos/Enero_2009/Informe_RedOTRI2008.pdf

De Pablo, F. (2006) (2006). Científicas y Tecnólogas: Especies a proteger. A C. Lara (Ed.), *Desequilibrios de Género en Ciencia y Tecnología*. Sevilla: Editorial ArCiBel.

Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005). <http://www.oecd.org/dataoecd/53/56/34580968.pdf>

Dirección General de la Mujer de Castilla y León. <http://www.jcyl.es/>

Dirección General de la Mujer de la Comunidad Valenciana. <http://www.gva.es/portal/page/portal/inicio/presentacion>

Dirección General de la Mujer-Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=ComunidadMadrid/Home>

Documento de bases del observatorio CUD. http://www.ocud.es/sites/default/files/BASES_0.pdf

Erasmus Mundus Programme. *Erasmus Mundus Web Page* [on line] Executive Agency of Education, Audiovisual & Culture, European Commission, UE. Extraído de: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/

Esteva, G. (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Desarrollo, en W. Sachs (ed.). (pp.52-78). Lima: PRATEC, 1996,

Estrategia de la cooperación universitaria ESCUDE. <http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/ESCUDE2000.pdf>

Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. 2008:10

http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/96270D48-C981-430E-8C19-352904495879/0/folleto_desarrollo_sost_DEF.pdf

Estrategia Europea de Inclusión Social, 2005:25.

http://www.fundacionluisvives.org/upload/66/29/Cuaderno_2_4.pdf.

Estrategia Universidad 2015 (EU2015) <http://www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/misiones/tercera-mision/responsabilidad-social.html>

Eurostat (2011). Statistics of education.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>

Eurostudent (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe.

Eurydice (2011). Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the social Dimension.

Fernandez Buey, F. (2009). *Sobre la universitat i les seves funcions. La universitat davant la crisi*. Quadern central de Barcelona, Metròpolis.

Fernández, J. M. (1999). *Manual de políticas y legislación educativas*. (pp. 231-233).

Madrid: Síntesis Educación, Teoría e Historia de la Educación.

Fundació Solidaritat UB. Universidad de Barcelona.

<http://solidaritatub.wordpress.com/about/>

109

Fundación Ciencia y Desarrollo (2011). Informe CyD 2010. Disponible en línea (resumen ejecutivo):

<http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/72b2cb00471773cdbee8fe3994199d96/Resumen+Ejecutivo+ICYD+2010.pdf?MOD=AJPERES>

Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, Mayo-agosto, 109-133.

García, E. (2004). *Medioambiente y Sociedad: La civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid: Alianza.

García, M. Á. & Cano, E. (Coord.). (2005). *¿Hacia dónde va la Universidad?* Valencia: Germanía.

García de Cortázar, M^a. L.; García de León, M^a A. (1997). *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

García de León, M^a. A.; García de Cortázar, M^a. L. (2001). *Las académicas: profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Gibbons, M. *et al.* (1995). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Gil Izquierdo, M. (2008). *Análisis del sistema de becas español*, en Anexo III: “Estudio sobre la eficacia del sistema de becas generales”, en Pérez-Durántez Bayona, I. G, (dir), 78-108.

Gómez, M^a Ll. & cols. (2006). Los recursos humanos técnicos en las oficinas de cooperación al desarrollo de las universidades españolas. Diagnóstico y perspectivas de futuro. *Ponencia presentada en el III Congreso Universidad y Cooperación*. Madrid, España.

González Morales, O. & Álvarez González, J. A. (2005). Las Spin Off en la estrategia de transferencia de conocimientos de las universidades españolas, *XIV Jornadas de Economía de la Educación*. Oviedo.

Guil, A. (2004). Estudios específicos sobre mujeres y ciencia en Andalucía. Informe para el grupo de expertas Mujer y Ciencia FECYT, *Spanish Foundation for Science and Technology*, Madrid.

..... (2005). Mujeres, Universidad y cambio social: tejiendo redes. *I Jornadas de Sociología*.

..... (2006). *Techos de Cristal Universitarios: Buscando, Visibilizando e Interpretando Datos. Democracia, Feminismo y Universidad en el Siglo XXI*. (pp.167-198). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

GUNI (2008). *La Educación Superior en el Mundo. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid, Barcelona, México: Mundi-Prensa.

Handelsman, J. *et al.* (2005). *More Women in Science*. Science, vol. 309. n. 5738, 1190–1191.

Hanna, D.E. (ED.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, T. (2010). Balance y perspectivas de la Cooperación Universitaria al Desarrollo en España. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 26, 177-191.

INE (2011). Estadística de Enseñanza Universitaria. Bases de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Consultas realizadas entre los días 21 y 26 de septiembre de 2011. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm

INE (2011). Pruebas de Acceso a la Universidad. Bases de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Consultas realizadas entre los días 21 y 26 de septiembre de 2011. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_educa.htm

Institut Català de la Dona.

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>

Instituto Andaluz de la Mujer. <http://www.juntadeandalucia.es/iam/>

Instituto Aragonés de la Mujer. <http://www.aragon.es/Temas/Mujer>

Instituto Balear de la Mujer.

<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=ca&coduo=232>

Instituto Canario de la Mujer. <http://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/>

Instituto de la Mujer de Extremadura. <http://www.mujerextremadura.com/>

Instituto de la Mujer. <http://www.fmujeresprogresistas.org/igualdad2.htm>

Instituto de la Mujer-Castilla la Mancha. <http://www.institutomujer.jccm.es/>

Instituto Nacional de Estadística. www.ine.es

Instituto Navarro de la Mujer.

http://www.navarra.es/home_es/Temas/Igualdad+de+genero/

Instituto Vasco de la Mujer- Emakunde. <http://www.emakunde.es/>

Jiménez S., J. (2011). *La gestión eficiente de los recursos en planificación y programación universitaria*. En Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (Ed.), 238-274.

Jochems, W. M. G., Martens, R. L. & Strijbos J. W. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education*, 42, 403-424.

Jofre, L. (2011). *Redes y Programas Internacionales*. En Michavila, F.; Ripollés, M.; Esteve, F. *El día después de Bolonia* (Eds.), 155-169. Madrid: Tecnos.

Leta, J., Lewison, G. (2003). The contribution of women in Brazilian science: A case study in astronomy, immunology and oceanographie. *Scientometrics*, 57 (3), 339-353.

Long, J. S., Fox, M. F. (1995). Scientific careers: Universalism and particularism. *Annual Review of Sociology*, 21: 45-71.

Ley General de Educación 1970. Extraído: 16/09/2011.

<http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Extraído: 16/09/2011.

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo3-2007.html

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. Extraído: 16/09/2011.

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>.

Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1 de septiembre de reforma universitaria. Extraído: 16/09/2011. <http://www.ucm.es/info/uepei/lru.html>

Luchilo, L. & Albornoz, M. (2008). University and global competition for graduate students: escenarios for Latin America. *Technology Analysis and Strategic Management*, Routledge, 20 (3), 351-368.

Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Bennington, G. & Massumi, B. Foreword by Jameson F. Minneapolis. University of Minnesota Press & Manchester: University of Manchester.

Marginson, S. (2004). Competition and markets in higher education: a “glonacal” análisis. *Policy futures in Education* 2 (2), 175-244.

Mariano Moneva, J. & Martín, E. (2010). *Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades del G9 desde un enfoque de responsabilidad social, Documento de Trabajo 2011-01*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: Universidad de Zaragoza, Depósito Legal Z-1411-2010. ISSN 2171-6668. Disponible en línea: <http://www.dteconz.unizar.es/DT2011-01.pdf>

Marshall, J. (2002). El camino de las reformas, *Economía Chilena*, vol. 5, 1, April.

Martí Vilar, M. & Martí Noguera, J. (2010). *Programa Iberoamericano en Responsabilidad Social Universitaria, Pensamiento e Interacción social UV/ Programa RSU*. Disponible en línea: <http://www.universidades-responsables.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/02/Memoria-Acciones-RSU.pdf>

Martí Vilar, M. & Martí Noguera, J. (2010). *Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica, Responsabilidad Social Universitaria*. Disponible en línea: <http://www.universidadesresponsables.org/wordpress/wpcontent/uploads/2010/10/iberoamericaRSU.pdf>

Mas-Colell, A. (2011, septiembre 15). *Diario El Público*.

Mauleón, E., Bordons, M. (2005). Productivity, impact and publication habits by gender in the area of Materials Science. *Scientometrics*, 66 (1): 199-218.

Mc Pherson, M. & Schapiron, M. (1999). Tenure Issues in Higher Education, *Journal of Economic*.

McPherson, M. & Winston, C. G. (1983). *The economics of academic tenure*, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 4, 163-184.

Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (Ed.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2001). *Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004*. Madrid: Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2004). *Elementos de reflexión sobre la estrategia de cooperación interuniversitaria*. Documento de trabajo, OPE.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2004). *Estrategia de Cooperación Española en Educación*. Madrid: Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.

Ministerio de Asuntos Exteriores. (2009). *Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012*. Madrid: Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.
http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/noticias/descargas/2009_03/III_Plan_Director_2009_2010_LINEAS_MAESTRAS.pdf

Ministerio de Asuntos Sociales. *IV Plan de Igualdad de Oportunidades*.
http://www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/IV_Plan_Igualdad_Hombre_Mujeres_2003-2006.pdf

Ministerio de Ciencia e Innovación. *Programa INNOCAMPUS 2010*.

<http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnnextoid=1c6051f958c92210VgnVCM1000001d04140aRCRD>

Ministerio de Educación (2010). *Estudio de Oferta, Demanda y Matrícula de nuevo ingreso en las Universidades Públicas y Privadas. Curso 2009-10*.

<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/informes.html>

Ministerio de Educación (2011). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010/2011*, 2011. Madrid: Ministerio de Educación. Extraído de:

<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>

Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en línea:

<http://www.educacion.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>

Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en línea:

<http://www.educacion.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>

Ministerio de Educación. *Prioridades en materia de educación*. Presidencia Española de la Unión Europea.

Ministerio de Educación. (2010) *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Curso 2010-2011). Madrid: Secretaría General de Universidades.

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/novedades/2011-datos-cifras-10-uv.pdf?documentId=0901e72b809384a4>

Ministerio de Educación. *Avance de la Estadística de Estudiantes Universitarios*. Curso 2010/2011. Consultas realizadas entre los días 21 y 26 de septiembre de 2011.

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/universitaria/alumnado.html>

Ministerio de Educación. Campus de excelencia internacional. Proyectos seleccionados en 2009. <http://www.educacion.gob.es/campus-excelencia/2010/seleccionados.html>

Ministerio de Educación. *Comisión de Responsabilidad Social Universitaria*.

<http://www.educacion.gob.es/eu2015/espacio-interactivo/comisiones/responsabilidad-social-universitaria.html>

Ministerio de Educación. *Estrategias Universitaria 2015*.

<http://www.educacion.gob.es/eu2015>

Ministerio de Educación.

<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/transferencia-conocimiento.html>

Ministerio de Educación. <http://www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/misiones/tercera-mision/responsabilidad-social.html>

Ministerio de Educación. *Programa Campus de Excelencia Internacional* (MEC).

<http://www.educacion.gob.es/campus-excelencia.html>

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

<http://www.msps.es/politicaSocial/inclusionSocial/inclusionSocialEspana/marcoUnionEuropea/planNacionalInclusionSocial.htm>

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. *Plan Estratégico de Igualdad de oportunidades* 2008-2011.

http://www.mtin.es/es/igualdad/Documentos/Plan_estrategico_final.pdf

Ministerio de Trabajo e Inmigración. *Plan Estratégico de igualdad de oportunidades 2008-2011*. http://www.mtin.es/es/igualdad/Documentos/Plan_estrategico_final.pdf

Montané, A. (2009). *Espejo y reflejo de las evaluaciones internacionales: distorsiones, interpretaciones e impactos en las políticas curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria en España*. En Teodoro, A. y Montané, A. (Coords.). *Espejo y reflejo: Políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Alzira: Germania, 59-112.

Montané, A. Olivé, C. (2010). *A caminho de 2010: a universidade espanhola entre o desafio e a resistência*, en Romão, J.E.; Monfredini, I. *Prometeu desencantado, Educação Superior na Ibero-America*. Brasilia, Liberlivro.

Montané, A. Sánchez de Serdio, A. (2011). Sujeto a reforma. La transformación de la identidad en la educación superior. *RASE (Revista Asociación Sociología de la Educación)*, Nº4, PP-73-88.

Montané, A. y Mentado, T., (eds.)(2010). *Actas del seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas. Tendencias, desafíos y compromisos* [Barcelona, 17-18 mayo].

Montané, A., Beltrán, J. et al. (2010). *Del elitismo a la internacionalización: desafío, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España*, en Teodoro, A. *A educação Superior na Iberoamerica. Do elitismo à transnacionalizãõ*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Montané, A.; Beltrán, J. (2011). *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Valencia, Germania.

Montoro-Sánchez, Á., Mora-Valentín, E. M. & Guerras-Martín, L. Á. (2006). R&D cooperative agreements between firms and research organisations: a comparative analysis of the characteristics and reasons depending on the nature of the partner. *International Journal of Technology Management*, 35(1/2/3/4), 156-181.

Muñoz-Muñoz, A. M. (2005). *The scholarly transition of female academics at the University of Granada (1975-1990)*. *Scientometrics*, 64 (3), 325-350.

Nadal, J. M. (2011). *La formación de profesores y ciudadanos: reflexiones desde el patio*. En Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F. (Ed.), *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos 206-222.

Observatorio CUD. <http://www.ocud.es/es/node/91>

Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes. (2011). La dimensión social de la educación universitaria en España. *Documento de la II Jornada sobre la Dimensión Social de la Educación Universitaria en España (Universitat de València, 23 del 09 de 2011)*. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.campusvivendi.com/>

OCDE (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: OCDE.

OCDE (2011). *Education at a Glance 2010*. OCDE indicators. Retrieved from www.oecd.org/edu/eag2010

OCDE (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*.

Palma, M. (2011). El contrato de la universidad con la sociedad. En Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F., pp. 67-84.

Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE. Extraído: 20/08/2011. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9610074e.pdf>

Pérez, F. & Serrano, L. (1998). *Capital humano, Crecimiento Económico y Desarrollo Regional en España (1964-1997)*. Valencia: Fundación Bancaja.

Pérez-Durántez Bayona, I. G. (dir.). (2008). *Evaluación del sistema general de becas educativas*. Madrid: Agencia de Evaluación y Calidad (AEVAL), Ministerio de presidencia.

Pérez Sedeño, E. (1996). Family versus career in women mathematicians. EWM, Copenhagen/Madrid.

Pérez Sedeño, E. (dir.) (2003). *La situación de las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional. Programa de análisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario* (REF: S2/EA2003-0031). Disponible en: <http://http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~33~>

II Plan de igualdad de oportunidades (1993-1995). Biblioteca Digital de la OEI. <http://www.oei.es/oeivirt/rie06a08.htm>

Programa Séneca. (2011). *Programa de subvenciones para la movilidad de estudiantes universitarios Séneca para el curso académico 2011/2012*. Ministerio de Educación: España. Extraído de: <https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/becas-ayudas-subvenciones/movilidad/de-estudiantes/seneca.html>

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado, nº 283. <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/>

Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Redclift, W. (2002). *Sociología del medioambiente: Una perspectiva internacional*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2002.

Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*, Madrid: La Catarata.

Rodríguez Pomeda, J. & Casani Fernández de Navarrete, F. C. (2007). *La transferencia de tecnología en España. Diagnóstico y perspectivas*. *Economía Industrial*, 366, 15-22.

Sachs, W. (ed.). (1996). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Lima: PRATEC.

Salaburu, P. *La internacionalización vista desde las dos orillas del Atlántico*. En Michavila, F., Ripollés, M. y Esteve, F., *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos. pp. 143-155.

San Miguel Abad, N. (2007). *Estrategia de "Género en Desarrollo" de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. También en <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments>

San Segundo, M. J. (2001). El impacto nacional y regional del programa de becas, X *Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*.

Sánchez Moreno, E. et al. (2008). *El sistema de becas en España. Una aproximación a las becas de investigación y a las becas de empresa en el contexto del mercado de trabajo*. Madrid: Observatorio Joven de Empleo en España.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Madrid: Biblos.

Sebastián, J. (coord.). (2001). *La universidad como espacio para la cooperación iberoamericana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Secretaría General de Políticas de Igualdad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales http://www.mtas.es/sec_igual/index.htm

Servicio Galego de Igualdade. <http://www.xunta.es/auto/sgi/>

Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Disponible a: <http://www.amit-es.org/publicaciones.htm>. Accés el 8 de febrer del 2009.

Souvirón J. M. (1988). *La Universidad española: claves de su definición y régimen jurídico institucional*. Valladolid: publicaciones Universidad de Valladolid.

Unceta, K. dir. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Comunicado de Prensa*. Disponible en línea: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Unidad de Mujeres y Ciencia (UMYC) http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgn_extoid=e218c5aa16493210VgnVCM1000001d04140aRCRD

Universidad Autónoma de Madrid. *Plan de igualdad de la Universidad Autónoma de Madrid (2011-2014)*: [http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242650961151/1242655141637/generico/generico/I_Plan_de_Igualdad_de_la_Universidad_Autonoma_de_Madrid_\(2011-2014\).htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242650961151/1242655141637/generico/generico/I_Plan_de_Igualdad_de_la_Universidad_Autonoma_de_Madrid_(2011-2014).htm)

Universidad de Barcelona. *Estatuto de la Universidad de Barcelona*. http://158.109.131.198/catedra/images/recerca/estatutos_universidad_barcelona.pdf

Universidad de Sevilla. *I Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Sevilla*. Aprobado por Consejo de Gobierno el 16 de junio de 2009. http://www.igualdad.us.es/pdf/I_Plan_Igualdad.pdf

Universidad de Valladolid. *Plan de Igualdad de la Universidad de Valladolid*.
http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsuntosSociales/OBJETIVOSMEDIDASPLANIGUALDADUNIVERSIDAD&idMenuIzq=4123&idSeccion=9207&tamLetra=&idMenu

Universitat de Barcelona. *Igualdad de Género en la UB*. <http://www.ub.edu/genere/diagnosi.html>

Universitat Pompeu Fabra. *Plan de Igualdad de la Universidad Pompeu Fabra*.
<http://www.upf.edu/igualtat/es/pla/>

Universitat Rovira i Virgili. *Plan de Igualdad de la Universidad Rovira i Virgili*.

Van Stolk, Ch., Tiessen, J., Clift, J. & Levitt, R. (2007). *Student Retention in Higher Education Courses International Comparison*. RAND.

Villar, A. & Hernández, F. J. (2010). *Reubicaciones. Abandono parcial o cambios de titulación en los estudios universitarios*. Inguruak.

Villarroya, A., Barrios, M., Borrego A., Frías, A. (2008). PhD theses in Spain: a gender study covering the years 1990–2004, *Scientometrics*, 77 (3): 469-483.

Wenneras, C.; Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. *Nature*, vol 387, n. 6631, 341-343.

Wenneras, C.; Wold, A. (2000). A chair of one's own. *Nature*, vol 408, 647.

8. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Legislación de enseñanza superior en España desde 1970.....	8
Tabla 2. Evolución de los estudiantes matriculados en 1 ^{er} y 2º ciclo y Grado por rama de enseñanza	14
Tabla 3. Evolución de los estudiantes graduados en 1 ^{er} y 2º ciclo y Grado por rama de enseñanza	15
Tabla 4. Estudiantes matriculados y graduados en el Sistema Universitario por sexo, curso 2009-2010 ⁽¹⁾	16
Tabla 5. Evolución del Personal Docente e Investigador universitario (PDI)	18
Tabla 6. Evolución del número movilidades internacionales del personal docente en centros de educación superior españoles para impartir docencia o recibir formación (1999-2009). En valores absolutos y porcentajes.	26
Tabla 7. Estudiantes extranjeros matriculados en estudios universitarios en países de la OCDE, según región de origen. 2008	27
Tabla 8. Acciones relativas a la educación superior en el <i>Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)</i>	41
Tabla 9. Evolución del porcentaje de mujeres licenciadas	47
Tabla 10. Evolución estudiantes matriculados en doctorado. Género.	47
Tabla 11. Evolución del porcentaje de mujeres para cada una de las categorías profesionales.	48
Tabla 12. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, por sexo.	52
Tabla 13. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, por modalidad y sexo	52
Tabla 14. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase específica por sexo.....	53
Tabla 15. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase específica, por materias y sexo.	53
Tabla 16. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, mayores de 25 años, por sexo.....	55
Tabla 17. Pruebas de acceso a la universidad. Año 2010. Alumnado presentado y aprobado en la fase general, mayores de 25 y 45 años, por sexo.	56
Tabla 18. Porcentaje de población con nivel de Educación Superior por grupo de edad	60
Tabla 19. Tasa de titulación en Educación Superior	60
Tabla 20. Gasto en becas de las diferentes administraciones educativas (2007-2008).....	64
Tabla 21. Número de becas universitarias demandadas y aceptadas al Ministerio de Cultura por comunidades autónomas (2008-2009).	66
Tabla 22. Características socioeconómicas del alumnado becado de la educación superior (datos del 2006)	68
Tabla 23. Universidades y estructuras solidarias por Comunidades Autónomas	83

9. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de los estudiantes de 1er y 2 Ciclo y Grado de enseñanza y sexo. Curso 2009-10 (1) (2)	16
Gráfico 2 Distribución de estudiantes extranjeros en estudios superiores por país de destino (2008).....	28
Gráfico 3. Movilidad de estudiantes universitarios españoles y la movilidad en el programa Erasmus.....	29
Gráfico 4. Distribución de los estudiantes extranjeros matriculados en el SUE por sexo y lugar de procedencia. Curso 2009-2010	31

10. ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

AECID:	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
AEVAL	Agencia de Evaluación y Calidad
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
APS	Aprendizaje Servicio
BOE	Boletín Oficial del Estado
CEARS	Campus Euro-Americano por la Responsabilidad Social
CEI	Campus de Excelencia Internacional
CEIR	Campus de Excelencia Internacional de ámbito regional
CEEI	Centros Europeos de Campus Innovadores
CES	Consejo Económico y Social
CEURI	Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales
CICYT	Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
CPS	Comité de Protección Social
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CUD	Cooperación Universitaria al Desarrollo
ECTS	European Credit Transference System
ECOVÍPEU	Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los estudiantes universitarios españoles
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ESCUDE	Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo
EsD	Estudios sobre Desarrollo
FUE	Fundación Universidad-Empresa
GED	Género en Desarrollo
GUNI	Global University Network for Innovation
I>D	Investigación para el Desarrollo
LGE	Ley General de Educación
LOI	Ley Orgánica para la Igualdad
LOMLOU	Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Universidades
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LRU	Ley de Reforma Universitaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MED	Mujeres en Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OCUD	Observatorio de Cooperación Universitaria al Desarrollo
ONGD	Organización no Gubernamental para el Desarrollo
OPI	Organismos Públicos de Investigación
OTRI	Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación
PAS	Personal de Administración y Servicios

PAU	Pruebas de acceso a la Universidad
PCI	Programa de Cooperación Interuniversitario
PDI	Personal Docente e Investigador
PNAIn	Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
SNCFP	Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional
SUE	Sistema Universitario Español
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UE	Unión Europea
UMYC	Unidad de Mujeres y Ciencia
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UPC	Universitat Politècnica de Catalunya
UPV	Universitat Politècnica de Valencia
UPV/EHU	Universidad del País Vasco
USC	Universidad del País Vasco